

Jefferson Evaristo
Davi Borges de Albuquerque
Monique Carbone Cintra
(Orgs.)

Língua Portuguesa e internacionalização

aspectos plurais



 **FAPERJ**
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

 **CAPES**

 **PPG**
Programa de
Pós-Graduação
em Letras-UERJ

 **Pedro & João**
editores

Língua Portuguesa e internacionalização: aspectos plurais

Código de Financiamento 001.



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



Este livro foi financiado pelo PGLetras – Programa de Pós-graduação em Letras – UERJ, utilizando verba PROAP CAPES (Processo 0907/2022/88881.719943/2022-01)





Jefferson Evaristo
Davi Borges de Albuquerque
Monique Carbone Cintra
(Organizadores)

Língua Portuguesa e internacionalização:
aspectos plurais

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 Borges de Albuquerque; Monique Carbone Cintra [Orgs.]

Língua Portuguesa e internacionalização: aspectos plurais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 286p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1894-6 [Impresso]
978-65-265-1892-2 [Digital]**

1. Língua portuguesa. 2. Internacionalização. 3. Ensino superior. 4. Grupo de Estudos em Português Língua Internacional - GEPLI. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Marcos Della Porta

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025



Agradecimentos

Agradecemos às nossas famílias, sem as quais nada do que fizemos e fazemos seria possível. Seja no Brasil, na Itália ou na China, nossos trabalhos só existem porque o fazemos por elas.



Sumário

Prefácio	9
Semeando ideias: A história da Jornada de Estudos em Português Língua Internacional	
Luciane Boganika Martina Delfino	
Apresentação	13
Jefferson Evaristo Davi Albuquerque Monique Carbone Cintra	
Propostas para um ensino crítico do português em contexto internacional e italiano	15
Ana Luiza Oliveira de Souza	
O diálogo cancional luso-brasileiro: a música popular como fator de Lusofonia	39
André Conforte	
O papel de Timor-Leste no processo de internacionalização do português	73
Davi Albuquerque	
Políticas linguísticas de internacionalização da língua portuguesa: documentos oficiais, revistas acadêmicas e pós-graduação brasileira	87
Jefferson Evaristo	



- A canção como porta de entrada para o ensino da literatura em português como língua adicional** 117
José Peixoto Coelho de Souza
Luís Felipe Maliszewski Gonçalves
- A construção de Políticas Linguísticas plurilíngues para o contexto universitário: do (re)conhecimento de realidades à busca de caminhos** 139
Lucas Araujo Chagas
Elaine Maria Santos
- Migração venezuelana e ensino de português como língua de acolhimento no extremo norte do Brasil** 167
Marcus Vinícius da Silva
- O papel da competência metalinguística na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira para alunos portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp). Uma ajuda ou um obstáculo?** 191
Maria Antonietta Rossi
- Construindo pontes linguísticas: a coleção Rapazinho e o ensino de PLE desde Misiones (Argentina) - uma análise da obra** 213
Nicolás O. Borgmann
Romina Soledad Macenchuk
- Integração de imigrantes e acesso ao ensino do Português como Língua Estrangeira em Portugal: O que há de novo no Plano Estratégico para 2024-2027?** 241
Patrícia Jerónimo
- Contacto, migração e refúgio em Portugal: relações internas do português na diversidade** 267
Paulo Feytor Pinto



Prefácio

Semeando ideias: A história da Jornada de Estudos em Português Língua Internacional

Certas ideias surgem antes mesmo de serem reconhecidas como tais. Elas existem em potencial, à espera de serem percebidas, mesmo que, no início, não se manifestem como algo concreto. Esse foi o caso da nossa JEPLI, a Jornada de Estudos em Português Língua Internacional. Para compreender a gênese deste livro, é preciso resgatar algumas dessas ideias iniciais, que, antes de se concretizarem, já estavam presentes, como sementes de um projeto que, com o tempo, se materializou e se expandiu.

Em 2020, no auge da pandemia, o professor-pesquisador, Jefferson Evaristo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lançou um convite em grupos de Facebook para formar um grupo de estudos sobre a internacionalização da língua portuguesa. Esse foi o ponto de partida para a ideia que, hoje, se concretiza neste livro, somando-se a outras iniciativas que continuam em desenvolvimento.

Foi nesse contexto que nasceram os encontros do GEPLI, o Grupo de Estudos em Português Língua Internacional, que, inicialmente, contou com mais de 100 interessados. Para facilitar a interação, o grupo foi subdividido em duas partes, possibilitando que todos tivessem a oportunidade de participar, discutir, falar e ser ouvidos de forma mais dinâmica.

O grupo inicial era diverso, composto por pessoas de quase 30 países, cada uma em diferentes fases de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Entre os participantes, estavam professores, leitores no exterior, alunos de mestrado e doutorado, graduandos e professores autônomos, todos unidos pelo interesse em estudar a



língua portuguesa e a sua internacionalização. Com o passar do tempo, o grupo se consolidou, e os temas centrais de pesquisa foram sendo delineados com maior clareza.

Cerca de um ano após o início dos encontros, surgiu uma nova ideia: transformar as discussões realizadas em um evento online, aberto a outros interessados, aproveitando a celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa, comemorado todo 05 de maio.

Assim, em 2021, realizamos a primeira edição da JEPLI, que, naquele momento contou com mais de 300 inscritos e mais de 50 comunicadores. O evento foi um sucesso e, ainda durante a sua realização, já discutíamos sobre como e quando seria o próximo evento. Decidimos, ali mesmo, que o evento aconteceria anualmente, como uma forma de celebrar o Dia Mundial da Língua Portuguesa e ampliar as nossas pesquisas sobre a internacionalização da língua. Desde então, temos seguido essa trajetória.

A participação foi muito enriquecedora, e as atividades geraram uma série de novas ações, ideias, pesquisas e parcerias. Destacam-se algumas realizações significativas: realizamos pesquisas de pós-doutorado em conjunto, publicamos volumes e artigos em periódicos, escrevemos capítulos e organizamos livros, desdobramos a JEPLI em eventos internacionais, colaboramos em Grupos de Trabalho (GTs), e celebramos acordos internacionais entre nossas universidades. A lista de atividades realizadas é vasta, e qualquer tentativa de detalhá-las seria insuficiente.

Os textos deste livro refletem a diversidade e a amplitude do nosso trabalho. Há contribuições de autores do Brasil, Europa, Ásia e América do Sul, abordando temas como livros didáticos, música, literatura e documentos oficiais. O livro reúne pesquisadores das áreas de Linguística, Literatura, Direito e Educação, evidenciando uma rica variedade de temas, cenários, contextos e práticas, o que enriquece o grupo, o evento e, neste caso, o próprio livro.

Esperamos que os nossos leitores aproveitem este livro da mesma maneira que aproveitamos o grupo de estudos e o evento desde 2020. Ao concluir este prefácio, não nos despedimos, mas



deixamos um até breve: até a V JEPLI, em 2025, quando novas ideias continuarão a ser semeadas, a florescer e a se materializar em mais encontros, pesquisas e colaborações significativas.

Luciane Boganika
Martina Delfino



Apresentação

Diversas pesquisas acadêmicas apontam para a necessidade e os variados processos de internacionalização das línguas em um mundo globalizado. Em um cenário de maior interação entre os países, trocas em diferentes âmbitos, organismos internacionais e supranacionais, as línguas ocupam um papel que, embora perene, nem sempre recebeu atenção nas pesquisas do mundo acadêmico. Em paralelo, ainda que os processos de expansão, promoção, difusão e projeção de uma língua sejam realizados há séculos, nem sempre houve clareza e intencionalidade para tanto.

É o cenário em que se insere atualmente a língua portuguesa. Língua global, internacional e pluricêntrica, é objeto de iniciativas várias para que sua presença fora do domínio da lusofonia seja cada vez maior – e, dentro da própria lusofonia, que ela adquira crescente status e importância, especialmente nos países em que ela não é a língua materna majoritária e oficial. São bastante significativos nesse sentido a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, com seus múltiplos projetos e frentes.

Assim, com o duplo objetivo de fazer memória do Dia Mundial da Língua Portuguesa e de discutir aspectos da nova presença do português no mundo, a Jornada de estudos em português língua internacional – JEPLI – se marca como esse espaço para a língua portuguesa. Desejamos que nossos leitores possam encontrar nestas páginas algo de interessante.

Jefferson Evaristo
Davi Albuquerque
Monique Carbone Cintra



Propostas para um ensino crítico do português em contexto internacional e italiano

Ana Luiza Oliveira de Souza
(Università di Pisa – Itália)

Considerações iniciais

Atentar-se para a realidade complexa dos contextos sociolinguísticos aos quais a língua portuguesa está presente é primordial para o seu ensino em contexto internacional. De acordo com linguista Mulinacci (2018), é relevante atentar-se também à característica pluricêntrica, poliédrica ou bicêntrica da língua portuguesa¹, uma vez que em ambientes de ensino internacionais há uma tendência a adotar uma norma nacional, segundo a aproximação do docente à norma portuguesa ou ao português brasileiro. As abordagens dos manuais que chegam ao exterior, muitas vezes partem do domínio gramatical, com a preocupação legítima de oferecer regras ao estudante estrangeiro. Porém, no que diz respeito à abordagem comunicativa, observa-se nesses manuais a busca por dados linguísticos concretos que mostrem semelhanças e diferenças entre as normas. Mulinacci (2018) alude a uma ausência de tais dados bem delineados nos livros, reiterando a necessidade da integração de componentes descritivas da língua, a partir de

uma operação cuidadosa de filtragem dos principais fenômenos inovadores que ocorrem no idioma contemporâneo e que, longe de serem discriminados e improvisados, devem ser selecionados com base em características particulares de frequência e relevância comunicativa” (Mulinacci, 2018, p. 218).

¹ Para o linguista italiano, o objeto sob a etiqueta de “língua portuguesa” tem pelo menos duas gramáticas reconhecidas e cientificamente documentadas, uma portuguesa e outra brasileira.



Juntamente a essa problemática glotodidática sobre o ensino do português como língua pluricêntrica, acrescenta-se a importância de uma reflexão didática pensada aos vínculos históricos e culturais relacionados à visão de lusofonia, ainda que esta concepção seja relativamente contrastante. Sobre essa temática, Evaristo e Santos (2024) esclarecem que a visão de lusofonia está mais ligada às questões de políticas linguísticas, relacionadas às instâncias de planejamento e promoção da língua portuguesa a nível internacional. Ao concordar com os autores acima citados, com suas críticas ao pressuposto da unidade e da uniformidade linguística e cultural (Faraco, 2019), sugiro, neste artigo, recorrer a uma didática do português pensada ao plural, considerando a noção de lusofonia dentro dos espaços internacionais, porém, a partir de uma perspectiva crítica no ensino.

A crítica em Linguística Aplicada considera as relações entre os atos de fala e o contexto dos falantes. No caso da língua portuguesa, é relevante posicionar-se numa visão ética diante dos discursos e da própria moldura simbólica que diferentes interpretações podem abarcar a práticas linguística dos falantes de diferentes variedades dessa língua. Concordo, portanto, com os postulados de Pennycook (2010), a partir dos quais pensa-se em uma didática voltada para a “problematização inquietada dos dados linguísticos relacionados às diferentes questões atuais, entre elas: gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso” (p.16.3). Considerando essa abordagem no ensino, e nos fatos da contemporaneidade, decidir as tarefas que devem ser inseridas no contexto glotodidático é uma escolha que vai além do desenvolvimento de competências linguísticas, portanto, não se trata de uma decisão aleatória.

Com base na perspectiva teórica da Linguística Aplicada Crítica, no modelo de Pennycook (2010, 2022) e de Paulo Freire (1996, 2015) e outros pesquisadores, como Moita Lopes (2006, 2009) o presente artigo objetiva propor alguns caminhos didáticos para o ensino do português em contexto universitário internacional. Portanto, está assim organizado: logo após a seção inicial, essa, na



segunda seção abordo os conceitos didáticos ligados à Linguística Aplicada Crítica e à Pedagogia Crítica, a fim de se colocar em evidência uma didática da língua estrangeira (LE) voltada para a visão crítica do mundo contemporâneo, sem se desligar do principal objetivo do ensino de LE, que é o alcance de competências comunicativas e interculturais. Na terceira seção apresento um elenco de propostas, argumentos que podem ser eficazes ao ensino do português como língua estrangeira (PLE), uma vez que propõem temáticas relevantes das diversidades linguísticas e culturais da língua portuguesa. Na quarta e última seção apresento as considerações finais e propostas futuras.

Linguística Aplicada Crítica e a Pedagogia Crítica

De acordo com Pennycook (2010), o termo crítico foi e está sendo desenvolvido em diferentes áreas do conhecimento, na Linguística Aplicada inclui a Análise Crítica do Discurso, Letramento Crítico, áreas temáticas que articulam os modos de pensar a decolonialidade na contemporaneidade. Para o autor, a Linguística Aplicada passou de um foco central no ensino de línguas, direcionada a testes de competências e aplicações de métodos de aprendizagem, para uma “conceptualização mais ampla e crítica da língua na vida social”. Nessa seara, o autor defende um projeto de ensino que envolve várias vertentes da Linguística Aplicada, incluindo áreas como abordagens (críticas) à tradução, e política linguística (crítica). Dentro do contexto de ensino de línguas segundas, o pesquisador argumenta que seria difícil decidir as tarefas que devem ser inseridas nessa área, pensando na necessidade de ir além dos pressupostos normativos da disciplina para inserir novas questões que emergem na atualidade. É importante ressaltar que esta inclusão de argumentos não tem o objetivo de inserir ou manter um projeto com credenciais políticas, pelo contrário, para o linguista esta seria uma concepção didática em assumir o ensino linguístico dentro do panorama da contemporaneidade, motivando um pensamento crítico,



desafiando os centros fixos dos privilégios e observando como a língua e a linguagem podem ressignificar tais centros.

Seguindo esse viés, o autor se refere ao forte compromisso social da Linguística em seu país, a Austrália, cujo papel tem sido reforçar o valor às línguas indígenas, resultando numa causa política de promoção, descrição, manutenção, desenvolvimento e uso de tais línguas, além de incrementar a visão essencial do contexto multilíngue existente na sociedade australiana. Pennycook (2010) sugere, assim, que para ensino do inglês como língua estrangeira, o desenvolvimento de estudos críticos sobre a integração do inglês nos diferentes *locus*, relacionada às diferentes origens geopolíticas e econômicas, possa ajudar na compreensão das histórias coloniais e linguísticas das populações e seus territórios.

Para além de paradigmas tradicionais do ensino de línguas, ancorado nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), Moita Lopes (2009), advoga que por tentar ultrapassar as fronteiras disciplinares, a LAC assume características transdisciplinares, com teorizações sobre a linguagem construídas por entrecruzamentos disciplinares, ou seja, a partir da Geografia, da História, Sociologia, da Comunicação, da Filosofia, entre outras disciplinas. Por isso mesmo, está aberta a múltiplos centros, com modalidades diferentes de análise e descrição, compreendendo o papel central da linguagem para a inteligibilidade das questões sociais, numa perspectiva ética.

Assim, como um projeto interdisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2009), surgem dentro da disciplina os questionamentos que outras áreas de pesquisa levam para a sociedade e para as investigações científicas. Além disso, a criticidade da disciplina também a torna *indisciplinar*, e transgressiva (Pennycook, 2006) pois abrange uma multiplicidade de olhares, novas formas de se produzir conhecimento, e de dar significados às manifestações de pensamento através das múltiplas linguagens, conforme esclarece o autor:



É fato que o percurso que estou traçando mostra claramente como a área de LA tem se repensado continuamente, o que também, devo dizer, está acontecendo em outros campos: provavelmente, um repensar característico das sociedades reflexivas em que vivemos (Giddens, Beck e Lash, 1997). Além disso, se muitas de nossas crenças desapareceram em vista dos desafios que vivemos, é natural que aquelas de natureza epistemológica precisem ser repensadas (Moita Lopes, 2009, p.20).

As epistemologias a serem repensadas dentro da LAC estão ligadas aos processos de historicização que são concebidos ao longo dos tempos. A imaginação colonial contada pelos impérios não é a mesma das colônias, uma vez que, do ponto de vista eurocêntrico, as generalizações contadas na história das colonizações tornaram-se discursos frágeis em um mundo globalizado constituído por perplexidades sociais visíveis nas redes. A historicização também está relacionada à descrição e análise linguística, orientadas pelas lentes do purismo. Moita Lopes e Fabrício (2019) citam, a esse respeito, o estruturalismo linguístico e suas amarras ao longo dos tempos, suas diferentes formas de negar ou inferiorizar características de contatos linguísticos, vivências e vidas linguísticas culturais e reais, para afirmar uma visão canônica e tradicional das normas.

No Brasil, no âmbito da didática de línguas estrangeiras, autores como Ferraz (2018) esclarecem que, não obstante os contextos de instrução caracterizados pela objetividade e cientificismo, é possível encontrar espaços para problematizar e ressignificar as experiências humanas, motivando a ruptura dos preconceitos. O autor alude às epistemologias da educação, principalmente àquelas ligadas ao uso e ao ensino da língua estrangeira e de sua prática pedagógica, assim, ele argumenta que “se suas práticas visam a uma educação crítica, emancipatória, humanizadora e contextual, qualquer atividade realizada terá, de um modo ou de outro, um viés crítico” (Ferraz, 2018, p. 114). Além disso, Ferraz (2016, 2018) defende que as práticas de uma didática crítica precisam estar relacionadas ao entorno, não somente orientadas para as microrrelações da disciplina, mas envolvendo



também as macrorrelações, ao conciliar objetivos postos na ementa da disciplina, e, expandi-los para lidar com outros domínios, além da escola.

Segundo essa visão, a fim de promover uma agenda positiva em relação aos repertórios linguísticos de diferentes comunidades, ao mostrar a coexistência de modelos de língua plurais, o ensino do português em contexto internacional não pode deixar de lado outros centros linguísticos, ou seja, as periferias sociais. Em contextos internacionais, os objetivos relacionados às competências gramaticais, lexicais e discursivo-pragmáticos, que são social e culturalmente situados aos usos e discursos em língua portuguesa, também pode refletir a respeito de situações ligadas às políticas linguísticas de minorias, ou dos reconhecimentos dos direitos do povos originários e minorias quilombolas, ou ainda, dos direitos linguísticos na educação em português e de outras línguas nativas dos países luso-africanos.

A respeito da concepção crítica no Brasil, os primeiros ideais são do pedagogo Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ao refletir acerca do pensamento crítico na prática docente. Segundo ele, o “Pensar que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior *ao* e desgarrado *do* fazer certo” (p.20). O autor se refere ao “pensar certo” não como uma prática que se descreve, mas que é presente na ação, no fazer, pois, se vive esse “pensar” enquanto se fala. A grande tarefa do educador não é transferir conhecimentos, pensamentos, mas sim, como ser humano, exercer “a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (*ibidem*). Isso significa que deve haver um diálogo constante instituído dentro do ambiente didático. Essa visão também se apoia no conhecimento construído através da corporificação, ou seja, no caso do nosso argumento didático, a partir de momentos dialógicos e dinâmicos, o discente pode integrar em seu repertório social diferentes visões das identidades culturais, sociais, nacionais que se referem às línguas e culturas em



português, e aqui incluem-se etnias, gêneros e lugares diferentes de suas experiências. Pensar e sentir outros saberes, assim como, falar e agir a partir de conhecimentos de mundo que ainda não fazem parte do seu pensamento, de sua experiência, promove questionamentos pessoais, não somente em si, mas nas amizades e companhias fora do ambiente institucional.

Precursor da pedagogia crítica, do ideal de “educação como prática de liberdade”, Freire chamava atenção ao diálogo em sala de aula com o fim de construir sentidos, em termos interpessoais e intrapessoais². Uma construção de significados, pressupondo dois pontos convergentes de humanização: um ligado à razão crítica que permite problematizar o *status quo* e de dar sentido a própria condição humana e social; o outro, conectado ao primeiro, diz respeito à consciência da própria condição, e a partir daí projetar, transformar e dar sentidos e significados ao mundo na direção de uma sociedade mais respeitosa para com o próximo (o outro), também portador de liberdade e dignidade.

A ideia de crítica em Freire é também relacionada à reflexão crítica sobre a prática docente, estimulando um repensamento da tradicional veste do professor protagonista, e sua relação com o estudante, simples receptor de conhecimento. Como descentralizar essa posição e redefinir os contextos educacionais dentro das universidades, principalmente quando se fala do ensino de uma língua estrangeira, em contexto internacional? Em contextos nos quais o docente é chamado a “levar e transmitir” conteúdos, em quais vestes o professor pode atuar uma didática crítica? Como redefinir epistemologicamente essa dinâmica em ambientes cuja cientificidade e objetividade tem a sua característica própria?

Nesse sentido, os pensamentos do pedagogo brasileiro conectam-se àqueles de Pennycook et al (2022) ao indagarem a respeito dos desafios da LAC. Em relação às reflexões decoloniais

² O termo *Critical Pedagogy* designa o movimento pedagógico que se desenvolveu nos Estados Unidos a partir do final dos anos '70, graças, sobretudo a alguns autores que buscaram difundir o pensamento de Paulo Freire na América do Norte.



no âmbito da didática das línguas estrangeiras, o autor defende que seria um “projeto constante de repensar as ferramentas com as quais trabalhamos, reelaborando as ferramentas com as quais pensamos” (p. 568). Ressalta, assim, a importância de se trabalhar, para além dos conceitos de língua, através das histórias específicas, das classificações linguísticas, aos modos de tradução, das práticas de sala de aula, questionando-se acerca de suas epistemologias, ou seja, como eles foram formados, sob quais contextos e interesses. Questionar-se, juntamente com os alunos, sobre essas categorias tidas como dadas e usadas no quotidiano acadêmico significa submetê-las a algum questionamento de tipo decolonial, racial, de gênero ou social.

Essa postura assume um plano dialógico e crítico na didática das línguas, cujo diálogo é capaz de abordar fronteiras sociais e linguísticas ligadas aos padrões hegemônicos, orientando o fazer didático e o aprendizado linguístico. Uma prática que segue os pensamentos de Paulo Freire ao declarar que “o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo, a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes” (1987, p.50). Acredito, nesse sentido, que o dialógico na educação linguística possa favorecer a redescoberta de valores em espaços de construção do saber, de conhecimento crítico de mundo e criação de novos futuros mundos, mais democráticos e socioeconômicos, mais ético e sustentáveis, em termos ambientais.

Contexto de ensino do português como língua estrangeira na Itália

Na Itália, o período de instrução linguística no ensino fundamental e ensino médio é geralmente orientado para a aprendizagem de três línguas estrangeiras principais (o inglês, o francês, e uma terceira língua, que pode ser escolhida entre o espanhol ou alemão) (Russo, 2008). Se contarmos com a própria



língua materna, o português acaba por ser a 4^a, 5^a. ou 6^a língua aprendida, cronologicamente, no decorrer do percurso de instrução (Sousa Filho; Lupetti, 2019).

Após um conhecimento geral de algumas línguas estrangeiras durante os estudos anteriores a universidade, os discentes chegam à Faculdade de Letras de Mediação Cultural, ou de Ciências Políticas (somente para citar algumas) e demonstram-se curiosos a respeito da história da língua e das culturas em português. De maneira geral, os estudantes itálofonos aprendem a língua portuguesa nos cursos da Faculdade de Letras, e nesse contexto específico³, para o professor de língua estrangeira torna-se difícil não se encaixar nos moldes canônicos tradicionais do ensino voltado especificamente para o alcance de competências comunicativas.

Para os cursos na faculdade onde uma ou mais línguas estrangeiras são oferecidas, é necessário seguir as aulas de Língua Instrumental, uma disciplina ministrada por um professor “nativo”, capaz de ensinar a língua a níveis mais profundos. Seguindo uma perspectiva predominantemente estruturalista, os cursos abrangem noções morfosintáticas, fonéticas e fonológicas, prosódicas, semânticas, e de gêneros textuais, dando, naturalmente, atenção à produção escrita acadêmica e produção oral. Com relação à disciplina de literatura, predominam as literaturas portuguesa e brasileira, e estudos científicos produzidos por acadêmicos da área. Portanto, nesses contextos de ensino, parece ser indispensável a proposta de práticas mais formativas (socioculturais e críticas) acerca de outros falares, o que depende do interesse individual do docente.

³ A disciplina curricular pode ser duas e nomeada Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira, e, Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea. Além dos professores das disciplinas linguísticas e literárias, os alunos recebem aulas de Língua Instrumental Estrangeira com professores nativos contratados pelas universidades, ou por professores leitores contratados por instituições promotoras da língua e cultura.



Propostas para um ensino crítico de Português como Língua Estrangeira

Ao desenvolver uma didática da língua portuguesa a partir de uma perspectiva crítica, encaro a relevância de uma atitude dialógica em classe, levando os estudantes a refletirem acerca de temáticas específicas de caráter político e social, ou questões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade, classe, raça numa visão decolonial, alinhando-se a uma perspectiva histórica. Do ponto de vista linguístico do ensino de PLE, uma vez que os problemas das normas nativizadas na África ainda é uma questão em aberto (Faraco, 2019), tem-se à disposição as normas do português brasileiro e europeu já fixadas para o ensino em contexto universitário. Sendo assim, neste artigo apresento algumas temáticas relacionadas ao PB que foram realizadas em sala de aula. Reitero as palavras de Ferraz, optando por expor tais propostas como práticas “justamente para reforçar a ideia de que qualquer atividade (por exemplo, no livro didático ou na escolha de um artigo) pode ser realizada nessas perspectivas” (Ferraz, 2018, p.114).

A depender da classe, e dos argumentos gramaticais que precisam ser tratados, tanto para níveis iniciais, quanto para níveis intermediários e avançados, as reflexões precisam direcionar-se à realidade cultural dos estudantes, desencadeando diálogos sobre a realidade social, contemporânea ou não; ademais, tais propostas baseavam-se também nos objetivos da disciplina, voltados ao desenvolvimento dos domínios gramaticais, lexicais, semânticos e pragmáticos de forma a ampliar as competências comunicativas interculturais.

Em relação às características dos argumentos, a oportunidade de inserir temáticas pouco familiares pode contribuir à compreensão de ambientes sociais que são muitas vezes tratados de forma estereotipada, como por exemplo, a vida de indígenas, povos originários do Brasil. Esse tipo de argumento gera



“Ideias para adiar o fim do mundo” Ailton Krenak	diversidade e valorização da coletividade;	Domínios semântico e pragmático
Vida de Empreguete	Feminismo; Patriarcalismo; Sexualidade; Domésticas e diaristas; Classes sociais.	Morfologia e formação de palavras. Sufixos em -ete, -ês, -eiro. Polissemia dos sufixos em -ete, -ês Análise do discurso
Literatura de Cordel em “Patativa do Assará”	Características históricas do Nordeste Brasileiro; Características climáticas do nordeste; Êxodo Rural; Cultura popular.	Léxico e campos semânticos Tipos de texto formal e informal; culto e popular.
Contos de Paulina Chiziane, escritora moçambicana	Feminismo Racismo; Culturas presentes nos contos da Chiziane.	Estruturas específicas da língua portuguesa de Moçambique; contatos linguísticos com outras línguas do país.

Fonte: Oliveira (2024)

Os argumentos elencados no quadro, geralmente, não se esgotam em duas aulas, e por isso vale à pena aprofundar diferentes questões relacionadas a eles, entre elas: históricas, ambientais, direitos humanos, diversidade linguística, entre outras. Os momentos de desenvolvimento linguístico estão sempre acompanhados de conversas e atividades que abraçam a perspectiva intercultural crítica e a linguística histórica. Argumentos já conhecidos podem ser levados como proposta de ampliação dos conhecimentos em contextos linguísticos e culturais, como por exemplo, o tema sobre o feminismo e o racismo estrutural.

Para o primeiro argumento, foi usada como ponto de partida a obra lançada em 2017: *O que é lugar de fala?*⁵ escrito por Djamilia Ribeiro, filósofa, feminista negra e escritora. Inicialmente, a primeira aula, foi apresentado um panorama histórico particular ao expor o

⁵ Os alunos não leram a obra completa, mas algumas páginas que foram selecionadas pela professora.



problema epistemológico a respeito das vozes das pessoas e de seus lugares de fala, que foram historicamente interrompidas e, que foram apagadas ao longo da história. Através de um fragmento do livro, foi possível dialogar com os alunos e compreender que, a depender da identidade e do lugar de fala, ou seja, a depender da etnia do falante, e de seu lugar na sociedade, um professor, um sociólogo, um químico, um filósofo ou do acadêmico(a), esta pessoa pode encontrar alguns empasses ao falar sobre um determinado tema, racial ou feminista, ou de outro gênero.

Um fragmento da obra da autora foi apresentado para as turmas de mestrado, de nível de competência B2 do Quadro Comum Europeu. Nessa turma, embora os discentes tivessem competências para a compreensão textual, tiveram algumas dificuldades iniciais para compreender o termo “lugar de fala”, que em italiano pode ser traduzido como “il luogo della parola”. Além disso, o próprio termo é em si complexo, também para a língua portuguesa. Desse modo, foram apresentados dois vídeos de *talk show* com entrevistas à Djamila Ribeiro, e a partir de outros textos orais foi possível questionar: “quem tem mais chances de falar (e ser ouvido) na sociedade?”.

Do ponto de vista intercultural, também foi posta a questão referente à população brasileira, mas também de outras comunidades internacionais dentro do espaço europeu e italiano. Em um clima de diálogo em classe, o grupo declarava que muitas vezes observam o quanto as minorias (grupos marginalizados na sociedade) ainda ocupavam poucos espaços políticos, ou de prestígio, e dessa maneira são também menos representadas e por consequência, são grupos menos ouvidos e menos considerados. Através de indagações, aos poucos a classe foi entendendo o que é “o lugar de fala”. Os alunos foram chamados a escrever sobre essa situação atual também no âmbito italiano, a partir do texto lido. Foram convidados a pensar criticamente se seria possível realizar alguma mudança social e política se as minorias fossem ouvidas, escrevendo sobre esse ponto de vista, a partir do próprio ‘lugar de fala’. Algumas respostas foram interessantes em relação a esta



pergunta. A seguir, trago dois fragmentos de respostas dos discentes do curso de Mestrado em Língua e Tradução⁶.

“(…) Na minha opinião, uma das causas principais das injustiças sociais e da raiva consequente é precisamente a pouca representação das minorias nos lugares de poder. Com efeito, se pensarmos a quem deve tomar decisões que têm um impacto directo sobre precisos grupos étnicos, sociais o sobre as mulheres, veríamos que na maioria dos casos são sempre homens brancos, que muitas vezes nem se dão conta, ou não lhe importa, do impacto que certas leis têm. Se as minorias tivessem mais representantes, talvez haveria mas discussões sobre temas como a discriminação racial e a discriminação contra a comunidade LGBT etc. (...)”

Fr. 1ºano do Mestrado, 2022.

“Na Itália, por exemplo, temos situações difíceis para todos os extracomunitários que vêm desde África ou países islâmicos. Itália é um dos poucos países na Europa que acolhem os extracomunitários e muitas vezes isso se transforma num problema. (...) Na minha opinião, seguramente, se estivesse a possibilidade de ouvir as minorias, seria mais fácil para eles, porque existiria uma maneira para que se integrariam melhor. O problema maior é que não sempre é simples encontrar uma maneira para que todos podem ser contentos, isso porque acho que vivemos numa realidade fortemente capitalista, onde os mais ricos são avantajados (...)”

Fed. 1ºano do Mestrado, 2024.

Como se vê, os alunos puderam expor as suas opiniões e, de forma crítica, refletir sobre os impactos nas suas realidades sociais, como por exemplo, sobre os imigrantes que chegam da África. Chamou-me a atenção que o ensino do português em contexto europeu, realizado sob a perspectiva crítica e da historicização (Orlandi, 2007) da língua pode levá-lo para uma esfera mais humanizada da aprendizagem, distanciando-se dos padrões canônicos do ensino situados em abordagens comunicativas e realização de tarefas ligadas ao uso cotidiano “social”, porém, não completamente “real” da língua e cultura onde estão imersos esses estudantes. Obtém-se, assim, a consciência do uso de discursos e

⁶ Apresento as respostas dos discentes em seu texto original, sem as minhas correções.



léxicos particulares que podem ser aceitáveis ou não em uma comunidade específica. Compreender certas nuances sociais da realidade contemporânea de uma sociedade é fundamental para a aquisição da língua-alvo, pois o aluno pensa criticamente nas práticas interculturais relativas a discursos e conceitos específicos, como o uso de palavras que conotam o racismo velado nas sociedades, como em português o uso de ‘mulato’, ‘negro’ e ‘preto’. Nesses casos, os discentes italoófonos puderam compreender que as palavras ‘negro’, ‘preto’ ou ‘de cor’, respectivamente em italiano ‘negro’, ‘nero’, ‘di colore’ que ainda estão passando por um processo de conscientização pela sociedade italiana⁷, são bem distintos do Brasil. A partir de discursos e léxicos contextualizados ou não, a língua é observada com suas composições linguísticas, como representações de valores, canal por onde veiculam pensamentos intrínsecos em uma sociedade que historicamente pode ter tido um passado de “colonizado” ou de “colonizador”.

Nos últimos anos, essa temática tem sido tratada em 4 ou 5 semanas, a depender da turma, do interesse em geral, e de como são desenvolvidas as aulas. Procuo aprofundar outros argumentos transversais que possam ser também direcionados aos aspectos linguísticos, tais como: as relações comerciais e econômicas durante o período colonial; como foram e, como são desenvolvidas nas comunidades quilombolas; como se apresenta a situação histórica e atual dos povos remanescentes. Outros textos são levados para a sala, como fragmentos da obra de Itamar Vieira Junior, além de

⁷ “Sobre o uso de negro, nero, di colore, para descrever e caracterizar uma pessoa, ou um grupo di pessoas em base a cor de sua pele muito se discutiu nas últimas décadas e ainda hoje continua a se discutir”. Segundo um artigo da Accademia dela Crusca podemos entender que “a sensação è que o significado de *di colore* – eufemismo adotado para substituir o ofensivo *negro* – em vez de ser percebido como neutro, ressalta ainda mais a sua característica (a cor da pele) que não se desejava evidenciar e ne discriminar. Dessa forma, tende-se a preferir *nero*, em geral, para indicar todas as gradações mais escuras da cor da pele.” Texto de Federico Faloppa nas páginas de n. 43 Accademia dela Crusca. Disponível em <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/nero-negro-e-di-colore/734>, acesso em 28 nov. 2024.



fragmentos das Cartas de Luiz Gama. Através do âmbito dialógico, nos moldes de Feire (1999), a multimodalidades de textos (audiovisuais e escritos) apoiam essas aulas, direcionando-as também para a compreensão oral (além de visual) do domínio sociocultural. A partir da compreensão de estruturas ligadas ao domínio fonético e gramatical, os discentes adquirem e assumem uma sensibilização relacionada à diversidades dos falares, à compreensão de sotaques diferentes nas falas de brasileiros.

Numa perspectiva freiriana, nós como atores sociais somos chamados a pensar sobre os lugares e sobre os instrumentos culturais e linguísticos como fins capazes de operar transformações no mundo. Além disso, em sala, os jovens precisaram se posicionar muitas vezes, com consciência e autonomia pensando em como se opor as ideologias dominantes, criticando estruturas de poder e pensando como suas ações podem fazer a diferença coletivamente. Seguindo a visão de Freire, somente um saber consciente e construído no coletivo pode ser capaz de atuar verdadeiras transformações. Logo, o diálogo em sala de aula pode atuar um valor social, como espaço de desenvolvimento de infinitas potencialidades que reúnem sentidos, valores e raciocínio crítico a respeito do mundo contemporâneo.

Em relação ao domínio linguístico, os campos semânticos envolvidos nos textos podem ser relacionados ao racismo estrutural, envolvendo também os domínios linguísticos morfológicos de formação de palavras levando os discentes a pensarem criticamente. Palavras como 'branquitude', 'negritude', 'negridade', 'branquidade', 'negrura', 'brancura', puderam ser contextualizadas e analisadas em relação às expressões idiomáticas: 'inveja branca', 'mercado negro', 'magia negra', 'ovelha negra', 'cor do pecado', 'denegrir', 'serviço de preto', 'samba do crioulo doido', 'criado-mudo'. Outros exemplos podem ser comparados aos léxicos específicos ligados ao período histórico da escravização africana no Brasil, como: mulata, senzala, quilombos, quilombolas, povos remanescentes, entre outros, foram analisadas dentro de textos (orais e escritos) que incluíam essa temática.



Com relação ao segundo eixo de argumentos críticos da atualidade, em 2022, aproveitando a abertura para contatos além-mar através dos recursos tecnológicos, concordamos entre os outros professores da área lusitanística em realizar uma experiência diferente com os alunos. Conhecer e entrevistar o escritor indígena da Amazônia Tiago Hakiy. A proposta foi feita a fim de aproveitar as comemorações dos 100 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil⁸. Antes de realizar a entrevista, foi necessário abrir um extenso diálogo acerca das questões ambientais, também ligadas aos direitos humanos e linguísticos dos povos originários no Brasil. Situar historicamente os alunos, revelando os modos violentos de dominação social e cultural aos quais os diferentes povos originários sofreram ao longo dos séculos de colonização e de sua resistência (sobrevivência), com perdas e rupturas para com a própria cultura ancestral, foi de primordial importância para iniciar uma conversa ou entrevista com o jovem escritor.

A entrevista, realizada em modalidade audiovisual pela plataforma ZOOM, tinha o objetivo de ser traduzida pelos próprios alunos para o italiano, e também legendada em um vídeo que seria transmitido na noite de comemoração da língua portuguesa em um cinema localizado no centro da cidade de Pisa.

Logo após um período de três semanas⁹ de aulas, nas quais os discentes conheciam as problemáticas indígenas, realizando pesquisas em grupo e individualmente sobre o tema, os alunos foram convidados a pensar criticamente a respeito da situação indígena no Brasil e as relações entre as diferentes lideranças dos povos originários com a sociedade brasileira. Os processos de historicização da língua portuguesa nesse contexto pôde ser visto como momentos de apagamento das línguas. Ao assistirmos ao

⁸ Como se sabe, a obra *Macunaíma* de Mario de Andrade teve um marco histórico na literatura brasileira. Em vistas das comemorações dos 100 anos da literatura, seria plausível, assim, em vez de falar da literatura indigenista, conhecer a fundo as questões indígenas, incluindo a literatura indígena dos dias atuais.

⁹ As aulas de português não universidade são realizadas três dias por semana, e as aulas de linguística do português também.



discurso de Ailton Kernak na Assembleia Constituinte em 1987 (vídeo no youtube) foi possível enxergar de maneira mais profunda a real situação dos direitos indígenas. Além disso, foi possível pensar nas literaturas indígenas, ao contrário da literatura indigenista dos séculos passados, com os romances do séc. XIX, confrontando-se com autores contemporâneos que contam as suas próprias histórias e romances, como por exemplo a literatura de Daniel Munduruku, de Tiago Hakiy, de Márcia Kambeba, ou de Eliane Potiguara, ou ainda, as próprias entrevistas transcritas e transformadas em livro de Ailton Krenak.

Embora as obras de Ailton Krenak, jornalista, ambientalista e defensor dos direitos dos povos originários, tenham sido publicadas e traduzidas em 13 países, o autor afirma que não escreve. Segundo o ambientalista, a sua narrativa é baseada na oralidade, os jornalistas é que transcrevem seus pensamentos e entrevistas. Uma autodefinição desse tipo, ajuda aos estudantes a compreender as afirmações de líderes com perfis específicos, como é o caso de muitas lideranças indígenas, e, assim, construir a sua própria postura em relação à colonialidade.

Seguindo esse percurso de análise, não somente histórica e social, mas também do próprio discurso em si, ficou mais nítido para os alunos como abordar em entrevista o escritor Hakiy, sem realizar expressões que possam insinuar preconceitos a partir dos desconhecimentos da história, das causas ambientais e identitárias dos povos originários. Nesse sentido, algumas perguntas interessantes surgiam espontaneamente.

A partir de conversas em sala de aula, com a turma do 3º ano da graduação em Línguas e Literaturas Modernas e do 1º ano do mestrado em Língua e Tradução em Línguas Modernas, pode-se observar nos próximos parágrafos algumas questões direcionadas ao escritor amazônico:

“Como descendente do povo Sateré-Mawé, o que significa o seu sobrenome? Qual é a história que lhe foi contada quando criança e que é mais importante



para você? Há eventos da sua infância que influenciam particularmente a mensagem que deseja transmitir?”

Ila. 3º ano da graduação, 2022.

“Tem um aspeto da sua vida na Amazônia que você mudaria, e tem um aspeto da vida na Amazônia que gostaria que os outros experimentassem? Qual é a principal mensagem que você queria que chegasse através dos seus livros, às crianças mas também aos adultos?”

Fr.Ce. 3º ano da graduação, 2022.

O que fazer para ampliar o conhecimento da história dos povos indígenas e sair dos estereótipos? Pensando na educação básica do Brasil, como pode ser abordado também a literatura indígena fora da América Latina?

Ma. 1º ano do Mestrado, 2022

Seja em 2022, a partir da entrevista com o escritor Tiago Hakiy, quanto nos últimos anos, através de textos e vídeos que mostram de forma nítida a situação indígena no Brasil, os alunos têm aprofundado e argumentado criticamente a respeito de questões caras à contemporaneidade, relacionadas a: os problemas ambientais e de aquecimento global; os direitos humanos e direitos à terra dos povos originários, ao respeito pelas diversidades culturais e tradicionais, entre outras temáticas atuais.

Sobre a temática ambiental tratada no livro *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak, as duas classes do terceiro ano da graduação e do mestrado aprofundaram muitos conceitos através de conversas e análises dos textos, análises do próprio léxico específico com o qual o autor muitas vezes insiste em nomear, como por exemplo, a visão de ‘planeta’ e ‘terra’ como ‘nossa casa’, ou a personificação da natureza na visão do ‘rio’ como o ‘avô’, a ‘montanha’ como ‘avó’, a ‘terra’ como ‘mãe’, ou ainda palavras semanticamente contextualizadas no sentido mais amplo, como animais e florestas vistos como ‘constelações’. Nesse sentido, as próprias metáforas nos contos de Daniel Munduruku são também exemplos concretos de personificação da natureza e dos animais. Toda essa conjuntura discursiva ajuda a compreender criticamente outros olhares, uma espécie de letramento da diversidade.



Em um dos exercícios de produção textual foi pedido para que, como funcionário do Ministério da Relações Exteriores, eles escrevessem uma carta para alguns editores internacionais a fim de convencê-los da importância e urgência da tradução do livro de Krenak em diferentes línguas. Neste caso, os discentes deveriam ter como base as informações dos vídeos de Ailton Krenak e de Daniel Munduruku, e os textos das conversas em sala de aula, apresentando suas ideias para assim justificar a necessidade da tradução da obra e de se pensar cada vez mais “ideias para adiar o fim do mundo”. Os fragmentos da atividade podem ser observados a seguir.

“(…) é um texto perfeito para sensibilizar os mais jovens porque tenta reconectar o ser humano à natureza. É um exemplo perfeito de um livro profundo capaz de chegar aos corações dos mais pequenos. A perspectiva indígena junta a tentativa de reconhecer a humanidade da terra e das suas constelações, e podem mudar o pontos de vista das pessoas (…)”

Lu. 1º ano do Mestrado, 2024.

(…) “Portanto, depois de ter dito tudo aquilo que penso, faço um pedido a todos os editores internacionais que ouvem: traduzir e publicar *Ideias para adiar o fim do mundo*, não é só um pretexto para se expandir, mas também e sobretudo para permitir a todos uma compreensão mais ampla da natureza e da sua dignidade. Esta é a única medida para adiar o fim do mundo.”

Fede. 3º ano da graduação, 2024.

Os dois fragmentos de produção textual acima oferecem exemplos de como a temática ambiental sensibiliza os estudantes. Podemos observar que a metáfora da personificação dos elementos da natureza, tão forte nas falas dos escritores e ativistas indígenas, também impactou a produção escrita das alunas, numa tentativa de sensibilizar o seu leitor, elas ressaltam a ‘dignidade’ da natureza, e a ‘humanidade’ da terra, ou seja, todos são dignos de terem os seus espaços e possuírem direitos, assim como também a ‘mãe natureza’ deve manter a sua ‘humanidade’ intacta.

Logo abaixo temos dois relatos das mesmas alunas com relação às práticas didáticas em sala de aulas. Deixo essas percepções registradas no intuito de aprofundar, posteriormente, a



relação entre ensino crítico e a autobiografia dos estudantes, e dos seus discursos autorreflexivos.

Tive a oportunidade de pensar mais na questão da natureza, naquilo em que lemos durante as aulas, sobre o que Krenak falou sobre a consciência dos humanos, mas também sobre a importância dos outros seres da floresta, além dos animais, mas também plantas, montanhas, rios... da consciência deles... um desafio mesmo.

Fed. 3º ano da graduação, 2024.

As aulas instrumentais de português foram muito interessantes, pelo estilo crítico, conseguiram mudar algo na minha maneira de pensar. O exemplo mais claro é o texto de Ailton Krenak sobre o ambiente, isso nos faz lembrar que tudo o que fazemos tem consequências. A terra é um organismo vivo e é a nossa casa também, temos que cuidar dela. Outro exemplo foi o texto de Djamila Ribeiro sobre o “Lugar de Fala”. Graças a ele eu compreendi que não está garantido o direito de se poder expressar liberamente, sem preconceitos raciais ou de gênero, também sobre assuntos objetivos, vistos como subjetivos.

Lu. 1ºano do Mestrado, 2024.

Considerações finais e perspectivas futuras

Nas universidades italianas, onde a língua portuguesa tem sido estudada internacionalmente, o estudo de línguas e literaturas modernas passa pelo aprofundamento de aspectos específicos da língua e culturas em português, aspectos de sua história, que por consequência se baseiam nas características das mudanças linguísticas ao longo do tempo, das diferentes formas e funções nas quais a língua expressa uma determinada cultura. Ao longo dos anos de estudo desta e de outras línguas, os estudantes devem adquirir conhecimentos e competências discursivo-pragmáticas, competências interculturais, além de desenvolver competências no campo tradutório,

Neste artigo, o ensino do português em contexto internacional foi apresentado numa perspectiva teórica ligada às vertentes da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2010; Moita Lopes, 2004; Ferraz, 2018), incluindo a Pedagogia Crítica em Paulo Freire (1987).



Nesse sentido, é possível constatar que, ao mesmo tempo em que a diversidade cultural e linguísticas são desenvolvidas, dentro de uma esfera comum didática, o ensino crítico é capaz de desenvolver um indivíduo competente e consciente, do ponto de vista intercultural.

Muitas vezes me questionei a respeito da valência da abordagem crítica para a ampliação de competências linguísticas e comunicativas dos meus alunos e alunas. Aplicar a perspectiva crítica em sala de aula pode ser também entrar em momentos de incertezas, pois requer problematizar os temas e dialogar em classe onde muitas vezes nem sempre os alunos estão dispostos a discutir questões universais. Não quero dizer que como professora deva somente deixar que se exponham opiniões em geral, nem tão pouco converter os alunos às próprias ideias, impondo-as. Pelo contrário, o meu objetivo nestas aulas era expandir o conhecimento deles, motivando-os a um repensamento do *status quo* de ideologias sociais e políticas.

Neste artigo, tratei principalmente de dois argumentos principais que são, de certa maneira, distantes da realidade dos discentes europeus. Como foi exposto no quadro 1., outros argumentos podem ser tratados, seguindo o viés crítico do ensino de português em contexto internacional. Seria interessante, futuramente, integrar a este caráter didático pesquisas com depoimentos autobiográficos dos estudantes, a fim de compreender o que tem sido útil e relevante no ambiente didático, e o que pode ser descartado.

Em contexto internacional, aprofundar conteúdos relacionados às histórias dos espaços geográficos nos quais a língua portuguesa é a língua oficial oferece à didática da língua estrangeira a realidade social e cultural, longe de estereótipos. De modo geral, tais conteúdos mostram as marcas das complexidades e divergências das formas linguísticas e discursos herdados, e que são ensinados sem um pensamento crítico a respeito. Sendo assim, numa perspectiva teórica crítica, os temas transversais que foram expostos neste artigo podem estar distantes da realidade dos



estudantes em comparação com a história de suas sociedades, porém, podem estar conectados com as questões raciais das sociedades europeias, em relação às migrações globais, além do repensamento das questões ambientais atuais. Enfim, tais temáticas motivam os discentes a repensarem valores, crenças, e práticas sociais numa perspectiva crítica e transformadora da sociedade, ao mesmo tempo em que aprendem os domínios linguísticos necessários para o alcance de habilidades

Referências

- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. A. **História do Português**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FERRAZ, D. Educação linguística e transdisciplinaridade. In.: PESSOA, Rosana Rocha, SILVESTRE, Viviane Pires Viana.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / . 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FERRAZ, D.. Problematizing the critical in local pedagogical practices. In: ICCAL INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, 2015, 1, Brasília, Anais, Brasília: FINATEC/UnB, 2015, p. 1052-1518, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. [organização Ana Maria Araújo Freire] 2º edição. São Paulo: Paz e Terra. 2015.
- GONÇALVES, P. Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia? In: **Congresso Internacional de Linguística Histórica**, 2., 2012, São Paulo. Anais... São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/1usofonia_em_mocambique.pdf>. Acesso em 25 abr. 2024.
- MOITA LOPES, L. P. DA, & FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, 17(4), 711–723. 2019.
- MOITA LOPES, L. P. DA, (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. DA, Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (orgs.).



- Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.
- MULINACCI, R. I sommersi e i salvabili. Per una didattica della grammatica del portoghese "adulto", In.: GRAZIANE, M. **Studi e Saggi. Un incontro lusofono plurale di lingue, letterature, storie, culture.** Firenze: Firenze University Press, p. 215 – 223, 2018.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Processo de descolonização linguística e lusofonia. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 10, n. 19, p. 9–19, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8659723>>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- PENNYCOOK, A., SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Reflections on Critical Applied Linguistics and Decoloniality: a follow-up conversation with Alastair Pennycook. **Calidoscópio**, 20(2). 2022.
- PENNYCOOK, A., Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In.: MOITA LOPES, L. P. D\, (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p.67-83.
- PENNYCOOK, Al. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2. Monash University Press, p. 1-16, 2010.
- RUSSO, M. Quale lingua e traduzione nelle Facoltà di Lingue?: Il caso di Lingua e traduzione portoghese e brasiliana, in FERRERI, S. (org.), **Le lingue nelle Facoltà di Lingue tra ricerca e didattica**, Viterbo: Ed. Sette Città, 2008 p. 205-218.
- SOUSA FILHO, S. M.; LUPETTI, M. Ensino da língua portuguesa na Itália: percepção das transferências linguísticas no processo de apropriação da língua portuguesa em Pisa - Itália. **Portuguese Language Journal**, Roosevelt, v. 13, p. 105-128, 2019. Disponível em: <https://www.portugueselanguagejournal.com/plj-13-winter-2020> . Acesso em: 25 abr. 2024.

O diálogo cancional luso-brasileiro: a música popular como fator de Lusofonia

André Conforte

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Introdução

Está longe de ser desprezível a quantidade de trabalhos teóricos voltados para as relações culturais entre Brasil e Portugal em esferas relevantes, como a literatura e o cinema, mas entendemos que ainda não se escreveu o suficiente sobre as relações lusófonas entre compositores e intérpretes de música popular, área em que, paradoxalmente, as relações têm sido cada vez mais profícuas, num percurso histórico que, a propósito, remonta ao período colonial, quando já se davam, naturalmente, as primeiras trocas que todavia não adotavam, ao contrário do que se poderia pensar, o óbvio caminho da metrópole para a colônia: é consenso entre os mais diversos estudiosos que, desde relativamente cedo, a música e os músicos brasileiros exerceram grande influência em muitos gênero

s musicais tocados nos salões portugueses, estabelecendo-se desde então um rico diálogo que beneficiou a cultura musical de ambos os países, como demonstra Pacheco (2024) em trabalho recentemente lançado:

Em Lisboa, no início da década de 1790, foi lançado o *Jornal de Modinhas* pelos editores franceses Pierre Anselme Marchal e Francisco Domingos Milcent. Este primeiro periódico musical português publicava essencialmente partituras musicais. Nas décadas seguintes, outros jornais dedicados à publicação de partituras surgiram no Brasil e em Portugal, sendo inegável a importância dessas obras para a produção musical de ambos os países, principalmente no que diz respeito aos gêneros de câmara e salão, mas não só (p. 17).



Volpe (2006), entretanto, afirma que a influência da música portuguesa sobre a brasileira, embora inegável e unânime entre estudiosos, é escassamente estudada, e isso se deveria, aparentemente,

à dificuldade de isolar elementos ‘puramente’ portugueses pois enquanto estes forneceram a fundação de nossa música, seu registro só começou a ser realizado numa época recente da história brasileira, quando já haviam se amalgamado de tal modo às expressões dos outros grupos étnico-culturais com os quais conviveu, que foram encontrados já muito diluídos nesse caldeirão de culturas (p. 81).

De fato, constata a autora, o Rio de Janeiro, “embora tenha sido a cidade que recebeu o maior contingente de imigrantes portugueses ao longo dos cinco séculos, tem sua identidade musical associada (muitas vezes até estereotipada) com a tradição afro-brasileira” (p. 82); é sabido, no entanto, que gêneros portugueses como a modinha, o fado, a marchinha portuguesa e a marchinha verde eram então amplamente difundidos na cidade, para não falar dos muitos instrumentos musicais que “chegaram ao Brasil por meio dos portugueses, como a viola, o violão, o bandolim e a sanfona” (Volpe, 2006, p. 86), para não falar da própria técnica de execução desses instrumentos, como o ponteado e o rasgado para a viola (p. 87). Por fim, ressalte-se que o próprio carnaval, embora hodiernamente associado à cultura afro-brasileira, também é clara herança cultural portuguesa (p. 96). Esse inventário de influências, contudo, está longe de encerrar as muitas influências musicais de Portugal sobre o Brasil, assim como também não dá conta das influências inversas.

Esse diálogo musical se insere, como sabemos, no amplo aspecto das chamadas relações lusófonas entre os países, que ocorrem – ou se esforçam por ocorrer – nos mais diversos âmbitos, desde o político-econômico até o das interações cotidianas entre nacionais e imigrantes de ambos os lados. Sabe-se, no entanto, da disparidade com que essas relações ocorrem nesses diferentes planos. Para muitos estudiosos, por exemplo, os organismos



internacionais oficiais têm fracassado terrivelmente na promoção diplomática da lusofonia. É o que pensa, por exemplo, o linguista Carlos Alberto Faraco (Conforte, 2022), para quem

a CPLP não funciona como uma entidade aglutinadora, embora publique inúmeros discursos e documentos sobre a unidade da língua. Ela não é articuladora, e o IILP, que também poderia ser articulador, também não consegue se estabelecer, por várias razões (...). Então, essa lusofonia que vem de cima, esqueça, não tem futuro. Já a cooperação feita pelos agentes culturais, eu acho que é mais produtiva; por exemplo, a cooperação interuniversidades pode ser muito produtiva, aproximando não só as áreas de língua e literatura, mas as mais diversas áreas, com a realização de encontros internacionais em que a língua portuguesa é o fator comum, o que é um ganho numa área em que domina o inglês. Mas essa aproximação vai ser sempre espontânea, porque não há uma instituição qualquer que seja articuladora disso tudo (p. 446-7).

Polêmicas à parte, não é difícil constatar, mesmo empiricamente, que, à parte de juízos de valor sobre o sucesso ou o fracasso das políticas da CPLP e do IILP, os intercâmbios culturais, no âmbito das iniciativas individuais ou de pequenas organizações sempre se estabeleceram entre os dois países. No Brasil, por exemplo, há uma miríade de clubes, grêmios e associações fundadas por portugueses em cidades como São Paulo, Belém do Pará e Rio de Janeiro, várias delas ainda em plena atividade; com as recentes e massivas emigrações de brasileiros para Portugal, ocorreu também a fundação de clubes de choro e blocos carnavalescos em cidades como Porto e Lisboa, por exemplo. E, obviamente, no seio dessas pequenas instituições, a maior parte delas se mantendo sem nenhuma ajuda governamental, muitas trocas culturais ocorrem de maneira natural e espontânea, movida pela vontade natural de integração.

Partindo desse breve histórico e dessas breves considerações iniciais, este trabalho objetiva demonstrar o papel fundamental das interações espontâneas entre artistas da esfera musical lusófona, com destaque para brasileiros e portugueses, na construção de um espaço lusófono concreto e enriquecedor das relações culturais. Por



fim, destacaremos as parcerias que o cantor e compositor português Sérgio Godinho, um artista infelizmente pouco conhecido em terras brasileiras, vem realizando com diversos artistas de nosso país, desde a década de 80 do século passado. Por meio de seu incansável trabalho, Godinho certamente ajudou a difundir a chamada MPB em Portugal e no restante do mundo lusófono, e, em retribuição, também foi cantado por grandes nomes de nossa música como Caetano Veloso, Milton Nascimento e, mais recentemente, Zeca Baleiro.

1. O conceito de Lusofonia e sua polissemia: palco de controvérsias

Em conferência realizada em 29/07/2009 no I Congresso Internacional de Linguística Histórica – *Rosae*, em Salvador, Bahia, intitulada “Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política”, o linguista brasileiro Carlos Alberto Faraco discutiu não só a história das chamadas *fônias* (francofonia, anglofonia e hispanofonia), mas também a diferente carga semântica que a palavra *lusofonia* tem em Portugal, no Brasil e nos demais países lusófonos. Para Faraco, o termo *Lusofonia* é polissêmico, pois, se em alguns contextos é empregado tão somente “para fazer referência ao conjunto dos falantes de português mundo afora”, noutros contextos tem usos “bem marcados valorativa e politicamente”.

O linguista mostrou-se bastante cético em relação a políticas que efetivamente viessem tratar da questão de forma séria e conjunta. Não obstante a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (um dos órgãos da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), em 2001, “pouco ou nada se faz de concreto” no que respeita ao assunto. Some-se a isso o fato de que os países africanos lusófonos se sentem um tanto alijados das discussões que envolvem o tema, além de se sentirem tratados como um bloco monolítico que anula as grandes diferenças existentes entre eles, como fica patente na constatação do escritor moçambicano Mia Couto, também trazido à baila por Faraco:



os lusófonos são pensados e falados do seguinte modo: Portugal, Brasil e os PALOPS [Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa]. Surgimos como um triângulo com vértices um no Brasil, um em Portugal e um terceiro em África. Ora, os países africanos não são um bloco homogêneo que se possa tratar de modo tão redutor e simplificado. Não se pode conceber como uma única entidade os 5 países africanos que mantêm, entre si, diferenças culturais sensíveis. As nações lusófonas não são um triângulo, mas uma constelação em que cada um tem a sua própria individualidade (*apud* FARACO, 2012, p. 42).

Essas reflexões foram retomadas e desenvolvidas, posteriormente, em Faraco (2012)¹; neste artigo, o linguista brasileiro insere uma nota de rodapé que informa ter o texto de sua palestra sofrido, posteriormente, “severas críticas” por parte do português Ivo Castro, que entendeu que as ideias de Faraco constituíam “forte ataque à ideia de Lusofonia”. Faraco se defendeu da afirmação de Castro argumentado, na mesma nota de rodapé, que

nossa intenção não era atacar a ideia de LUSOFONIA. Ao contrário: tendo nos envolvido nos últimos anos, como participante da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP), com o tema da promoção internacional da língua portuguesa, nossa intenção aqui era observar e registrar aspectos desta complexa questão e refletir sobre os caminhos trilhados. Com isso, pretendíamos oferecer contribuições para os debates quanto ao interesse, necessidade e viabilidade da LUSOFONIA. Tentamos, por isso, resgatar posições portuguesas, brasileiras e africanas simpáticas, críticas e desfavoráveis à LUSOFONIA. Assim, não podemos concordar com a afirmação do eminente colega Ivo Castro de que ignoramos que “parte importante da classe pensadora portuguesa lhe é antagonista” (FARACO, 2012, p. 31).

Outra crítica que, segundo o próprio Faraco, Ivo Castro teceu foi a de que o linguista brasileiro não inseriu, em sua palestra, a opinião de nenhum linguista português acerca do tema, o que fez

¹Por fim, o autor veio a desenvolver ainda mais estas ideias em obra mais recente (Faraco, 2016).



com que Faraco incluísse alguns deles em seu artigo, em especial Maria Helena Mira Mateus; no entanto, o linguista brasileiro apenas volta a citar Mateus em outra nota de rodapé, quando afirma que a linguista defendeu, em mesa-redonda do evento que gerou essa discussão, “uma estreita cooperação entre Portugal e Brasil na promoção e difusão da língua” (Faraco, 2012, p. 37). De fato, Mira Mateus não se furta a defender essa posição em diversos outros momentos de sua trajetória acadêmica, como quando afirma haver uma força de coesão interna considerável dentro do chamado espaço lusófono:

A língua portuguesa é reconhecidamente a quinta língua do mundo em número de falantes. Falada como língua nacional ou oficial em sete países (Portugal e Brasil, Angola, Moçambique, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde) e espalhada por quatro continentes, a língua portuguesa está restringida, na Europa, a um espaço de 90.000 km². Embora seja a língua do maior país da América do Sul, a sua utilização está limitada em organismos plurinacionais e, por exemplo, no contexto da Comunidade Europeia frequentemente é confundida com o Espanhol.

Não é de esquecer, todavia, que o português foi outrora língua de prestígio na qual se comunicavam com asiáticos e africanos os mareantes europeus ao tocarem longínquos litorais. Adaptado, enfim, a diferentes culturas, o português manteve uma individualidade e uma coesão interna evidentes: é indubitável a força da sua tradição, a riqueza do seu percurso vital (Mateus, 2002, p. 15).

Não obstante, a questão, de modo geral, acaba conduzindo a discussões acaloradas ambos os lados do Oceano Atlântico. Outro conhecido linguista brasileiro, Marcos Bagno, afirma, também comentando a conferência de Faraco, e sem usar meias-palavras, que “nós, brasileiros, pouco nos lixamos para ela [A lusofonia], que é um tema muito mais debatido em Portugal do que nos demais países de língua oficial portuguesa” (Bagno, 2013). Não poupa críticas a Portugal ao afirmar, ainda, que o país europeu “parece se alimentar do mito bíblico de Davi contra Goliás, mas a realidade sociopolítica e econômica do mundo atual é coisa muito mais séria do que qualquer mito sebastianista de Quinto Império” (Bagno, 2013).



Pondera, contudo, ao dizer que “isso não nos autoriza a jogar no lixo o projeto de uma comunidade de povos falantes do português. O fundamental é que ela seja conduzida, em conjunto, pelos dois únicos países em que o português é língua hegemônica em todo o território: Brasil e Portugal”, fazendo, no entanto, a provocadora ressalva: “que o Brasil abandone sua secular posição de subserviência e mostre a Portugal que quem manda mesmo, hoje, na língua, somos nós e que cabe a Portugal, isso sim, seguir os passos das políticas linguísticas que nós propusermos (Bagno, 2013)”.

Sabemos, no entanto, que as críticas a um suposto projeto lusófono português não partem somente dos brasileiros; mesmo em Portugal, intelectuais como Eduardo Lourenço (Lourenço, 1999), entre outros, serão umas das vozes críticas à Lusofonia.

Por fim, essa afirmação do espaço lusófono não como um território linguístico ditado por Portugal ou pelo Brasil, mas como um universo compartilhado, igualmente, por todos os países onde se encontrem os lusoparlantes, pode ser resumida nas palavras de outro moçambicano, Armando Jorge Lopes, da Universidade Eduardo Mondlane:

A custódia da língua portuguesa pertence a cada um dos países da CPLP, regiões e comunidades que a falam, que dela gostam ou que, por uma razão ou outra, com ela se identificam. Na verdade, é pelo facto da língua portuguesa não ser propriedade de nenhum Estado e povo, enquanto entidades singulares, que ela perde a sua paroquialidade e se projeta para as concorrências linguísticas da regionalidade (...) (Lopes, 2014).

2. A lusofonia *bottom-up* e a canção: para além das relações institucionais

A propósito da tensão entre as políticas lusófonas das altas esferas em oposição às relações lusófonas nos âmbitos microinstitucional e pessoal, chamamos atenção para o estudo de Maciel (2010), que diagnosticou o contraste entre uma comunidade lusófona que se estabelece numa lógica de cima para baixo e outra que se realiza de baixo para cima:



(...) poderemos distinguir dois níveis de actuação: um *top-down*, através de instituições como o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) ou a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP); e um outro, *bottom-up*, resultado das actividades da sociedade civil e dos agentes individuais, tanto num plano colectivo como num plano individual (Maciel, 2010, p. 245-6).

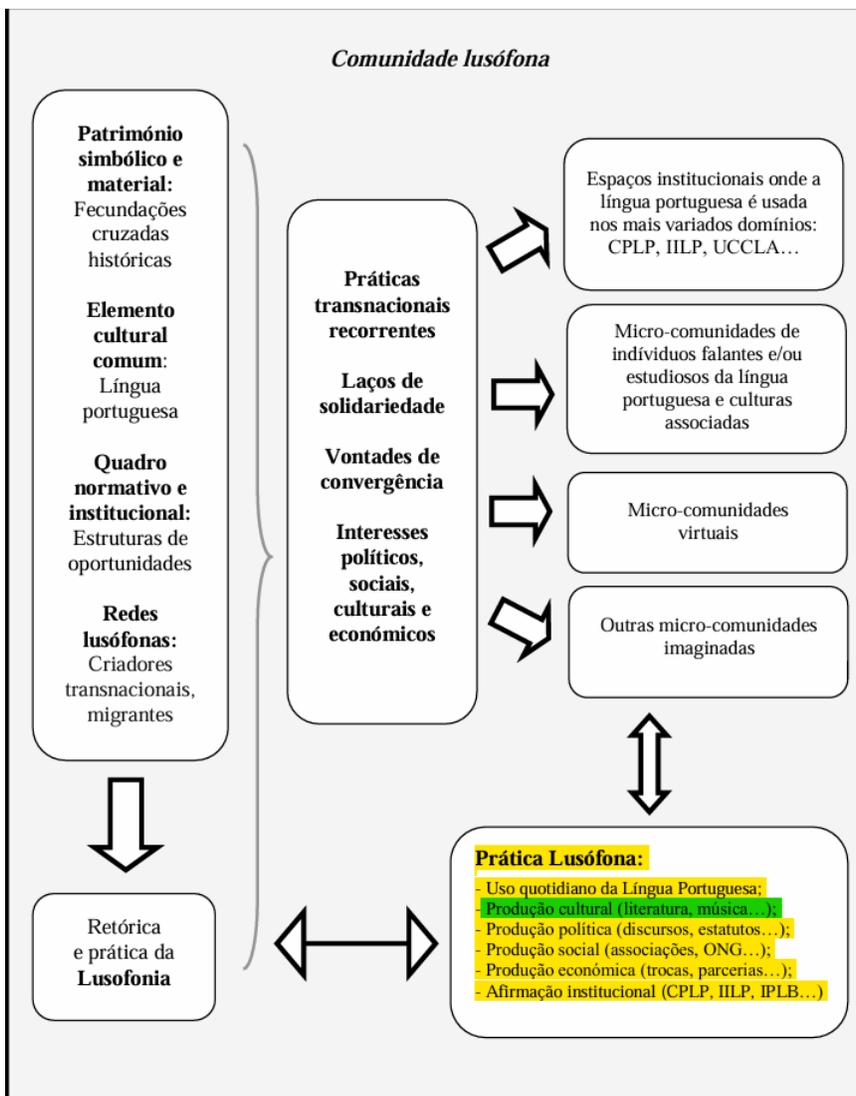
Para a autora, a relação estabelecida entre esses dois planos vai além de simplificações no sentido de afirmar que um deles funciona e o outro não; por mais que haja dificuldades nos planos diplomático, político e econômico, o mais provável é que as ações de um ensejem iniciativas de outro:

(...) tivémos a oportunidade de reflectir sobre alguns projectos do IPLB e do IILP e chegámos à conclusão que, apesar de quem olha de fora, poder argumentar que são iniciativas atomísticas, que acontecem num contexto muito específico e para certas populações-alvo, elas dão azo às tais micro-comunidades, a que nos referimos anteriormente, através das quais se desenvolvem práticas da lusofonia que, argumentamos, compõem a comunidade lusófona (Maciel, 2010, p. 246).

Dessa forma,

não só há uma perspectiva institucional, ou usos estratégicos que são dados ao conceito de *comunidade lusófona* numa lógica *top-down*, mas que, não menos importante, existe um pragmatismo que determinados agentes culturais, como os escritores, os músicos ou os jovens de origem imigrante revelam, numa lógica de acção *bottom-up* (MACIEL, 2010, p. 40).

Para Maciel, portanto, o conceito de *comunidade lusófona* se insere num contexto bem mais rico e complexo, podendo ser representado, de forma sintética, pelo gráfico abaixo:



Fonte: Maciel, 2010, p. 42. Destaques nossos

Isto significa, por fim, que, ao considerarmos o funcionamento das políticas lusófonas, devemos perspectivá-las levando em conta não somente as ações dos governos e dos organismos internacionais (como a CPLP, o IILP etc.), a chamada lógica *top-down*, mas também (e quem sabe principalmente) a chamada



lógica *bottom-up*, realizada por agentes culturais – escritores, músicos, imigrantes etc. Portanto, se de um ponto de vista (*top-down*) as perspectivas quanto às políticas lusófonas ou não parecem muito animadoras ou sofrem consideráveis resistências, de outro (*bottom-up*) há uma força natural, espontânea e irrefreável que, nas práticas cotidianas dos mais diversos agentes culturais, ajuda a construir, com relativo sucesso, um universo de interação e difusão da lusofonia. A formulação teórica desenvolvida por Maciel e apresentada acima confirma a percepção empírica de que as relações estabelecidas no âmbito da música popular constituem um importante fator de integração no universo lusófono.

3. As parcerias musicais entre brasileiros e portugueses: a identidade em questão

Em diversos momentos da história musical do século XX, artistas populares do Brasil e de Portugal realizam um intercâmbio que tem seus altos e baixos, mas que parece se acentuar durante alguns períodos bem marcados, como a ditadura militar brasileira e os últimos anos do regime salazarista, que acabaram por coincidir durante certo e tenebroso período da história, gerando manifestações culturais de natureza mútua.

Tomemos, como ponto de partida simbólico, um acontecimento que figurará como marco inicial dos encontros lítero-musicais que pretendemos abordar neste artigo: a visita que o poeta e diplomata brasileiro Marcus Vinícius Cruz de Melo Moraes faz à fadista portuguesa Amália Rodrigues em 1968, e que fica eternizada num LP antológico em que, a cada faixa, o diálogo cultural entre Brasil e Portugal, na música, na literatura e na língua, se faz presente, e também se faz, a partir de agora, objeto de nossa análise.

Em dezembro daquele ano, Vinícius de Moraes viajaria para Roma no dia 19, onde passaria o Natal. Antes, entretanto, passou por Lisboa, onde se encontrou com Amália na véspera, na própria residência da cantora. O LP com os áudios desse encontro,



acrescidos da narração e dos comentários de David Mourão Ferreira, seria editado em 1970.

Nesse histórico encontro, estiveram também presentes Ary dos Santos e Natália Correia, além dos músicos acompanhantes. O encontro durou horas, mas consta que as gravações foram editadas para caberem numa só hora.

O que salta aos olhos, ao longo das interações entre Vinícius, Amália e os demais presentes, é que é nítido o esforço do poeta brasileiro não só para cantar ou declamar, mas também para dialogar com pronúncia e prosódia portuguesas, e também para se dirigir aos anfitriões utilizando formas pronominais e verbais portuguesas, de uso mais restrito no Brasil² – “A mim, *podes* fazer os pedidos que *quiseres*”, responde a Amália Rodrigues antes de declamar o *Monólogo de Orfeu*.

Em momentos mais descontraídos, mais para o final do sarau (antes da interpretação de “Pra que chorar”), contudo, a fala já se torna mais distensa e a pronúncia do poeta e diplomata brasileiro já se acomoda e “retorna às origens”. No entanto, mesmo quando canta o célebre fado de sua autoria, *Saudades do Brasil em Portugal*, Vinícius busca não “carregar” no sotaque, de modo que sua interpretação não soe como caricatura do falar lusitano. Chega a advertir, antes de começar sua interpretação: “eu vou botar um pouquinho de sotaque; um pouquinho só”³

Por fim, ao final da gravação, pede o narrador que Vinícius de Moraes descreva que impressões tem de Portugal. O depoimento do poeta, longo e comovido, busca, num momento de maior sinceridade, conclamar os seus amigos portugueses a se despir dos

²Para uma enumeração não exaustiva de particularidades do português brasileiro, v. AZEREDO, 2018, p. 589-590.

³Esse tom reverente que se mostra no dito sotaque “não carregado” é o que parece também transparecer na interpretação do cantautor brasileiro Caetano Veloso ao cantar o clássico “Coimbra” no CD *Ommagio a Federico e Giulietta*. Já em sua também célebre interpretação de “Estranha forma de vida”, no CD *Totalmente demais*, sua interpretação já é bem mais marcada pela acentuação nos traços fonéticos e prosódicos lusitanos. Ambas as gravações foram feitas ao vivo.



seus formalismos, “desengravatar-se”, o que seria para ele o grande problema do povo português. Reconhece que [àquela altura], Brasil e Portugal seriam 100 milhões de pessoas “a falarem a mesma língua”, impressão que não é compartilhada por muitos linguistas atuais, que preferem defender a tese de que, atualmente, o português europeu e o português brasileiro já constituem duas línguas diferentes⁴.

Este encontro, é claro, deve ser entendido como um marco simbólico, por nós determinado, para que, a partir dele, descrevamos outros acontecimentos linguístico-discursivos, outros encontros lírico-musicais que traçam uma linha paralela – portanto, não menos importante – às linhas traçadas pela política, pela diplomacia, pela economia etc. em prol da integração lusófona, não deixando de se conjugar com essas esferas, mas, por outro lado, tendo implicações específicas nas relações entre os povos lusoparlantes. A partir disso, faremos um breve excursão por algumas interações mais recentes na música popular do Brasil e de Portugal.

⁴A propósito, acreditamos que faria bem aos estudiosos investigar os depoimentos dos muitos brasileiros que têm ido, nos últimos anos, viver em Portugal. Uma boa fonte de pesquisa, por exemplo, seriam os muitos vídeos de *youtubers* brasileiros residentes no país europeu. Muitos deles afirmam que um dos motivos cruciais para terem escolhido Portugal como local de residência foi o fato de que os portugueses “falam a mesma língua”, com as diferenças já de todos bem conhecidas. Se na percepção do falante comum, as duas variedades da língua ainda soam como um mesmo idioma, não obstante as diferenças fonéticas, lexicais, sintáticas etc., entendemos que esse dado deveria ser levado em conta por quem, supostamente de forma científica, procura defender tese contrária. Por outro lado, não esposamos, por óbvio, a concepção de que o português constitui um bloco monolítico, tanto dentro do espaço lusófono como um todo, como dentro de cada um dos países que constitui o espaço. Adotar essa tese num país como o Brasil seria, no mínimo, absurdo. É sempre mais sensato abraçar o velho mas válido clichê de que a língua portuguesa deve ser entendida, tratada, estudada e ensinada como uma “variedade na unidade”.



3.1. Antonio Zambujo e Carminho: aproximação com manutenção da identidade

Artistas de enorme popularidade em Portugal, como Antonio Zambujo e Carminho (mas também Ana Moura, Cuca Roseta, Raquel Tavares etc.) têm estreitado relações com o Brasil por meio de parcerias constantes com artistas como Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento e Marisa Monte; em 2015, Carminho lança *Canto*, com composições, entre outros, de Caetano e Marisa Monte; já gravara compositores como Tom Jobim e D. Ivone Lara; em 2016, lança um CD totalmente dedicado à obra de Tom Jobim; também em 2016, Zambujo, após já ter gravado canções de Antonio Maria, Vinícius e Noel Rosa nos trabalhos anteriores, dedica um CD – *Até pensei que fosse minha* – integralmente à obra de Chico Buarque;

Bilhete, do CD *Quinto*, já citada no capítulo anterior (parceria de Ivan Lins com Victor Martins), é uma canção cuja interpretação, primeiro na voz de Antonio Zambujo, com repetição na voz de Ivan Lins, vale a pena analisar: se o *cante* alentejano de Zambujo se aproxima do canto brasileiro na sua doce interpretação de uma típica canção de *fossa*, a identidade linguística clama seu direito prosódico/morfossintático na manutenção das ênclises e na unidade de tratamento, dois dos traços que, na atualidade, mais fazem diferir o português europeu do brasileiro. A interpretação da canção resultou como apresentamos abaixo:

Versão de Antonio Zambujo	Versão de Ivan Lins
Quebrei o teu prato	Quebrei o teu prato
Tranquei o meu quarto	Tranquei o meu quarto
Bebi teu licor	Bebi teu licor
Arrumei a sala	Arrumei a sala
Já fiz tua mala	Já fiz tua mala
Pus no corredor	Pus no corredor
Eu limpei minha vida	Eu limpei minha vida



Tirei-te do meu corpo	Te tirei do meu corpo
Tirei-te das entranhas	Te tirei das entranhas
Fiz um tipo de aborto	Fiz um tipo de aborto
E por fim nosso caso acabou, está morto	E por fim nosso caso acabou, está morto
Joga a cópia da chave	Jogue a cópia da chave
Por debaixo da porta	Por debaixo da porta
Que é pra não ter motivo	Que é pra não ter motivos
De pensar numa volta	De pensar numa volta
Fica junto dos teus	Fique junto dos seus
Boa sorte, adeus	Boa sorte, adeus

Entendemos que a manutenção das diferenças linguísticas que tão bem marcam cada uma das variedades da língua portuguesa, ao contrário de causar distanciamento, promove, na realidade, uma aproximação por meio da manutenção das identidades linguístico-culturais de cada um, e por respeito a elas. Não há contradição nisso, uma vez que o respeito à diferença é um dos maiores fatores de aproximação entre os povos⁵. Por outro lado, a manutenção do verbo “ter” no verso “que é pra não ter motivo” - em detrimento de “haver” ou, possivelmente, “teres” (entendemos que as duas construções seriam possíveis, embora interpretemos o verso como

⁵Mas há que se considerar, também, as questões mercadológicas, uma vez que o domínio discursivo musical é fortemente condicionado pelas coerções do mercado fonográfico, que, como qualquer mercado, tem um comportamento bem mais pragmático do que, por exemplo, o domínio literário; não deve ser por outra razão, portanto, que o próprio António Zambujo tem duas interpretações bastante diversas para *João e Maria*, de Sivuca e Chico Buarque: a primeira, uma versão ao vivo, gravada em Portugal, em parceria com Miguel Araújo, em que Zambujo faz adaptações linguísticas à letra como “A noiva do cowboy/eras só tu além das outras três”; já no CD lançado no mercado brasileiro em homenagem à obra de Chico Buarque, pela gravadora Biscoito Fino, a letra é mantida na essência, sem a troca do “tu” pelo “você” – concessão que, como veremos, não foi feita por Carminho em seu CD em homenagem a Tom Jobim.



uma construção impessoal típica do português brasileiro) – demonstra um momento de concessão do cantor português, já que qualquer uma das alternativas comprometeria seriamente a métrica do verso.

Zambujo, juntamente com a cantora Carminho e com tantos outros jovens cantores portugueses costumam ser enquadrados no que se convencionou chamar *Novo Fado*, rótulo que, como costuma acontecer com os rótulos, incomoda alguns destes intérpretes, como a própria Carminho, que, em mais de uma ocasião, em suas entrevistas à imprensa brasileira, exteriorizou esse incômodo.

E é justamente nesta cantora que buscaremos elementos extraídos de suas próprias declarações para localizar esse respeito extremo às diferenças linguísticas entre as duas variedades do português. Por exemplo, em entrevista concedida ao jornal *Correio Braziliense*, a fadista respondeu com bastante lucidez à indagação do entrevistador quanto a sua forma de interpretar as canções de Tom Jobim:

Em entrevista anterior, você disse que descobriu as canções de Tom Jobim quando criança, ouvindo trilhas de novelas brasileiras. No disco em que canta Tom, interpreta as músicas com o sotaque lusitano acentuado. Houve quem quisesse saber porque não abrigou um pouco?

Mais que tudo, gosto de saber que há controvérsia e pensamentos sobre isso. É o que me deixa mais lisonjeada, que as pessoas tenham opinião sobre o disco. Quer dizer que ouvem, quer dizer que gostam. E fico feliz que não seja unânime, porque toda unanimidade quer dizer que não mexe com as pessoas, que não agita. Agora, eu diria que cantar no meu sotaque tem a ver com uma necessidade de autenticidade da interpretação, porque eu valorizo mais a interpretação. Talvez isso não seja compreendido por quem não é intérprete, por quem quer escutar as canções. Foi um trabalho sério de pesquisa, de grandes decisões pensadas, sobre o que eu cantaria ou não, que temas abordar. Foi um processo partilhado com a banda, formada por músicos experts na obra de Tom Jobim, como o filho Paulinho e Jaques Morelenbaum - https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/07/04/interna_diversao_arte,606873/confira-entrevista-exclusiva-com-a-estrela-portuguesa-carminho.shtml).

Também em entrevista ao diário carioca *O Globo*, ela reiterou sua preocupação com este casamento entre sua interpretação e a



adequação à língua (preocupação que acaba por interferir de modo categórico na própria escolha do repertório):

— *Conheci várias coisas que não conhecia, mas tive que estabelecer alguns critérios para selecionar o repertório, e um deles foi o da língua. Busquei canções que tivessem um português mais próximo daquele que falo. Tive que deixar para trás temas fabulosos.*

(...) - <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/carminho-traz-ao-brasil-show-com-musicas-de-tom-jobim-21094134>

Já quando da turnê que realizaria no Brasil para promover o CD com a obra do Maestro Brasileiro, declarou:

— *Desde sempre, quando canto canções brasileiras, nunca abduco do meu sotaque. É minha forma de interpretar, que vem do fado. O fado ensinou-me a interpretar a música no seu todo, a ler poemas, a escolher melodias, a pensar e a acreditar naquilo que canto, tornando essas canções minhas. Portanto, esse trabalho de Tom foi um tanto descobrir a mim mesma como intérprete. E, apesar de estar cantando a obra de um dos maiores compositores da história do século XX, eu estava dando algo de mim, ainda que pequenino.* - <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/portuguesa-carminho-lanca-disco-sobre-obra-de-tom-jobim-20655728>

A matéria do semanário brasileiro *Istoé* explicita ainda mais os critérios de seleção da cantora:

Carminho cantou bossa nova com seu sotaque característico. Evitou imitar o canto brasileiro porque isso soaria, segundo ela, artificial. “Há canções brasileiras que eu acho mais fácil cantar em inglês, como a versão de “Dindi”. Não se trata apenas de uma diferença fonética, o fato de o português do Brasil ser mais aberto, ter mais vogais”, afirma. “O vocabulário dos poemas também é diferente. Há palavras brasileiras que eu não conseguiria cantar porque não as sinto.” Por isso, levou o seu estilo à bossa nova e não vice-versa. Escolheu as canções com uma dicção clássica, e há muitas delas na dupla Tom Jobim e Vinicius de Moraes, para não mencionar “Sabiá”, com versos de Chico Buarque, que ela canta magistralmente. - <https://istoe.com.br/carminho-cantora-portuguesa-entrevista/>

A opção por cantar em inglês, para não sacrificar sua dicção original, também é explicitada na declaração abaixo:



Foi por essa razão que Carminho gravou “Por Causa de Você” em sua versão americana, “Don’t Ever Go Away”.

— *Queria variar os letristas do disco. Tem Chico, Vinicius, o próprio Tom. E queria muito que tivesse Dolores Duran, essa música é uma das minhas favoritas. Mas ela já começa com um “você”, que não usamos para tratar alguém com quem temos intimidade. É estranho. Então, lembrei-me desse vinil que tenho de Sinatra, “Sinatra & Company”, que tem essa versão. Pensei: “Por que não incluir essa fase tão importante de Tom, da internacionalização, quando também sou uma estrangeira em seu universo?”. Quis fazer como se fosse um apontamento para lembrar que Tom é do mundo (<https://oglobo.globo.com/cultural/musical/portuguesa-carminho-lanca-disco-sobre-obra-de-tom-jobim-20655728>).*

Nossa percepção, enfim, é que de todos os intérpretes portugueses que têm se dedicado a cantar a música popular brasileira, Carminho seja talvez, entre todos, o mais explicitamente consciente das diferenças linguísticas e das implicações que essas diferenças têm diretamente na dicção, na interpretação do repertório por ela escolhido. Reiteramos, no entanto, que, em nosso entender, tal zelo é antes uma marca de respeito à língua portuguesa em todas as suas variedades, porque é na manutenção respeitosa das diferenças que se consubstancia a intercompreensão linguística e cultural, e Carminho parece ter entendido essa dinâmica muito cedo em sua carreira. De qualquer forma, tanto a interpretação quanto os depoimentos da cantora são documentos valiosos para que possamos entender como se dá essa dinâmica linguística do diálogo que se vem estabelecendo, cada vez mais, entre a canção brasileira e a portuguesa.

3.2. Sergio Godinho: um diálogo luso-brasileiro de cinco décadas

Sergio de Barros Godinho (Porto, 1945) é possivelmente, entre os cantatores portugueses contemporâneos, aquele cujo trabalho de composição lírico-musical mais se aproxima do que se convencionou chamar de MPB (música popular brasileira), por mais imprecisa que seja a expressão. Em seus mais de 50 anos de carreira musical, Sergio Godinho, que também é autor de livros de prosa e poesia, sempre se preocupou com a qualidade lírica de suas



letras, assim como com a originalidade dos arranjos de suas canções, muitas delas já grandes clássicos do cancionero português desde a década de 70, como é o caso de *A noite passada*, *Com um brilhozinho nos olhos*, *O primeiro gomo da tangerina*, *Acesso bloqueado* e muitas outras. Suas letras alternam um candente lirismo romântico, que jamais se rende ao pieguismo fácil, com uma crítica política e social que, por sua vez, também não rende ao panfletarismo barato. Muitas de suas canções também se caracterizam por um aspecto lúdico e performático que certamente guarda íntima relação com sua experiência no teatro durante a juventude. Todas essas características tornam-no de fato um compositor diferenciado e único na cena musical portuguesa.

Coerente, no entanto, com sua condição de artista que, desde a juventude, percorreu o mundo em busca de novas vivências e experiências – sina comum a muitos jovens portugueses –, e plenamente consciente das possibilidades de diálogo de suas canções com as canções dos artistas brasileiros que ouvia e admirava desde cedo, Godinho se lançou na empreitada de compor e/ou gravar com parceiros d'aquém mar, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento, João Bosco e, mais recentemente, Zeca Baleiro, entre outros. Da mesma forma, lançou-se ao desafio de interpretar canções brasileiras de ícones como Noel Rosa e Pixinguinha, ou de interpretar gêneros bem brasileiros como o samba e o choro-canção (à moda portuguesa, evidentemente). Em muitas de suas parcerias, permitiu que suas baladas dialogassem com ritmos como o samba e o maracatu, realizando na prática o hibridismo que tanto se almeja em outros âmbitos das relações culturais entre Brasil e Portugal. Falaremos sobre como se deu cada um desses diálogos musicais mais adiante.

Não obstante sua intensa relação com o Brasil e com os artistas brasileiros, a arte de Sérgio Godinho é ainda pouco conhecida entre nós, ficando restrita a um pequeno círculo de admiradores da



cultura portuguesa. Alegar, como já⁶ disse o próprio artista, que isso se deve a uma suposta incompreensão das letras, por questões fonéticas, pode ser apenas parte da verdade. Esperamos, portanto, que nosso artigo possa contribuir minimamente para divulgar sua obra e para estimular o intercâmbio cultural entre os dois países, por acreditarmos que é nessa seara que se podem travar as mais ricas trocas culturais entre os países da comunidade lusófona.

As primeiras relações de Sergio Godinho com a cultura e a música brasileiras remontam à sua infância, já que sua própria avó era brasileira, e seus pais eram ouvintes frequentes de sambistas brasileiros como Noel Rosa, Ary Barroso e Dorival Caymmi, conforme depoimento dado pelo próprio Godinho⁷; Ainda na juventude, durante a ditadura militar brasileira, chegou a ser preso e até mesmo torturado por agentes do regime. A despeito dessa desagradável experiência, chegou a se comover com a solidariedade de muitos brasileiros:

Como minha fotografia saía muito no jornal naquele momento, por conta da minha prisão, fiquei relativamente conhecido no Brasil. Ao ser solto, pessoas me abordavam na rua para se desculpar. Aquilo me comoveu muito, é algo que não acontecia em Portugal, esse sentido de responsabilidade coletiva pela ação do Estado⁸.

Já em 1983, grava o LP *Coincidências*, idealizado a princípio para conter somente, ou em sua maioria, parcerias luso-brasileiras, mas que, por problemas diversos, não realizou totalmente esse

⁶Segundo as palavras do artista, "falta o movimento contrário. Creio que há uma certa dificuldade de o brasileiro entender nossa pronúncia. É muito perceptível, senti isso várias vezes aqui no Brasil, um país com o qual tenho uma relação verdadeiramente afetiva" (<https://www.ubc.org.br/publicacoes/noticia/20127/portugal-brasil-e-uma-ponte-musical-que-cresce>).

⁷ Em entrevista dada a Anabela Mota Ribeiro, em <https://anabelamotaribeiro.pt/22385.html>. Acesso: 07/11/2024.

⁸ <https://www.ubc.org.br/publicacoes/noticia/20127/portugal-brasil-e-uma-ponte-musical-que-cresce>.



desejo inicial⁹; ainda assim, 5 das 12 faixas compostas em parceria com Milton Nascimento, Chico Buarque, João Bosco, Ivan Lins e o baixista e compositor Novelli foram gravadas, embora somente Ivan Lins tenha feito participação vocal no trabalho.

Vinte anos depois, lança o CD comemorativo *O irmão do meio*, todo com faixas compartilhadas com artistas portugueses e mais quatro faixas com brasileiros, sendo eles Milton Nascimento, Caetano Veloso, Zeca Baleiro e Gabriel o Pensador.

Em 2012, em meio a uma grave crise econômica em Portugal e em outros países europeus, grava um CD autoral de grande sucesso, *Mútuo Consentimento*, em que, apesar de não haver nenhuma canção brasileira ou composta por brasileiros, nota-se claramente a influência musical de nossa cultura no choro-canção *Intermitentemente*.

Finalmente, no ano seguinte, a partir de crônicas escritas por ele mesmo (e que vieram a ser reunidas num livro¹⁰) no jornal *Expresso*, gravou o CD *Caríssimas canções*, em que quatro delas são clássicos brasileiros: *Sampa*, de Caetano Veloso, *Conversa de Botequim*, de Noel Rosa e Vadico, *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque, e *Carinhoso*, de Pixinguinha e João de Barro, todas gravadas ao vivo. A cada uma delas, Godinho tentou imprimir uma interpretação bem particular, com exceção de *Geni e o Zepelim*, em que, desde o arranjo até a performance vocal, o cantautor mostrou-se bastante reverente e fiel à versão original. Mas *Sampa*, por exemplo, recebeu uma roupagem rítmica de *rhythm and blues*; em *Conversa de Botequim* sobressai o arremedo da pronúncia carioca, e o efeito da interpretação é bastante bem-humorado, sem que soe, contudo, como caricatura grotesca; e *Carinhoso*, apesar do canto

⁹ “Eu estava no Brasil para preparar o *Coincidências*, que seria quase todo feito com parcerias com brasileiros. Acabou por ser só metade” (<https://anabelamotaribeiro.pt/22385.html> – Acesso: 07/11/2024).

¹⁰ <https://www.publico.pt/2013/11/25/culturaipsilon/noticia/carissimas-cancoes-de-sergio-godinho-chega-a-disco-e-fecha-um-ciclo-de-amores-cantados-1613741>. Acesso em 7/11/2024.



contido e suave à moda de João Gilberto, é acompanhado por uma guitarra jazzística e por um vibrafone.

3.2.1 As parcerias de Sergio Godinho: melodias, letras, arranjos e histórias

3.2.1.1 Chico Buarque

Apesar da declarada admiração e reverência de Sergio Godinho pela obra de Chico Buarque – lembremo-nos de que *Geni e o Zepelim* foi uma das *caríssimas canções* por ele escolhidas –, a única parceria que se estabeleceu entre ambos foi a gravação de *Um tempo que passou*, no LP *Coincidências*, de 1983; A respeito dessa parceria, Godinho declarou:

Eu estava no Brasil para preparar o *Coincidências*, que seria quase todo feito com parcerias com brasileiros. Acabou por ser só metade. Quando estava para voltar a Portugal – fui expulso como maneira de sair, mesmo sem interromper o julgamento – disse: "Tenho que recuperar o tempo que passou, este hiato, tenho que avançar criativamente". E o Chico disse: "Já encontrei o caminho da canção¹¹".

A letra de Chico Buarque parece, de fato, configurar-se como uma glosa do mote dado involuntariamente pelo próprio Sérgio Godinho, que acabara de passar por sua segunda prisão no Brasil:

Vou
Uma vez mais
Correr atrás
De todo o meu tempo perdido
Quem sabe, está guardado
Num relógio escondido por quem
Nem avalia o tempo que tem
Ou
Alguém o achou
Examinou

¹¹<https://anabelamotaribeiro.pt/22385.html>. Acesso em 7/11/2024.



*Julgou um tempo sem sentido
Quem sabe, foi usado
E está arrependido o ladrão
Que andou vivendo com meu quinhão
Ou dorme num arquivo
Um pedaço de vida
A vida, a vida que eu não gozei
Eu não respirei
Eu não existia
Mas eu estava vivo
Vivo, vivo
O tempo escorreu
O tempo era meu
E apenas queria
Haver de volta
Cada minuto que passou sem mim
Sim
Encontro enfim
Iguais a mim
Outras pessoas aturcidas
Descubro que são muitas
As horas dessas vidas que estão
Talvez postes em grande leilão
São
Mais de um milhão
Uma legião
Um carrilhão de horas vivas
Quem sabe, dobram juntas
As dores coletivas, quiçá
No canto mais pungente que há
Ou dançam numa torre
As nossas sobrevidas
Vidas, vidas
A se encantar
A se combinar
Em vidas futuras
Enquanto o vinho corre, corre, corre
Morrem de rir
Mas morrem de rir
Naquelas alturas
Pois sabem que não volta jamais
Um tempo que passou*



*Ou dançam numa torre
As nossas sobrevidas
Vidas, vidas
A se encantar
A se combinar
Em vidas futuras
Enquanto o vinho corre, corre, corre
Morrem de rir
Mas morrem de rir
Naquelas alturas
Pois sabem que não volta jamais
Um tempo que passou*

3.2.1.2 Ivan Lins

O autor de *Madalena*, como já dito, foi o único dos parceiros brasileiros do LP *Coincidências* que de fato gravou sua voz no disco, na canção intitulada *Que há-de ser de nós*:

*Já viajamos de ilhas em ilhas
Já mordemos fruta ao relento
Repartindo esperanças e mágoas
Por tudo o que é vento*

*Já ansiamos corpos ausentes
Como um rio anseia p'la foz
Já fizemos tanto e tão pouco
Que há de ser de nós?*

*Que há de ser do mais longo beijo
Que nos fez trocar de morada
Dissipar-se-á como tudo em nada?*

*Que há de ser, só nós o sabemos
Pondo o fogo e a chuva na voz
Repartindo ao vento pedaços
Que não-de ser de nós?*

*Já avivamos brasas molhadas
No caudal da lágrima vã
E flutuando, a lua nos trouxe*



*À luz da manhã
Reencontramos lágrima e riso
Demos tempo ao tempo veloz
Já fizemos tanto e tão pouco
Que hão de ser de nós?*

*Que há de ser da mais longa carta
Que se abriu, peito alvoroçado
Devolver-se-á, "Endereço errado?"*

*Que há de ser, só nós o sabemos
Pondo o fogo e a chuva na voz
Repartindo ao vento pedaços
Que hão de ser de nós?*

*Já enchemos praças e ruas
Já invocamos dias mais justos
E as estátuas foram de carne
E de vidro os bustos*

*Já cantamos tantos presságios
Pondo o fogo e a chuva na voz
Já fizemos tanto e tão pouco
Que hão de ser de nós?*

*Que há de ser da longa batalha
Que nos fez partir à aventura?
Que será que foi
Quanto à quanto dura?
Que há de ser, só nós o sabemos
Pondo o fogo e a chuva na voz
Repartindo ao vento pedaços
Que hão de ser de nós?*

3.2.1.3 Milton Nascimento

Uma das canções talvez mais conhecidas do LP *Coincidências* talvez seja a parceria de Godinho com Milton Nascimento, *A barca dos amantes*: a parceria parece ter sido tão bem-sucedida que acabou por se tornar, três anos depois, faixa-título de um LP de Milton Nascimento com o músico de jazz norte-americano Wayne



Shorter¹², em gravação ao vivo e com novo arranjo; em 1990, o próprio Godinho a regrava no CD *Escritor de canções*, também com novo arranjo:

*Ah, quanto eu queria navegar
pra sempre a barca dos amantes
onde o que eu sei deixei de ser
onde ao que eu vou não ia dantes*

*Ah, quanto eu queria conseguir
trazer a barca à madrugada
e desfraldar o pano branco
na que for terra, mais amada*

*E que em toda a parte o teu corpo
seja o meu porta-estandarte
plantado no seu mais fundo
posso agitar-me no vento
e mostrar a cor ao mundo*

*Ah, quanto eu queria navegar
pra sempre a barca dos amantes
onde o que eu vi me fez vogar
de rumos meus a cais errantes*

*Ah, quanto eu queria me espriair
fazer a trança à calmaria
avistar terra, e não saber
se ainda o é, quando for dia*

*E que em toda a parte o teu corpo
seja o meu porta-estandarte
plantado no seu mais fundo
posso agitar-me no vento*

¹² Na fala introdutória da performance ao vivo da canção, Milton Nascimento declara: “agora eu vou cantar uma música que eu fiz com um parceiro de além-mar, de além-Tejo, lá de Portugal [caricaturando, ao pronunciar o nome do país, o sotaque lusitano]: meu amigo Sérgio ‘Gudinho’, chamada ‘A barca dos amantes’”. A fala de Milton é significativa por demonstrar claramente o quase desconhecimento do nome de Sérgio Godinho em terras brasileiras, infelizmente.



e mostrar a cor ao mundo

No CD *O irmão do meio*, de 2003, Milton Nascimento divide os vocais de *Enfim S.O.S* com Sérgio Godinho, mas não se trata de uma parceria na composição, apenas na interpretação: a canção, composta por Godinho, fora gravada em 1993, dez anos antes, portanto, no CD *Tinta Permanente*. Tratou-se, portanto, apenas de uma participação especial, mas com nova roupagem instrumental.

3.2.1.4. Caetano Veloso

O autor de *Sampa* foi um dos compositores com quem Sérgio Godinho pretendia estabelecer parceria no LP *Coincidências*, mas isso não foi possível, e o encontro dos dois, sem parceria na composição, só veio a ocorrer no CD *O irmão do meio*, numa regravação em ritmo de bossa nova eletrônica da antológica *Lisboa que amanhece*.

3.2.1.5. João Bosco

Se, do ponto de vista da repercussão, a parceria de Sergio Godinho com Milton Nascimento parece ter sido a mais bem-sucedida do LP *Coincidências*, o contrário certamente se pode dizer da que se deu com João Bosco, na faixa *Num bilhete de ida e volta*:

*Abro, mil asas, voo lá vou eu
Deixo pra trás um rasto de irmãos
Sua luz clareia as minhas mãos
Escrevo uma frase à luz que não há
Até sempre ou seja até já*

*Vai, corcel feroso a galopar
Par a par, com a paz tardia deste mar
À solta, à solta
Num bilhete de ida e volta
À solta, à solta
Num bilhete de ida e volta*



*Abro, mil asas, voo lá vou eu
Deixo pra trás um rasto de irmãos
Sua luz clareia as minhas mãos
Escrevo uma frase à luz que não há
Até sempre ou seja até já*

*Vai, corcel feroso a galopar
Par a par, com a paz tardia deste mar
À solta, à solta
Num bilhete de ida e volta
À solta, à solta, à solta
Num bilhete de ida e volta
À solta, à solta, à solta*

*Num bilhete de ida e volta
Abro, meu braço, voo lá vou eu
Estás o mesmo, ou fui eu que mudei
Mudamos todos, eu só sei
Que enquanto isto não é o que for
Rirá por fim quem rir melhor*

*Vem
Rasgar os breus do alto mar
Que a lutar
Algum repouso se há-de achar*

*À solta, à solta
Num bilhete de ida e volta
À solta, à solta, à solta
Num bilhete de ida e volta
À solta, à solta, à solta
Num bilhete de ida e volta*

O estranhamento em relação a essa canção, com letra de Godinho e música de Bosco, ocorre pelo fato de que, em 1989, sem o conhecimento do parceiro português, o autor de *Jade* grava uma nova versão da canção, com novo arranjo e com nova letra, composta por ele mesmo: trata-se de *Varadero*, última faixa do LP *Bosco*. O próprio Sérgio Godinho, em depoimento gravado no



YouTube para o canal História da Ditadura¹³, não escondeu sua contrariedade com o fato:

(...) o João Bosco fez uma coisa que eu não gostei nada; não tem problema nenhum em dizer isto (...). Houve um brasileiro, uns anos depois, que me disse: "Você já ouviu uma canção do João Bosco chamada tal, tal, tal? É que é a mesma música que ele lhe ofereceu, mas com outra letra... então ele fez... aproveitou aquela música, e pôs... alguém botou outra letra, não sei se foi o Aldir... O que eu achei assim uma coisa, um bocadinho fora do baralho. Porque, bolas, ele tinha dado essa música pra mim, eu fiz uma letra... não é das coisas mais (inaudível), devo dizer, mas, e, pois, não tem mais inspiração, então aproveita aquela música, agora vou fazer com outra letra? (...)

3.2.1.6. Zeca Baleiro

O cantor e compositor maranhense é o mais recente e talvez o mais profícuo dos parceiros de Sergio Godinho, com a particularidade de que Baleiro – até o momento – não estabeleceu parceria musical com seu homólogo português, mas gravou duas de suas canções, com interpretações bastante originais. A respeito de como se conheceram, foi o próprio Godinho quem narrou o fato:

"Foi há alguns anos, durante um concerto seu em Salvador. Fui falar com ele, me apresentei, imaginava que não me conhecia, e já lhe propus uma parceria. Fiquei encantado com a qualidade cênica do Zeca, mas sobretudo com a enorme qualidade de escrita."

O brasileiro, antenado com a produção contemporânea portuguesa para além do novo fado ou de ícones da fusão de gêneros como a banda Madredeus, rapidamente o corrigiu.

"Eu já conhecia o Sérgio, sim. E havia muitos anos. Tenho duas amigas muito queridas que são brasileiras de origem portuguesa. Elas me presentearam, ainda no final dos anos 80, com cassetes da produção portuguesa daquele momento. Além do Sérgio, tinha uma porção de coisas de outros monstros da música

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=yJRr4dIhxUY>, por volta de 51:15 – Acesso: 8/11/2024.



popular portuguesa, como o Fausto (Bordalo Dias). Infelizmente, não é comum que aqui no Brasil se conheça essa geração. É um grande vazio."

Desse encontro na Bahia surgiu o convite, por Godinho, para Zeca Baleiro fazer seu primeiro megashow em Portugal, numa festa anual promovida pelo Partido Comunista daquele país que reuniu quase 50 mil pessoas. "Eu já tinha tocado em festivais pequenos, mas aquilo foi muito maior, grandioso. E me abriu as portas para um mercado, o português, com o qual felizmente ainda tenho muita ligação hoje em dia", continuou Zeca Baleiro¹⁴.

A primeira gravação conjunta de Godinho e Baleiro ocorreu também no CD *O irmão do meio* (2003), em que ambos dividiram os vocais na divertida *Coro das velhas*, clássico do repertório do compositor português gravado pela primeira vez no LP *Salão de Festas*, de 1984. O toque lusófono desta gravação em dupla é o arranjo, que inclui visíveis componentes instrumentais de Maracatu e de *reggae* maranhense.

A retribuição veio em julho de 2020, quando Zeca Baleiro lança seu 13º álbum de estúdio, *Canções d'além mar*, composto por onze canções de artistas exclusivamente portuguesas, sendo que a faixa que abre o CD é justamente da autoria de Sérgio Godinho – *Às vezes o amor*, uma das muitas canções da lavra lírica do autor português. Nas primeiras palavras da gravação de Baleiro, percebe-se, contudo, uma sutil mas significativa diferença: ao passo que, na versão original, Godinho canta "Que hei-de eu fazer", Baleiro rearruma a construção numa forma fonética e sintaticamente mais palatável aos ouvidos brasileiros: "Que hei de fazer", esticando o "que" como uma anacruse, até chegar ao "hei" como tempo forte do primeiro compasso da canção, soando algo como /ki:'eidʒifazex/, em confronto com a pronúncia /kiei'dewfəzer/ da versão original. Segundo o próprio Baleiro, numa das muitas *lives* de lançamento que promoveu em seu *Instagram* pessoal quando do

¹⁴ <https://www.ubc.org.br/publicacoes/noticia/20127/portugal-brasil-e-uma-ponte-musical-que-cresce>



lançamento do trabalho¹⁵ – é preciso lembrar que o mundo já passava, naquele momento, pela pandemia do coronavírus –, ele afirmou quase que taxativamente a imperiosa necessidade de fazer esse ajuste linguístico, chegando mesmo a admitir que o português do Brasil e o de Portugal talvez já não fossem a mesma língua.

Segundo o próprio Baleiro, tratava-se de um projeto que já estava em seus planos havia mais de 14 anos, e, não fosse o fato de ele ter sido lançado justamente num momento histórico em que as interações presenciais tornaram-se inviáveis, a repercussão do CD poderia ter sido ainda maior.

Considerações finais

Como sabemos, as questões ligadas à Lusofonia são demasiada complexas e se situam nas mais variadas dimensões, muito para além de aspectos políticos, diplomáticos e comerciais. O próprio termo, a propósito, e como já salientado por diversos autores, tem pesos semânticos absolutamente diversos a depender de onde seja enunciado, indo desde uma quase indiferença no território brasileiro, restringindo-se praticamente às discussões acadêmicas, até a reações extremamente desconfiadas nas ex-colônias africanas, e ainda passando por sentimentos nostálgicos e ufanistas nas discussões portuguesas. Costa e Varela (2012), por exemplo, enumeram diversos *componentes* trazidos à tona pelo conceito:

Segundo Ernâni Lopes ao conceito de lusofonia subjaz por um lado, um conjunto de componentes básicos, e por outro, vetores dinâmicos cuja potenciação incrementará as possibilidades de realização histórica de uma comunidade. De entre os componentes básicos particular saliência é atribuída à (i) língua portuguesa como *componente formal* e matriz diferenciadora da lusofonia, (ii) o *componente antropológico* que suporta a

¹⁵ Essa live foi feita com a presença remota do próprio Sérgio Godinho, em 27 de julho de 2020, e pode ser vista por meio do link <https://www.instagram.com/reel/CDKO6zzlZGz/> - Acesso em 10/11/2024.



construção secular de uma matriz histórico-cultural, (iii) o *componente político* que decorre da expressa vontade política dos Estados soberanos em constituir a CPLP como arquitetura institucional de concertação político-diplomática e potenciador do poder à escala global, (iv) o *componente geopolítico* “constituído pela realidade de uma cobertura espacial à escala planetária, suscetível de potenciação em termos de uma relação estratégica de projeção global” e, por último, o *componente sociológico* que deriva de uma pertença identitária e de unificação de cada Estado reforçado, em larga medida, pela partilha linguística (p. 05).

Entendemos que, em certa medida, a dimensão de que vimos tratando neste artigo se localiza dentro do último componente, até mesmo porque, malgrado as muitas diferenças da mais diversa ordem que já ensejam a tese da separação, não há como se negar o papel da língua como fator de aproximação, embora a percepção geral seja sempre a de que não se trata de uma via de mão dupla, pelo menos em termos proporcionais. Mas essa discrepância, isto é, o fato de que os portugueses são muito mais receptivos à nossa canção do que o inverso, se deve certamente a um conjunto de fatores econômicos e culturais, e reduzir essa questão somente ao âmbito linguístico seria extremamente simplista.

Justamente pelo fato de ser impossível, no espaço de um artigo, tratar de questões tão abrangentes no que respeita à chamada Lusofonia, preocupamo-nos em abordar um aspecto bastante específico e particular, mas não menos importante, do problema, que são as interações entre agentes culturais que realizam intercâmbios de *moto* próprio no sentido de integrar as culturas, e não somente entre Brasil e Portugal – Martinho da Vila é um exemplo de que essas interações podem perfeitamente abranger todo o mundo lusófono, conforme demonstrado em Vargens e Conforte (2011). Nesse aspecto, chamar a atenção do público brasileiro para a qualidade lírico-musical de artistas como Antonio Zambujo, Carminho, Sergio Godinho e tantos outros vai para além de mera investigação acadêmica – é um ato político no sentido amplo da expressão.



Referências

- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Publifolha, 2018.
- BAGNO, Marcos. **Lusofonia ou ilusofonia?** Postado em 13/08/2013 - <https://marcosbagnowordpress.com/tag/caros-amigos-2/page/3/> Publicado originalmente na Revista Caros Amigos. Visualizado em 17/01/2019.
- CONFORTE, André. ENTREVISTA COM CARLOS ALBERTO FARACO. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 42, 2022. DOI: 10.12957/seminal.2022.68695. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/68695>. Acesso em 8 nov. 2024.
- COSTA, Suzano; VARELA, Odair. (Des)construindo o discurso legitimador da CPLP: comunidade “lusófona” ou fictícia? Observatório Político. **Working paper** #15. Julho de 2012. www.observatoriopolitico.pt.
- FARACO, Carlos A. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S. (orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-50.
- FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.
- Gradiva, 1999.
- LOURENÇO, Eduardo. **A nau de Ícaro seguido de Imagem e miragem da lusofonia**. Lisboa:
- LOURENÇO, Eduardo. Unidade e diversidade da língua portuguesa. In: LOURENÇO, Eduardo. **A face exposta da língua portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002. p. 15-25.
- MACIEL, Carmem Líliliana Ferreira. **A construção da comunidade lusófona a partir do antigo centro. Micro-comunidades e práticas da lusofonia**. Dissertação de Doutorado em Sociologia. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, 2010.
- PACHECO, Alberto José Vieira. **O cancionero dos periódicos da Fundação Biblioteca Nacional: 1842-1922**. Vol. 1. Coleção Rodolfo Garcia. Fundação Biblioteca Nacional: Rio de Janeiro, 2024.
- VARGENS, João Baptista & CONFORTE, André. **Martinho da Vila: tradição e renovação**. Rio Bonito (RJ): Almádena, 2011.
- VOLPE, Maria Alice. Sonoridades d’além mar: formas de sociabilidade e multiculturalismo. **Revista Convergência Lusíada**. n. 22. Rio de Janeiro: Real Gabinete Português de Leitura, 2006.



Endereços eletrônicos consultados

<https://www.ubc.org.br/publicacoes/noticia/20127/portugal-brasil-e-uma-ponte-musical-que-cresce> - Acesso em 20 nov. 2024

<https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,bibi-ferreira-prepara-se-para-viver-o-fado,20001212p4851> - Acesso em 20 nov. 2024

<https://anabelamotaribeiro.pt/22385.html> - Acesso em 20 nov. 2024

<https://www.publico.pt/2013/11/25/culturaipsilon/noticia/carissimas-cancoes-de-sergio-godinho-chega-a-disco-e-fecha-um-ciclo-de-amores-cantados-1613741> - Acesso em 20 nov. 2024

<https://www.youtube.com/watch?v=yJRr4dIhxUY> - Acesso em 20 nov. 2024

<https://www.instagram.com/reel/CDKO6zzlZGz/> - Acesso em 20 nov. 2024



O papel de Timor-Leste no processo de internacionalização do português

Davi Albuquerque
(Universidade Nankai – China)

Introdução

A República Democrática de Timor-Leste é um país no Sudeste Asiático e seu território consiste na parte oriental de uma pequena ilha, cuja a parte oeste pertence à Indonésia, única nação com que Timor-Leste faz fronteira física. Ainda, a ilha de Timor fica próxima ao norte da Austrália de outras ilhas do arquipélago indonésio.

O país teve a sua independência reconhecida internacionalmente somente em 20 de maio de 2002. Durante duas décadas, o Timor sofreu com a dominação indonésia, iniciada em 1975 e concluída em 1999. Antes desse período, era reconhecido como Timor Português, sendo colônia de Portugal. Entre os anos 1999 e 2002, esteve sob administração provisória da ONU (Organizações das Nações Unidas), no âmbito da UNTAET (*United Nations Transitional Administration in East Timor*).

Timor-Leste apresenta um complexo mosaico linguístico, com a presença de várias línguas pertencentes a diferentes filiações genéticas, com status distintos na política linguística, bem como são utilizadas de maneiras variadas nas interações entre os falantes no país.

Segundo a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, que data também do ano de 2002:

- A língua portuguesa e a língua tétum (na variedade tétum-praça) são instituídas como línguas oficiais (art.º 13.º, n.º 1);
- A língua inglesa e a língua indonésia são aceitas como línguas de trabalho (art.º 159);



- Há ainda uma referência genérica à valorização e ao desenvolvimento das ‘línguas nacionais’ (art.º 13.º, n.º 2) para se referir às línguas locais (austronésias e papuásias);

- De acordo com Soares (2019), há também a presença de outras línguas exógenas, como o hakka, o mandarim e o cantonês, cuja presença se deve à origem da comunidade que a fala; o castelhano, que se justifica pela cooperação internacional com Cuba, principalmente no ensino universitário e na área da Saúde.

De acordo com o último censo (DGE, 2016, 2017), ocorrido em 2015, o número de cidadãos que declararam “falar, ler e escrever” em português aumentou, face ao censo anterior, alcançando o número de 316.586 pessoas, correspondendo a 30,8% da população. Mas esses números, bem como essa categoria de pergunta, junto à autodeclaração, podem ser debatidos, pois quando questionados se o português é sua primeira, segunda ou terceira língua, a soma caiu significativamente para 1.384 (L1), 28.764 (L2) e 33.198 (L3), sendo um total de cerca de 60.000, sendo menos que 1% da população, já que se estima um pouco mais de 1 milhão de habitantes no país.

1. Qual é o papel de Timor-Leste na internacionalização do português? Uma discussão preliminar

Partindo do conceito de internacionalização de uma língua como:

[...] 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).

Acreditamos que Timor-Leste atua em quatro setores que, por sua vez, tornam-se aspectos da internacionalização do português, são eles: economia, ensino, cultura e diplomacia, os quais discorreremos separadamente a seguir.



1.1. Aspectos econômicos

O uso de uma língua em organizações internacionais e em trocas comerciais aumenta seu poder, seu status, sua representação e seu potencial econômico. Por esses motivos, esse tópico é uma preocupação constante, e com razão, dos planos de ação da Comunidade dos países de Língua Portuguesa (CPLP), bem como de alguns órgãos e instituições responsáveis pelo ensino Português Língua Não Materna (PLNM)¹. Assim, Timor-Leste apresenta uma contribuição significativa nesse aspecto. De acordo com Oliveira (2013):

O português é língua com estatutos de oficialidade ou estatuto especial em 26 organizações internacionais, entre elas em 5 dos 17 blocos econômicos regionais hoje existentes no mundo: União Europeia, Mercosul, SADC, CEDEAO, CEEAC e brevemente, de acordo com os desdobramentos de negociações, na ASEAN, bloco que Timor-Leste passará a integrar a partir de 2017, ampliando, lá também, as possibilidades de uso diplomático e societário do português (OLIVEIRA, 2013, p. 412).

Além das citados, como o ASEAN, via Timor-Leste, o português poderá estreitar seus usos e relações com outras organizações internacionais, como o Grupo dos 77, da ONU, e o *Asian Development Bank* (ADB), tendo uma projeção favorável para outros órgãos que atuam nesse continente e, da mesma maneira, “abrindo portas” para as relações diplomáticas e trocas comerciais entre os países membros dessas organizações e os demais países lusófonos². Digno de nota é que o Fórum de Macau, bloco

¹ Até os dias atuais, poucos são os trabalhos dedicados à análise dos planos de ação da CPLP, destacando-se Delfino, Boganika e Albuquerque (2022), no qual os autores conduzem uma análise descritiva da estrutura do Plano de Ação de Praia.

² Na reunião recente do ASEAN, que ocorreu em agosto de 2022, o primeiro-ministro de Camboja, país-sede do ASEAN neste ano, negou a entrada de Timor-Leste ao bloco econômico, afirmando que seu acesso ao bloco está caminhando em uma direção favorável, principalmente pelo fato de a economia de Timor-Leste estar melhorando, bem como o país-sede do próximo ano será Indonésia, o qual Timor-Leste mantém relações diplomáticas amistosas. Entre os motivos especulados para ter sua entrada



econômico que envolve a China e os países da CPLP, vem atuando nesse âmbito para promover e difundir indiretamente a língua portuguesa por meio de trocas comerciais, desde 2003.

Além disso, por ter constante apoio da ONU em diferentes projetos e missões, contando com um grande número de profissionais de diversos países, Timor-Leste ajuda na difusão e promoção da língua portuguesa junto a esses profissionais, que passam a ter interesse em aprender PLNМ quando retornarem a seus locais de origem ou até mesmo como capacitação profissional quando ainda residem no país.

Ademais, além da questão econômica, por ter relações diplomáticas amigáveis com os países vizinhos e outros pelo globo, conforme será apontado posteriormente, Timor-Leste acaba por despertar o interesse pela língua portuguesa nessas nações da Ásia e da Oceania, principalmente Austrália e Indonésia, bem como estreita laços com os demais países da CPLP, reforçando as questões linguísticas nos PALOP, que apresentam números distintos de falantes de PLNМ.

Esses fatores mostram que a representatividade do português a nível internacional tende a aumentar no cenário leste-timorense e, com isso, sua visualização, o aumento na demanda de profissionais de origem lusófona (ou que saibam falar português) e, conseqüentemente, a procura de ensino de PLNМ por parte de novos aprendizes.

1.2. Aspectos educacionais

O primeiro fator educacional para a internacionalização do português e o papel de Timor-Leste nesse processo é, em parte, indireto, pois se trata da difusão da língua por meio do ensino como PLNМ para a população do país, porém os projetos e ações

negada, destacam-se a proximidade que Timor-Leste tem com a China e de não ter se pronunciado na ONU contra o regime de Myanmar. Para maiores informações, ver o texto de Hunt (2022), que cobriu o assunto.



basilares têm suas origens em iniciativas portuguesas e , como: Centro de Língua Portuguesa (CLP) e do Instituto da Língua Portuguesa (ILP); as ações do Projeto de Reintrodução da Língua Portuguesa em Timor-Leste e do Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste; a elaboração da Reforma Curricular do Ensino Básico e Secundário; o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFICP) e o projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores em Timor-Leste; a construção da Escola Portuguesa de Díli Ruy Cinatti e das Escolas de Referência e Centros de Aprendizagem e Formação Escolar (CAFE), e algumas brasileiras, como o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP) (ALBUQUERQUE; RAMOS, 2020).

Somente nos últimos anos é que os esforços do governo e dos profissionais leste-timorenses merecem destaque, com o aumento do número de escolas, alunos e professores, bem como a capacitação profissional destes (LUNARDI, 2014). Atualmente, o total de professores em Timor-Leste é de mais de 12.000 para cerca de 330.000 alunos distribuídos em 1554 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011), divididas da seguinte maneira:

- 142 pré-escolas;
- 1318 escolas básicas (Ensino Fundamental);
- 73 escolas de secundário geral (Ensino Médio);
- 21 escolas de secundário técnico.

Contudo, a qualidade desse sistema educacional é ainda precária pelo fato de estar em fase embrionária, como exemplos, é possível citar o ensino de língua portuguesa nas escolas básicas e no ensino superior.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, ou no caso específico, o ensino de leitura, conforme trazem informações Bassarewan e Silvestre (2010), limita-se a técnicas de leitura em voz alta, repetição/ memorização e atividades de fixação, o que reflete uma prática desatualizada e ineficaz, junto a professores pouco capacitados e um currículo que não está relacionado com a realidade das escolas em Timor-Leste.



Já no caso do ensino universitário em Timor-Leste, foi analisada a proficiência em português desses profissionais, revelando que eles apresentaram desempenho abaixo da média na proficiência em língua portuguesa, segundo Viegas, Ramos e Antunes (2015, p. 76-77) “[...] só 47 dos 202 docentes que participaram neste processo avaliativo (ou seja, 23,26% dos avaliados, menos de um em cada quatro) possuem nível de proficiência B2 ou superior”. Segue a tabela com os resultados da avaliação de proficiência dos professores universitários de Timor-Leste:

Tab. 1 – Resultado da proficiência em língua portuguesa

Total A0	17
Total A1	51
Total A2	67
Total B1	20
Total B2	35
Total C1	7
Total C2	5
Total	202

Fonte: Viegas, Ramos e Antunes (2015, p. 64)

Finalmente, há uma série de ações lusófonas que possibilitam a capacitação, o estudo e a pesquisa de estudantes e professores leste-timorenses, destacando-se entre elas:

a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (MARCA); o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.; a Fundação Oriente; o Instituto Português do Oriente (IPOR); a Fundação Calouste Gulbenkian; e a Fundação de Ciência e Tecnologia (FCT). Esses programas de mobilidade são importantes na diáspora leste-timorense, marcante em vários países específicos, bem como no desenvolvimento da mão de obra qualificada, no ensino e na pesquisa em Timor-Leste.

Desta maneira, a população leste-timorense somada às instituições de ensino e professores atingem números de mais de um



milhão, oferecendo um potencial grande para a difusão e promoção da língua portuguesa. Porém, para que isso possa se transformar de potencialidade para um produto efetivo, ou seja, números significativos de falantes, de ensino e de uso do português no país é preciso que sejam mantidas as ações oficiais que se mostram eficientes tanto do governo de Timor-Leste, quanto dos estrangeiros que mantêm suas cooperações bilaterais, como Brasil e Portugal, bem como de iniciativas da sociedade civil em querer e continuar a língua portuguesa como elemento identitária e cultural nacional.

1.3. Aspectos culturais

A longa presença portuguesa em Timor junto a sua política colonial distinta deixou marcas identitárias e culturais nos povos leste-timorenses que são únicas. Hull (2001) destaca, entre elas, a política assimilacionista colonial portuguesa que está ligada ao catolicismo (em oposição à integracionista, praticada pela Inglaterra e Holanda e ligada ao protestantismo), ao ensino do português e à interação/ participação na vida local. Somadas a essas características podemos citar também o fato de o Timor Português, devido a seu caráter mestiço/ miscigenado, católico e lusófono, estar também consciente desses elementos identitários e culturais como forma de autoafirmação diante de seus vizinhos malaios, anglófonos, protestantes e/ou islâmicos. Vale lembrar também o papel importante da língua da resistência durante o período da dominação indonésia.

Dessa maneira, Almeida (2011, p. 23) destaca cinco fatores de a identidade cultural leste-timorense estar relacionada com a língua portuguesa:

- O misticismo de Portugal e dos portugueses;
- A actuação da Igreja na aproximação às raízes culturais do povo e o seu papel na difusão da língua portuguesa e na formação;
- A duração do domínio português (quatro séculos e meio) e a construção de uma memória colectiva;



- A comparação entre o carácter violento das invasões protagonizadas por outras nações (primeiro o Japão, durante a Segunda Guerra Mundial, e depois a Indonésia) e a administração mais moderada do território praticada pelos portugueses;
- A associação do português ao movimento da resistência e ao conseqüente despertar de uma unidade nacional, funcionando como uma arma de luta cultural.

Esses fatores corroboram para o argumento de que a língua portuguesa em Timor-Leste não se tratou somente de uma decisão política oportunista ou unilateral, mas apresenta fundamentos históricos, sociais, antropológicos, educacionais e linguísticos. Assim, além de ser língua oficial do país, o português faz parte da identidade cultural da nação, mesmo com apenas uma parcela reduzida ter domínio do idioma. Porém, aliado aos aspectos educacionais, mencionados anteriormente, Timor-Leste oferece um grande potencial para a internacionalização do português, já que, nas próximas décadas, pode vir a aumentar o número de falantes, bem como difusão do ensino de PLNM no país, fazendo com que o a língua portuguesa cresça tanto no país, quanto no continente asiático.

1.4. Aspectos diplomáticos

Os aspectos diplomáticos, de certa forma, são uma síntese do que já foi exposto anteriormente, porque a presença da língua portuguesa em Timor-Leste intensifica os diferentes tipos de relações entre esse país e os demais da CPLP, bem como estimula a difusão e a promoção do português especialmente pela Ásia, reiteradas pelo papel de Macau, que também tem uma função importante nesse processo, e, em menor proporção, pela Oceania.

No âmbito da CPLP, é possível citar uma série de projetos, ações, iniciativas e acordos que a organização vem organizando e incentivando entre os países lusófonos em diversos setores, como turismo, educação, cultura, meio ambiente, saúde, esportes etc. Destacamos aqui as relações entre Guiné-Bissau e Moçambique



com Timor-Leste vêm se estreitando desde o período de dominação indonésia, que corresponde ao período pós-independência desses países africanos, pelo fato do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e a da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) apoiarem a Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) em sua luta, bem como na diplomacia, ao divulgar tal invasão e apoiar a soberania dessa nação. Nas últimas décadas, no período correspondente à pós-independência de Timor-Leste, esses países mantiveram tais relações, visando uma assistência mútua em momentos emergenciais ou de solidariedade, por exemplo, Timor-Leste prestou apoio, junto a ONU, nas eleições em Guiné-Bissau, em 2013, e ofereceu também assistência, junto com vários outros países, durante os desastres proporcionados pelos ciclones em Moçambique, em 2019 (SÁ, 2021).

Em relação à internacionalização na Ásia e na Oceania, focaremos nos vizinhos de Timor-Leste, a saber: Indonésia e Austrália. A Indonésia, após o período da invasão, reconheceu a independência e soberania de Timor-Leste e, atualmente, apoia e vota a favor de Timor-Leste em várias organizações internacionais em que esses países fazem parte, como a ASEAN, já citada, na qual a Indonésia vota a favor da inclusão de Timor-Leste. Ademais, ambos os países realizam trocar comerciais de mercadorias em geral, somando mais de 10 milhões de dólares, e há acordos bilaterais de expansão de rotas e linhas de ônibus junto com a reconstrução de estradas e pontes³. No nível da língua e da cultura portuguesas, Indonésia apresenta uma herança portuguesa histórica e variada, porém abonada e esquecida no que tange à política linguística, como Ilha das Flores e Lamno (CASTRO, 2014). Segundo Budiman (2010), há o ensino de português na Indonésia

³ Informações disponíveis na página do *Department of Foreign Affairs and Trade*, do governo da Austrália (<https://www.dfat.gov.au/geo/timor-leste/development-assistance/economic-recovery-in-timor-leste>) no plano *Development assistance in Timor-Leste*.



somente na Universidade da Indonésia, de algumas iniciativas de leitorados e “do apoio do Instituto Português do Oriente (IPOR) e do Instituto Camões (IC), da Fundação Oriente, da Fundação Gulbenkian, e de outras instituições” (BUDIMAN, 2010, p. 67), porém o autor estima o aumento do interesse no português e na abertura de novos cursos nas seguintes instituições: Universidade de Estado de Jacarta, Universidade Padjajaran (Bandung) e Universidade de GadjahMada (Yogyakarta) por alguns fatores, entre eles: as ligações históricas e culturais de alguns povos indonésios, já mencionados, e a presença do português como língua oficial em Timor-Leste⁴.

De maneira distinta, a Austrália apresenta há algum tempo uma comunidade lusófona, principalmente luso-brasileira, que representa cerca de 0,5% da população, somando mais de 100.000 pessoas. Os números são semelhantes, já que a comunidade luso-australiana alcança mais de 60.000 habitantes (ABS, 2018) e a brasileira-australiana, mais de 50.000 (BRASIL, 2021). A Austrália já possui cerca de 25 instituições que ensinam o português e, nos últimos anos, a procura pela língua vem aumentando tanto por causa dos descendentes da comunidade luso-brasileira, como também por fatores diplomáticos e econômicos, conforme é apontado em reportagem do *Diário de Notícias* (PROCURA..., 2017). Digno de nota é que as relações entre Timor-Leste e Austrália na maioria das vezes foram amigáveis, com o país da Oceania sendo um dos maiores apoiadores de Timor-Leste em diversos setores, visando a soberania, o desenvolvimento e a sustentabilidade econômica dessa nação, bem como recebendo cidadãos leste-timorenses e oferecendo bolsas e outros tipos de apoio a estudantes e trabalhadores, possuindo mais de 10.000 timorenses residindo nesse país na atualidade. Essa relação foi abalada somente durante os anos de 2013-2018, quando foi descoberto um esquema de

⁴ Em Albuquerque (2024), o autor elabora uma escala de importância dos países asiáticos que possuem relações diplomáticas próximas aos países da CPLP e/ou se interessam pelo ensino de PLNM.



espionagem australiana para se beneficiar de acordo de extração de petróleo e gás, sendo julgado na Corte Internacional de Haia. O caso foi retirado em 2018, no momento em que a Austrália aceitou renegociar com Timor-Leste, cedendo a maior parte dos lucros ao país e retomando sua ajuda, oferecendo 100 milhões de dólares em um programa de cooperação para o desenvolvimento e mobilidade de mão de obra, bem como recebendo vacinas e outras doações durante a pandemia de COVID-19, e a visita de vários ministros do Estado australiano e uma reunião virtual entre os primeiros-ministros de ambos países⁵.

2. Considerações finais

De acordo com os números e as informações discutidas neste trabalho, Timor-Leste apresenta um potencial significativo para intensificar e reforçar a presença da língua portuguesa na Ásia, que aumenta consideravelmente devido a Macau e a China, servindo também como uma conexão com países vizinhos para trocas comerciais e demais relações diplomáticas, bem como em organizações multinacionais e blocos econômicos, como a ASEAN.

Contudo, devemos também apresentar certos receios e sermos realistas, já que os números atuais nos setores educacional, linguístico e econômico ainda são reduzidos e os resultados que o país vem apresentado no âmbito da internacionalização do português são indiretos e escassos, possuindo, assim, um papel muito pequeno diante da situação em que se encontra.

Caso as diferentes políticas oficiais de sucesso forem mantidas e outras desenvolvidas, é possível encarmos os tempos

⁵ Para maiores informações, ver as duas reportagens do *The Guardian* que oferecem um panorama da situação da época: *Australia and Timor-Leste to negotiate permanent maritime boundary* (<https://www.theguardian.com/world/2017/jan/09/australia-and-timor-leste-to-negotiate-permanent-maritime-boundary>) e *Witness K and the 'outrageous' spy scandal that failed to shame Australia* (<https://www.theguardian.com/australia-news/2019/aug/10/witness-k-and-the-outrageous-spy-scandal-that-failed-to-shame-australia>).



vindouros de maneira otimista, tanto para a língua portuguesa no país, como nas contribuições de Timor-Leste para a internacionalização do português. Ademais, como foi apresentado anteriormente, como a língua portuguesa também possui um valor identitário e cultural para os cidadãos leste-timorenses essas políticas e demais decisões oficiais a respeito da língua portuguesa devem estar relacionadas e apoiadas pela sociedade civil, se porventura desejarem alcançar um futuro promissor para o português e seus falantes.

Será somente diante dessas circunstâncias que Timor-Leste poderá assumir um papel de destaque na internacionalização do português, caso contrário continuará somente como uma potencialidade, tendo apenas uma posição secundária nesse processo.

Referências

- ABS (Australian Bureau of Statistics). **Portugal-born Community Information Summary**. Department of Home Affairs, 2018. Disponível em: <https://www.homeaffairs.gov.au/mca/files/2016-cis-portugal.PDF>. Acesso em: 10 Jan. 2022.
- ALBUQUERQUE, Davi. 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, Davi. Uma tentativa de aferir o grau de internacionalização: a experiência do português na Ásia. In: EVARISTO, Jefferson; ALBUQUERQUE, Davi; DELFINO, Martina (Orgs.). **Cenários do Português no mundo. Políticas linguísticas e internacionalização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 97-110.
- ALBUQUERQUE, Davi; RAMOS, Rui. O português na República Democrática de Timor-Leste: quase duas décadas depois. **Revista Letras Raras**, v. 9, p. 76-105, 2020.
- ALMEIDA, Nuno C. **Língua portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania**. Lisboa: Lidel, 2011.
- BASSAREWAN, Aicha B.; SILVESTRE, Simone. O ensino e a aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade em Timor-Leste. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 491-504, 2010.
- BRASIL. **Comunidade brasileira no exterior**. Estimativas referentes ao ano de 2020. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/arquivos/ComunidadeBrasileira2020.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2022.



- BUDIMAN, Arif. **Ensino do português como língua estrangeira na universidade da Indonésia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.
- CASTRO, Joaquim M. **Os filhos esquecidos do Império**. Lisboa: Parsifal, 2014.
- DELFINO, Martina; BOGANIKA, Luciane; ALBUQUERQUE, Davi. Descriptive Analysis of the Action Plan of Praia (2021) Of CPLP. **Matraga**, 2022.
- DGE (Direcção Geral de Estatística). **Timor-Leste Population and Housing Census 2015. Population Distribution by Administrative Area. Vol. 2 (Language)**. Díli: República Democrática de Timor-Leste, 2016. Disponível em: https://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2016/11/4_2015-V2-Language.xls. Acesso em: 10 Jan. 2022.
- DGE (Direcção Geral de Estatística). **Timor-Leste Population and Housing Census 2015. Thematic Report Volume 11. Education Monograph 2017**. Díli: República Democrática de Timor-Leste/ UNFPA/ UNICEF, 2017. Disponível em: <https://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2018/03/Education-Monograph-h-rev25042018website.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2022.
- HULL, Geoffrey. **Timór-Lorosa'e: Identidade, lian no política edukasionál (Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional)**. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros/ Instituto Camões, 2001.
- HUNT, Luke. Timor-Leste Denied Entry to ASEAN – For Now. Dili has been told that membership could happen next year. **The Diplomat**, ASEAN Beat, Diplomacy, 4 de Agosto de 2022. Disponível em: <https://thediplomat.com/2022/08/timor-leste-denied-entry-to-asean-for-now/>. Acesso em: 12 Ago. 2022.
- LUNARDI, Graziela. **Uma experiência na formação de professores em Timor-Leste: das condições de produção aos sentidos construídos no enfoque CTS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PENE – Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030**. Díli: MEC-RDTL, 2011. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/timor_leste_plano_nacional_estrategico_da_educacao_2011-2030_0.pdf. Acesso em: 10 Jan. 2022.
- OLIVEIRA, Gilvan M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, p. 409-433, 2013.
- PROCURA pela língua portuguesa “cada vez maior” na Austrália. **Diário de Notícias**, Lusa, Lisboa, 10 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/procura-pela-lingua-portuguesa-cada-vez-maior-na-australia---governo-8625296.html>. Acesso em: 10 Jan. 2022.
- SA, Vladimir. **O envolvimento de Moçambique e Guiné-Bissau na questão de Timor-Leste (1974-2002): um estudo sobre a diplomacia da libertação a partir da documentação do CIDAC**. 2021. 90 f. Monografia (Graduação em Relações



Internacionais). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Bahia, 2021.

SOARES, Lúcia V. O português no contexto multilíngue timorense – entre ficar e partir. *Linha D'Água*, v. 32, n. 2, p. 87-106, 2019.

VIEGAS, Edmundo; RAMOS, Rui; ANTUNES, Ricardo. Avaliação da proficiência em língua portuguesa dos docentes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste (2015). *Indagatio Didactica*, v. 7, n. 2, p. 58-82, 2015.



Políticas linguísticas de internacionalização da língua portuguesa: documentos oficiais, revistas acadêmicas e pós-graduação brasileira

Jefferson Evaristo
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil)

Introdução^{1, 2}

Em um cenário de globalização, com os países cada vez mais unidos em trocas linguísticas, comerciais, econômicas, migratórias, religiosas e políticas, dentre outras, o fator linguístico ganha destaque incontestável. Inúmeras são as demandas da sociedade moderna que fazem com que a língua seja elemento de destaque no cenário mundial. Nesse sentido, pensar em políticas linguísticas que façam da língua portuguesa uma língua de maior destaque internacional é fundamental para os países da comunidade lusófona, especialmente o Brasil, motivo pelo qual estratégias como a existência dos Planos de Ação para a Promoção, Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa, elaborados pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP –, tornam-se evidentes.

Nosso texto, portanto, abordará a seguinte temática: como a língua portuguesa pode ou não ser internacionalizada a partir de sua produção científica e de sua classificação como uma língua de ciência. Para tanto, falaremos primeiro acerca das políticas linguísticas e do cenário atual de internacionalização, contextualizando brevemente os Planos de Ação da CPLP. Na

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 Agradeço à UERJ, através do fomento do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – PROCIÊNCIA, pelo auxílio para a publicação deste texto.



seqüência, analisaremos as revistas acadêmicas do Qualis Capes 2013-2016 na área de Linguística e Literatura.

1. Panorama geral das Políticas linguísticas

Nesta seção, falaremos de três pontos das políticas linguísticas que impactam diretamente em nossa proposta: a definição de políticas linguísticas, o tema da internacionalização e os planos de ação como corpus tanto de políticas linguísticas como de internacionalização.

1.1. Das definições existentes à proposição deste texto

O ponto de partida deste texto será o das políticas linguísticas, termo popularizado por Calvet (2007) que preconizava “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (2007, p. 145). Calvet é um dos mais renomados linguistas da atualidade e formou, através de suas pesquisas e propostas, muitos dos pesquisadores brasileiros que se dedicam ao tema, incluindo a nós mesmos. Do mesmo modo, em outras ocasiões (Evaristo, 2022; 2021), já pudemos discutir com maior profundidade a questão das políticas linguísticas, trazendo algumas de suas definições, ausências e presenças, e propondo uma conceituação para o termo.

Os dicionários especializados desempenham um papel fundamental ao documentar o desenvolvimento das ciências, registrando os conceitos mais relevantes de determinada área. No entanto, podemos perceber que o conceito de políticas linguísticas permanece ausente em diferentes obras, evidenciando uma dificuldade histórica de aceitação imediata do conceito. No caso do Dicionário de Linguística (Dubois, 1973), encontramos a primeira omissão do termo, mesmo sendo esse dicionário escrito no mesmo contexto francês de onde surge, mais de uma década antes, o autor fundante da discussão como a temos, Calvet. Conforme o linguista francês (2007), a década de 1960 foi marcada pelo surgimento de



debates fundamentais, como os originados por Ferguson, que dariam as bases para o conceito de políticas linguísticas.

No mesmo sentido, outro exemplo de ausência do conceito é o Dicionário de Filologia e Gramática de Mattoso Câmara Júnior (1974), que é publicado quase vinte anos após o termo começar a se consolidar a partir das proposições dos anos 1960. Do outro lado do oceano, em Portugal, igualmente, o Dicionário de termos linguísticos, obra editada pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), também é outro a não abordar as políticas linguísticas. Os contextos indicados reforçam aquilo que Silva (2013, p. 289-290) defende: “não é exagero afirmar que, até recentemente, a área de Política Linguística era uma ilustre desconhecida de parcela expressiva dos envolvidos com a pesquisa linguística no Brasil”.

Ainda assim, é possível encontramos obras que vão abordar o conceito. Um exemplo possível é o Oxford Concise Dictionary of Linguistics, em que políticas linguísticas são definidas “no sentido óbvio de ‘políticas que dizem respeito à língua’” (Matthews, 2014, p. 216, tradução nossa³) – uma definição que, por direta e reduzida que seja, é insuficiente e superficial para a complexidade do tema. Por outro lado, o Dicionário Crítico de Sociolinguística, de Bagno (2017, p. 349), traz uma definição mais detalhada para o conceito, mostrando-o como “o conjunto de medidas que os poderes públicos tomam ou podem tomar para intervir nas interações linguísticas da sociedade”; uma definição que, de fato, é mais pertinente ao nosso contexto de observação e aos documentos e contextos que aqui analisamos. Além do recorte aqui citado, a exposição de Bagno (2017) amplia ainda mais o conceito, num aprofundamento significativo em relação ao dicionário de Oxford.

Ao mesmo tempo, inúmeros linguistas trazem perspectivas sobre o conceito. Endruschat e Schmidt-Radefeldt (2015, p. 213), por exemplo, vão dizer que

³ Texto original: “in the obvious sense of ‘policy regarding language’”.



A política de línguas como área importante da investigação sociolinguística, [que] compreende todas as medidas e regras por meio das quais se regula o uso de uma língua (política linguística) ou o uso de várias línguas (política de línguas). Tais regras e medidas são na maior parte das vezes da responsabilidade dos políticos e não dos linguistas.

Oliveira, escrevendo a introdução da obra de Calvet (2007), afirma que

[...] “política linguística”, para além de uma multidisciplina constituída de conhecimentos técnicos de linguística, antropologia, sociologia, história, direito, economia, politologia, mobilizados para a análise das situações linguísticas é, como diz Lia Varela¹⁵, uma prática política, associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas.

Por fim, Lagares (2018) traz uma nova forma de compreender o termo, ampliando para uma glotopolítica, “espécie de noção mais ampla, social, democrática e inclusiva, que realçaria o fator político e identitário já presente nas políticas linguísticas” (Evaristo, 2022, p. 6). Aqui, como já antecipado em Evaristo (2022, p. 10),

defendemos que políticas linguísticas sejam compreendidas como o planeamento, as propostas e/ou as ações empreendidas linguística, social e politicamente para a disposição, a manutenção, a promoção, a preservação e/ou a difusão de diferentes línguas nas sociedades. Essas ações, em geral, são empreendidas majoritariamente pelo Estado, embora possam ser também elaboradas pelos mais variados entes sociopolíticos e econômicos.

Portanto, para efeitos de compreensão de nossa proposta, tomaremos a definição apenas descrita para o conceito de políticas linguísticas, compreendendo que os Planos de Ação, as revistas académicas e o contexto que analisamos aqui são exemplos de políticas linguísticas e suas ações.



1.2. Sobre o tema da internacionalização e os Planos de Ação da CPLP

Diversas pesquisas acadêmicas apontam para a necessidade e os variados processos de internacionalização das línguas em um mundo globalizado, discutindo ainda como esse cenário impacta nas línguas e nos espaços que elas ocupam. Autores como Gradim e Piñeiro-Naval (2019), Gradim e Morais (2016), Luna (2016), Meyer (2015), Meyer e Albuquerque (2015), Diniz (2012), Righetti (2011), Silva (2011), Diniz (2012), numa lista muitíssimo curta, já são significativos da trajetória epistemológica em que nos inserimos.

Aqui, consideramos as línguas como sendo construções sociais, políticas e históricas, que desempenham diferentes papéis no mundo a depender de sua inserção, valor (efetivo e simbólico), geopolítica e outros. No contexto atual do mundo globalizado, com tantas e tão intensas trocas em todos os sentidos, é natural perceber que as línguas vão desempenhar um papel fundamental nessa nova configuração de mundo, motivo pelo qual o tema da internacionalização das línguas é tão premente.

Dentre as muitas possibilidades de internacionalização, um dos pontos possíveis de exemplificação é a dos documentos oficiais que são dedicados ao assunto. Nesse sentido, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP –, da qual o Brasil faz parte, editou em quatro ocasiões *Planos de Ação para a Promoção, a Difusão e a Projeção da língua portuguesa* – Brasília (2010), Lisboa (2013), Díli (2017) e Praia (2021)⁴ –, explicitando a necessidade de a língua portuguesa passar a ser vista como uma língua internacional.

Os Planos de Ação – doravante PA – são produtos frutos de políticas linguísticas que, como diz o nome, tratam da promoção do português no cenário internacional. Assim sendo, como mencionado, houve já a publicação de quatro PA: Plano de Ação de Brasília (PAB), publicado em 2010, Plano de Ação de Lisboa (PALis), publicado em 2014, Plano de Ação de Díli (PADíli),

⁴ Na próxima seção, indicaremos o motivo de não abordarmos esse documento.



publicado em 2017, e Plano de Ação de Praia (PAP), publicado em 2021. São documentos oficiais que apresentam propostas e diretrizes para o cumprimento daquilo a que se propõem, num esforço de planejar o futuro da língua portuguesa nesse novo mundo globalizado. Sendo os PA como que uma mesma política em continuidade – o PALis retoma e amplia o PAB; o PADíli retoma e amplia o PAB e o PALis – e havendo de maneira explícita a defesa do português como língua a ser utilizada em diferentes âmbitos e projeções ao redor do mundo (cada um dos PA estabelece eixos nos quais a língua portuguesa deve ser projetada), convém analisar e investigar esses documentos com maior esmero.

Aqui, considerando uma das possíveis questões abordadas nos PA, observamos o processo de internacionalização da língua portuguesa do Brasil tendo como base o seu potencial de língua de ciência – denominação feita pelos PA. Como um aprofundamento das pesquisas já iniciadas no doutorado e pós-doutorado, investigar a promoção, difusão e projeção da língua portuguesa como língua de ciência, em diálogo com a Lusofonia (Evaristo e Santos, 2024), será o trabalho que descreveremos na sequência.

2. O português como língua de ciência: relações entre PA e política de publicação acadêmica

Este texto abordará revistas que, no quadriênio 2013-2016 da CAPES, estavam listadas como revistas de Qualis A. O motivo de o quadriênio escolhido ter sido o anterior ao atual se deu porque, no período 2018-2020, enquanto essa pesquisa estava sendo realizada, houve significativo atraso na divulgação do novo Qualis, do quadriênio 2017-2020. Pelo mesmo motivo, este texto não incluirá o Plano de Ação da Praia (PAP), lançado em 2021. Em outros textos nossos, o PAP é discutido (Evaristo, 2022b).

Em consonância com os princípios e propostas apontados nos PA estipulados pela CPLP, especialmente o Plano de Ação de Díli (2017), buscamos compreender o impacto, a presença e a relevância



da língua portuguesa como possível língua de ciência⁵. E, na corroboração com o PALis, em seu item III, i, 6, optamos por identificar revistas vinculadas, quase todas elas, ao repositório Scielo. Além disso, optou-se por verificar revistas internacionais e de circulação fora do Brasil, uma vez que as revistas nacionais ou internacionais editadas no país não poderiam, em nossa decisão, ser tomadas como critério para uma possível internacionalização da língua portuguesa, posto que estariam em circulação, primordialmente, dentro do próprio país. Ademais, o item 2, g do PADíli é de destaque para essa decisão.

O Qualis da Capes é um indicativo de qualidade das revistas acadêmicas para o país, um padrão de referência. O estrato mais superior, o A, indica revistas com alto padrão de excelência, medido inclusive em parâmetros internacionais. Um Qualis A1 ou A2 indicaria, a princípio, revistas que possuiriam padrão internacional de qualidade atestado, sendo referências tidas como inquestionáveis em suas áreas.

Na avaliação do Qualis que aqui apresentamos, referente ao quadriênio 2013-2016, o repositório Scielo estava diretamente relacionado ao estrato mais elevado do Qualis: para o A1, ele seria obrigatório; para o A2, ele seria recomendado. Assim, ao concentrar as análises no Qualis A da CAPES, o filtro de construção do corpus atende a uma das diretrizes expostas no PALis, a do item III, i, 6.

Ao mesmo tempo, o Qualis tornou-se, no contexto brasileiro, uma espécie de motor da pós-graduação no país. Pesquisadores e professores, com absoluto destaque para aqueles que atuam na pós-graduação, são constantemente avaliados e classificados de acordo com o número quantitativo de produções que apresentam nesses estratos de Qualis. Assim, por exemplo, é necessário ter aquilo que a Capes chama de indicador nível 1 para que haja

⁵ Existem outras revistas acadêmicas que não estão no Qualis A e que atuam diretamente na promoção da língua portuguesa, como a revista Platô, a Revista da RBC ou a revista Ensaios em português como segunda língua ou língua estrangeira, da PUC-Rio. O critério de exclusão para essas revistas foi o da classificação dentro do estrato A do Qualis.



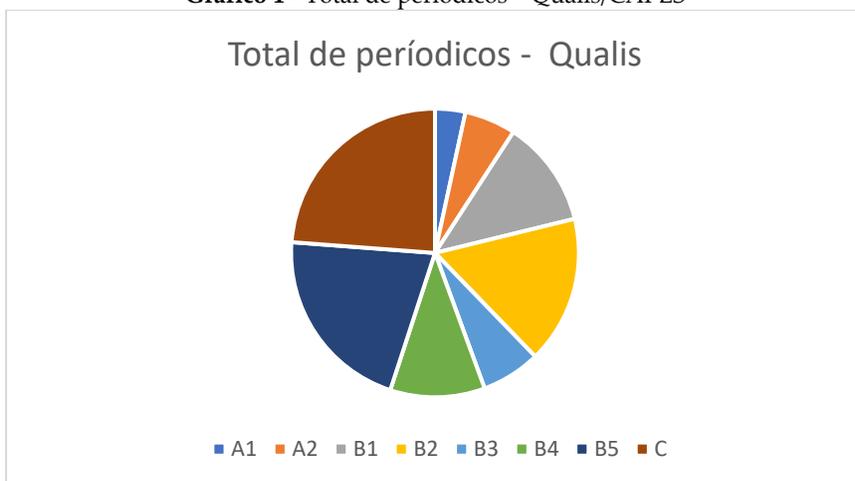
credenciamento ou recredenciamento em cursos de pós-graduação stricto sensu e, embora publicações em revistas Qualis A1 e A2 não sejam os únicos indicadores de nível 1 da Capes, são os mais relevantes e bem avaliados dentre eles. Também os cursos de mestrado e doutorado, em suas avaliações quadrienais promovidas pela Capes, são pontuados e classificados de acordo, entre outros fatores, com a quantidade de publicações com Qualis A que seus membros possuem.

Igualmente, fora do contexto da pós-graduação, o Qualis atua como forte mecanismo de avaliação quantitativa para professores e pesquisadores em geral. Concursos docentes, por exemplo, pontuam o currículo dos candidatos atribuindo significativo peso a essas publicações, demonstrando a importância do Qualis mesmo antes de o profissional atuar em uma pós-graduação stricto sensu. De fato, ainda enquanto estudantes de mestrado e doutorado, o Qualis já é uma realidade da vida acadêmica: a maioria dos cursos, por exemplo, condiciona a emissão do diploma dos estudantes a determinado número de participação em eventos e produções acadêmicas, no que se convencionou chamar de produção discente – que é, outrossim, mais um aspecto da avaliação dos cursos stricto sensu no país. Em resumo, no contexto acadêmico, o Qualis tem forte influência, seja nos docentes, seja nos discentes.

Se pensamos no número total de revistas da área de Linguística e Literatura existentes no país, divididas em todos os estratos possíveis (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C), o percentual de revistas com Qualis A é reduzido, como se percebe no gráfico a seguir: apenas 9,17% das revistas com circulação reconhecida no Brasil pertencem ao Qualis A. O número, a princípio, representa o alto nível de exigência que os periódicos precisariam ter para conseguir atingir os critérios de um estrato A.



Gráfico 1 - Total de periódicos – Qualis/CAPES



(Evaristo, 2025)

Dentro do estrato A1, com 287 revistas cadastradas na subárea de Linguística e Literatura, outros dados podem ser interpretados quando se observam os periódicos internacionais. Esses periódicos representam aproximadamente 45% de todos os periódicos cadastrados como A1 ou A2, o que indica relativo equilíbrio entre os periódicos nacionais e internacionais listados pelo Qualis. Como o objetivo desta pesquisa era o de considerar a língua portuguesa como língua de ciência internacional, procedemos a um recorte nas revistas de forma a observar apenas aquelas que eram internacionais, além de indicar se elas aceitam publicar textos em língua portuguesa ou não. Os dados podem ser compilados, inicialmente, na seguinte tabela:

Tabela 1 – divisão de periódicos no Qualis A

Qualis	Total de periódicos	Número de periódicos internacionais	Número de periódicos que aceitam artigos em língua portuguesa
A1	107	46	5
A2	181	86	15

(Evaristo, 2025)



A tabela 1 pode ser interpretada da seguinte forma: quantitativamente, poucas são as revistas que atingem o padrão de qualidade do estrato A, somando um total de 288 revistas. Para comparação, saiba-se que o estrato B sozinho soma 2013 revistas, um número mais de sete vezes maior do que o do estrato A; o estrato C soma 747 revistas, quase o triplo do estrato A. Parece, portanto, que a conclusão se impõe sobre o elevado grau de dificuldade para que as revistas atinjam o Qualis A. Ainda: das 288 revistas do Qualis A, 132 são revistas internacionais. Dito de outra maneira, com padrão máximo de qualidade indicado no Qualis, o número de revistas internacionais de Qualis A é de 132, ao passo em que a plataforma registra 3138 revistas em circulação no cenário acadêmico brasileiro. O total é de 4% dessas revistas. Quando se considera o número das que aceitam publicações em língua portuguesa, 20 (soma do estrato A1 e A2), o percentual cai para 0,6% das revistas.

As tabelas a seguir detalham a tabela 1.

Tabela 2 - Periódicos internacionais em Linguística e Literatura- Qualis A1 (2013-2016)

Qualis A1	
Nome do periódico	Aceita publicações em português?
Brain and Language	Não
Classical quarterly	Não
Clinical linguistics & phonetics	Não
Cognitive linguistics	Não
Colombian applied linguistics journal	Não
Critical discourse studies	Não
Discourse processes	Não
ELT journal	Não
Intercultural pragmatics	Não
International journal of the sociology of language	Não
Journal of Portuguese Linguistics	Não
Journal of pragmatics	Não
Journal of roman studies	Não



Journal of speech, language, and hearing research	Não
Journal of voice	Não
Language	Não
Language & Communication	Não
Language and linguistics compass	Não
Language (Baltimore)	Não
Language policy	Não
Language sciences	Não
Language teaching	Não
Language variation and change	Não
Latin american perspectives	Sim
Linguística (ALFAL)	Sim
Linguistics	Não
Literary and linguistic computing	Não
Literatura: teoría, historia, crítica	Sim
Literatura y Linguística	Sim
Metaphor and symbol	Não
Natural language and linguistic theory	Não
Neurorehabilitation	Não
Nueva revista del Pacífico	Não
Phonetica (Basel)	Não
Pragmatics and society	Não
Probus (Dordrecht)	Não
Profile	Não
Qualitative research	Não
RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada	Não
Semiotica (Berlin)	Não
Signs (Chicago, Ill.)	Não
Studies in language (Amsterdam)	Não
Syntax (Oxford)	Não
Target - International journal of translation studies	Não
The journal of the acoustical society of America	Não
Temas del seminario	Sim

Fonte: Evaristo (2025)



**Tabela 2 - Periódicos internacionais em Linguística e Literatura- Qualis A2
(2013-2016)**

Qualis A2	
Nome do periódico	Aceita publicações em português?
Academic medicine	
Acta Colombiana de Psicología	Sim
Ágora (Aveiro)	Sim
Aksente	Não
Arcadia - International Journal for Literary Studies	Não
Biochimica and biophysica acta	Não
Bulletin of Spanish Studies	Sim
Canadian literature	Não
Caravelle (toulouse)	Sim
Chasqui - Revista latinoamericana da comunicaci3n	Sim
Classical philology	Não
Cognitive systems research	Não
Coloquio: Letras (Portugal)	Sim
Comparative literature studies (Urbana)	Não
Computer journal	Não
Confluenze (Bologna)	Sim
Constructions and frames	Não
Contagion (Greenville, N.C.)	Não
Corpora	Não
Cuadernos del centro de estudios de dise1no y comunicaci3n	Não
Cuadernos hispanoamericanos	Não
Cultura, Lenguaje y Representaci3n	Não
Current sociology (print)	Não
Deutsch als fremdsprache	Não
Dialogic pedagogy: an international online journal	Não
Discourse & communication	Não
English today (Cambridge)	Não
Estudios de fon3tica experimental	Sim
Estudos de linguística galega	Sim
Etnográfica (Lisboa)	Sim
Food quality and preference	Não
Forma y funcion	Sim
Forum qualitative sozialforschung	Não
Gender and Language	Não



Hispanamérica (College Park)	Não
Hispanic research journal	Sim
Innovation in language learning and teaching	Não
International journal of american linguistics	Não
International journal of applied linguistics	Não
International journal of english linguistics	Não
International journal of language and applied linguistics	Não
International journal of metadata, semantics and ontologies	Não
Intersecciones en Antrología	Não
INTI - Revista de literatura hispánica	Não
Knjizevna smotra	Não
Language and Cognition	Não
Language documentation and conservation	Não
Lebende sprachen	Não
Linguistic approaches to bilingualism	Não
Linguistica antverpiensia	Não
Linguistik online	Não
Logopedics phoniatrics vocology	Não
Meta (Montréal)	Não
Meta: research in hermeneutics, phenomenology and practical philosophy	Não
Mutatis mutandis (Medellin)	Sim
Natural language semantics	Não
Nineteenth-century french studies	Não
Notes and queries	Não
Opción (Maracaibo)	Sim
Phenomenology and the cognitive sciences	Não
Physics of life reviews	Não
Plos one	Não
Revista chilena de literatura	Sim
Revista de crítica literaria latinoamericana	Sim
Revista iberoamericana	Sim
Revista internacional de lingüística iberoamericana	Não
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	Não
Revista portuguesa de educação	Não
Revista portuguesa de história do livro	Não
Romance notes	Não
Russian studies in literature	Não
Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)	Não



Shakespeare studies (Columbia)	Não
Sign language studies	Não
Studies in second language learning and teaching	Não
Taller de letras (Santiago)	Não
Teaching Education (Columbia, S.C.)	Não
The journal of pain	Não
The linguistic review	Não
Translation and literature	Não
Universitas humanistica	Não
Weimarer beitraege	Não
Zeitschrift fuer romanische Philologie	Não
Zeitschrift fur Dialektologie und Linguistik	Não

Fonte: Evaristo (2025)

Sucede, porém, que o número se torna ainda mais reduzido quando analisado de maneira mais detalhada e dentro do recorte aqui realizado. No total, 288 revistas acadêmicas pertencem aos estratos A1 e A2, somados. Dessas, 132 revistas são internacionais, corpus ao qual nos dedicaremos a partir de agora. Como afirmado, consideraremos aquelas de caráter internacional porque, primeiramente, não são as revistas nacionais, em circulação no Brasil, que poderiam ser vistas como motores principais de internacionalização da língua portuguesa. Aqui, ainda, dois adendos: naturalmente, seria possível encontrar revistas nos estratos B e C que poderiam ser internacionais e que poderiam publicar em língua portuguesa. Entretanto, essas revistas não estão obrigatoriamente cadastradas na plataforma Scielo, que é um requisito obrigatório/recomendado do estrato A. Da mesma forma, fora da área de Linguística e Literatura, afirmada como o recorte desta pesquisa, também há publicações que poderiam ser analisadas, como na Psicologia, na História ou na Arquitetura, para citar três exemplos. Porém, tal análise extrapolaria a intenção e a possibilidade desta observação.

De acordo com o PADíli, um dos eixos de trabalho desse PA, o quarto, versaria sobre o “Português, Língua de Cultura, Ciência e Inovação” (CPLP, 2017, p. 3). Assim sendo, o PADíli detalha quais



seriam os princípios, fundamentos e ações que norteariam o eixo em questão⁶:

a) Fortalecer a língua portuguesa como língua de ciência, harmonizando terminologias respeitantes a cada área disciplinar.

b) Apoiar o desenvolvimento e a integração dos repositórios científicos dos Estados-Membros da CPLP.

c) Catalogar e divulgar a produção científica sobre a língua portuguesa e sobre procedimentos pedagógicos e didáticos para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos diferentes contextos dos Estados-Membros da CPLP.

d) Incentivar a produção e publicação de materiais científicos originalmente redigidos em português, valorizando-os nos sistemas de ensino superior e produção científica nacionais de cada Estado-Membro e fomentando a sua difusão e livre circulação dentro do espaço da CPLP.

e) Criar um prémio CPLP de tradução na área da ciência e da tecnologia e melhorar a divulgação dos prémios de investigação, de literatura e de outras disciplinas artísticas dos Estados-Membros da CPLP.

f) Promover a produção e a circulação de textos literários, técnicos e científicos dos diferentes Estados-Membros da CPLP no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

g) Incentivar a publicação e a livre circulação de traduções em língua portuguesa de obras científicas no espaço da CPLP.

h) Implementar a inclusão nos currículos dos sistemas de ensino de elementos de cultura, literatura e história de todos os países da CPLP.

i) Incentivar a atribuição de prémios literários, de investigação linguística e de investigação técnico-científica em e sobre língua portuguesa.

⁶ No documento oficial, os itens aparecem apenas sequenciados, sem nenhuma numeração ou indicação alfabética. Aqui, por clareza de exposição e referenciação, apresentaremos os tópicos em sequência alfabética.



j) Fomentar coproduções entre os países da CPLP, bem como a produção e a teledifusão de conteúdos audiovisuais.

k) Apoiar iniciativas e programas dos Estados-Membros que visam facilitar a circulação e a promoção de produções editoriais no espaço da CPLP.

l) Incentivar a troca de experiências sobre redes de bibliotecas nacionais e subnacionais, reforçando o seu intercâmbio e a promoção de boas práticas.

m) Apoiar o IILP a coordenar o intercâmbio de experiências nacionais de leitura, de modo a partilhar as boas práticas de alguns países.

n) Promover a edição de obras literárias em formatos que facilitem o acesso às pessoas com dificuldades para aceder ao texto impresso.

É possível perceber, já inicialmente, que algumas das diretrizes do PADíli são, em outras palavras, as mesmas – ou quase as mesmas – apresentadas no PALis. Assim como outros pontos presentes em todos os três PA, há alguns tópicos que são de difícil mensuração e controle, o que impactaria diretamente, por exemplo, em uma pesquisa acadêmica. Veja-se, como exemplo, o tópico (n). Em que medida seria possível analisar e valorar determinada promoção de obras literárias em outros formatos que não o impresso. Seriam e-books? Audiolivros? Seriados? Filmes? Da mesma forma, quantas seriam as obras? Apenas uma já configuraria promoção ou o número teria de ser mais elevado? Se elevado, em quanto? Quando se fala em pessoas com dificuldades para aceder ao texto impresso, fala-se em situações de extrema pobreza, de dificuldade logística de envio de livros ou de pessoas cegas, para citar alguns exemplos? As possibilidades interpretativas seriam mil, o que tornaria qualquer análise, ao fim, pouco mais que um tiro no escuro. Portanto, repita-se o que já foi colocado anteriormente acerca da relativa impossibilidade de mensuração e análise da implantação das propostas dos PA.



Em relação ao Qualis A1, dentre as revistas internacionais, apenas cinco delas aceitariam publicar textos em língua portuguesa, conforme detalhamento na tabela 1.

Tabela 3– Revistas que aceitam pulicar textos em língua portuguesa - Qualis A1 (2013-2016)

Revistas que aceitam pulicar textos em língua portuguesa - Qualis A1	
1	Latin american perspectives
2	Revista de Linguística (ALFAL)
3	Literatura: teoría, historia, crítica
4	Literatura y Linguística
5	Topicos del seminário

Fonte: Evaristo (2025)

Dentre quarenta e seis revistas internacionais no Qualis A1, apenas cinco delas publicam textos em língua portuguesa, num percentual de aproximadamente 10% delas. Considere-se, ainda, que uma delas é de uma associação de linguistas, a Revista de Linguística da ALFAL. Por ser uma associação da América Latina, por ter tido presidentes brasileiros e por muitos dos sócios e participantes do evento serem brasileiros, é de se esperar como algo relativamente natural que nessa revista haja abertura para a língua portuguesa.

De maneira parcialmente análoga, o que acontece na Revista de Linguística da ALFAL é o que acontece com as outras revistas listadas acima que aceitam publicações em língua portuguesa. Em todas elas, há explicitamente a indicação de serem estudos sobre a América Latina ou realizados pela própria América Latina, de modo que a publicação em língua portuguesa não é, diga-se, uma novidade, avanço ou fato a ser comemorado.

Dessa forma, que revistas latino-americanas publiquem na língua oficial do Brasil não pode ser tido, exatamente, como um benefício de internacionalização da língua, embora o favoreça, certamente. Sendo o português a segunda língua de maior prestígio mundial dentre aquelas que compõem a América Latina, o fato, mais do que esperado, redundava óbvio. Não caberia aqui, portanto,



falar de internacionalização, mas talvez de reconhecimento territorial e da expressão da língua da CPLP.

O que deveria ser colocado em evidência, porém, versa em outro caminho: como revistas acadêmicas da América Latina, situadas em países que não sejam o Brasil, não reconhecem a língua do país como língua de publicação? A lista de revistas do Qualis A1 indica inúmeras delas. Outro ponto correlato que poderia ainda ser confrontado diz respeito às revistas, quer brasileiras, quer latino-americanas, que publicam majoritariamente ou essencialmente em língua inglesa, como o caso da *Colombian applied linguistics journal*, em que até o nome da revista não está na língua da Colômbia, o espanhol. De fato, em todas as revistas do Qualis A, há a possibilidade de publicação em língua inglesa⁷, o que não deixa de ser uma ação clara de políticas linguísticas (Evaristo, 2022).

Tais fatos indicam, sem discordâncias aparentes, a primazia indiscutível da língua inglesa na publicação científica internacional, fato incontestado e largamente apontado pelos pesquisadores. Em 1997, Forattini (1997, p. 4) já dizia que, “em se tratando da população constituída pelos pesquisadores científicos, atualmente verifica-se a tendência a aceitar, tacitamente, o idioma inglês como ‘língua franca da ciência’”. Mais de 20 anos depois, o cenário, antes de mudar, intensificou-se. Basta ver que, dentre as quarenta e seis revistas internacionais do Qualis A1, trinta e sete são em língua inglesa e apenas nove são em língua espanhola, o que representa um percentual de aproximadamente 81% de revistas em língua inglesa e 19% em língua espanhola. Os dados apontam para uma realidade em que, também no Brasil, o espanhol é pouco reconhecido como língua de ciência, a despeito de toda a inserção política, acadêmica, cultural, econômica e simbólica latino-americana no Brasil e de toda a promoção conjunta das “línguas ibéricas” (Gradim e Piñeiro-Naval, 2019). O cenário, decerto, pode ser um dos impeditivos para a maior aceitação da língua portuguesa na comunidade científica internacional.

⁷ De qualquer forma, esse é ainda um requisito do estrato A.



Há, ainda assim, um caso ainda mais emblemático, seja para a comunidade brasileira, seja para a portuguesa: a revista portuguesa *Journal of portuguese Linguistics*, editada pela Universidade de Lisboa, não aceita publicações em língua portuguesa. Trata-se de uma revista portuguesa que não aceita publicações em sua própria língua, dando um desmedido favorecimento à língua inglesa. Para a *Journal of portuguese Linguistics*, não é que a língua inglesa seja possibilitada como uma das línguas de publicação: ela é eleita como a única língua de publicação. Ao mesmo tempo, a revista dedica-se exclusivamente a publicar artigos que envolvam diretamente a língua portuguesa ou que sejam feitos em contextos lusófonos, como no caso dos estudos de contato com a língua portuguesa. Considerando a discussão que já expusemos em outros contextos⁸, uma possível explicação pode estar no fato de a projeção da língua inglesa ser querida para uma maior amplitude de divulgação dos estudos linguísticos sobre a língua portuguesa. Publicados em inglês, com maior público leitor, seria possível uma maior interação e interesse na língua portuguesa. Ainda assim, por paradoxal que seja, o PALis foi escrito como o resultado não apenas de um encontro ocorrido em Lisboa, mas de um encontro ocorrido na mesma Universidade de Lisboa, aquela que edita a referida revista.

Inserir-se neste objetivo a realização da II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial. **O segmento científico reuniu-se na Universidade de Lisboa, nos dias 29 e 30 de outubro de 2013** [grifo do autor], a partir de uma iniciativa da CPLP e do Governo Português, com a organização conjunta do Camões, I.P., do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e de um consórcio de quatro universidades portuguesas – as Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra e a Universidade Nova de Lisboa –, e a participação de investigadores e docentes de todos os países da Comunidade e de outros países. Os trabalhos deste primeiro segmento foram distribuídos por três conferências plenárias,

⁸ No momento, há um texto de nossa autoria, de título “Sobre a possibilidade de a língua portuguesa ser uma língua global e de ciência: apontamentos sobre internacionalização e políticas linguísticas”, que será publicado em 2025 como capítulo de livro. A referência mais exata poderá ser vista, futuramente, em nosso currículo ou em futuras publicações.



sete reuniões temáticas, dezasseis sessões de comunicações livres e duas sessões de apresentação de projetos e produtos.

No segmento seguinte, de natureza técnica e governamental, realizado no dia 31 de outubro na sede da CPLP, foram apreciadas as conclusões daquela reunião e elaborado o presente documento, designado como Plano de Ação de Lisboa (PALis). Este Plano, assim como o Plano de Ação de Brasília (PAB), adotado em 2010, define estratégias globais para a promoção e a difusão da língua portuguesa (CPLP, 2014, p. 4).

Retornemos às cinco revistas internacionais mencionadas do Qualis A1. Dentre elas, três revistas são dedicadas aos estudos literários e culturais, o que representa 60% do total de revistas que aceitam publicações em língua portuguesa. Excluindo-se a revista *Linguística da ALFAL*, a última revista do grupo publica textos relacionados não necessariamente à linguística ou ao estudo das línguas em geral, como pode ser visto na seção “sobre nós”, em seu site⁹: “a revista combina estudos de economia, ciência política, sociologia, geografia, antropologia, relações internacionais, história, filosofia e cultura, para oferecer uma visão multidisciplinar vital das forças poderosas que afetam a vida das pessoas nas Américas¹⁰”. Aqui, é possível que o exemplo demonstre uma maior inserção da língua portuguesa em outras áreas, como as listadas, o que naturalmente seria bom para a projeção da língua. Ressaltamos, porém, que como anunciado, esta investigação estará restrita às revistas da área de Linguística e Literatura, subárea em que a própria pesquisa está inserida.

Exposto em outro prisma, 60% das publicações da área de Linguística e Literatura tratam exclusivamente de Literatura, enquanto 20% tratam de temas gerais da área de humanidades e apenas 20% tratam de questões relacionadas aos estudos linguísticos

⁹ Disponível em <http://latinamericanperspectives.com/about-us-2/> - acesso em 11/10/2024 às 15h10.

¹⁰ Texto original: “The journal combines studies of economics, political science, sociology, geography, anthropology, international relations, history, philosophy, and culture to offer a vital multidisciplinary view of the powerful forces impacting the lives of people across the Americas”



como um todo. Das cento e sete revistas do estrato A1 da Capes, com quarenta e seis sendo internacionais, cinco publicam em língua portuguesa e apenas uma publica exclusivamente em linguística. O percentual é de menos de 1% de publicações internacionais Qualis A1 sobre estudos linguísticos poderiam ser escritos em língua portuguesa. Ao mesmo tempo, o PALis afirma que

[...] são relevantes para o processo de consolidação da capacidade científica e tecnológica do espaço da língua portuguesa, a médio e longo prazo, os passos que estão a ser dados no sentido da aproximação das comunidades científicas dos países da CPLP, da valorização dos recursos humanos e do incremento da publicação científica em língua portuguesa (CPLP, 2014, p. 6).

Esse incremento não atingiu, ou atingiu de maneira superficial, os estudos linguísticos. Mais há que ser feito. É o ponto em que devemos recordar que as políticas linguísticas são essenciais para a questão, como defendido por nós em outras ocasiões (Evaristo, 2024; 2023; 2022b). Se os PA apontam diretrizes para a promoção e difusão da língua portuguesa no mundo – com a ratificação brasileira das proposições da CPLP – e se algumas dessas diretrizes dizem respeito ao papel da língua portuguesa na comunicação científica, resta inconteste que as diretrizes não coadunam com a realidade das revistas apontadas pela CAPES, órgão superior brasileiro responsável pela questão. Podemos dizer, portanto, que a CAPES não dialoga com a CPLP e/ou desconhece/ignora as diretrizes dos PA, ainda que o Brasil seja o ponto de partida nos dois casos.

Dirijamos as atenções, então, para o estrato A2 do Qualis, cuidando para que não se repitam as mesmas conclusões apresentadas referentes ao Qualis A1. No estrato, há oitenta e cinco revistas internacionais, das quais quinze apresentam a possibilidade de se publicar em língua portuguesa. O número percentual de aproximadamente 17% de revistas, superior ao do estrato A1, poderia sugerir algum cenário mais atrativo para a língua da CPLP. Não parece ser o caso, como veremos.



São as seguintes as revistas de estrato A2 que aceitam publicações em português:

Tabela 4 – Revistas que aceitam publicar textos em língua portuguesa – Qualis A2 (2013-2016)

Revistas que aceitam publicar textos em língua portuguesa - Qualis A2	
1	Acta colombiana de psicologia
2	Ágora (Aveiro)
3	Bulletin of spanish studies
4	Chasqui – Revista latinoamericana da comunicación
5	Coloquio: Letras (Portugal)
6	Estudios de fonética experimental
7	Estudos de linguística galega
8	Etnográfica (Lisboa)
9	Forma y funcion
10	Hispanic research jornal
11	Mutatis mutandis (Medellin)
12	Opción (Maracaibo)
13	Revista chilena de literatura
14	Revista de crítica literaria latino-americana
15	Revista iberoamericana

Fonte: Evaristo (2025)

Dessas revistas, objetivamente, apenas três poderiam ser ditas como sendo revistas estritamente voltados aos estudos linguísticos: 5, 6 e 7. Dessas três, ainda haveria uma revista voltada para a língua galega. Quando se considera o número total de revistas do estrato A2, cento e oitenta e uma, é possível perceber que oitenta e cinco delas, aproximadamente 46%, são revistas internacionais. No quantitativo de todas as revistas A2, um percentual de apenas aproximadamente 8% representa o de revistas em que se poderia publicar artigos em língua portuguesa. Embora se tomamos em números absolutos haja um maior número de revistas A2 que A1 a possivelmente publicar em língua portuguesa, esse número só é maior porque, na realidade, o estrato A2 possui maior número de revistas cadastradas do que o estrato A1 – 181 revistas de Qualis A2, contra 107 de Qualis A1.



Considerem-se, agora, as revistas elencadas anteriormente de estrato A1 e A2. Partindo delas, é possível perceber ao menos quatro pontos aos quais deteremos nossa exposição na sequência.

Em primeiro lugar, uma parcela significativa das revistas versa sobre o que comumente se chama de “núcleo duro” da linguística, com suas subdivisões mais teóricas e, por assim dizer, científicas¹¹, assim como sobre temas em interdisciplinaridade com áreas da também chamada ciência dura, como a neurologia, a medicina ou a psicologia, para citar apenas algumas. Isso significa que, em certo sentido, há um privilégio dessas áreas dentro dos próprios estudos linguísticos, o que se reflete na produção científica tida como de padrão internacional para o Qualis – o maior padrão existente na mensuração da CAPES.

Em segundo lugar, há um número realmente alto de revistas que são gerenciadas pelos chamados *publishers*, notadamente de língua inglesa, como a Elsevier ou a De Gruyter. Esses *publishers* atuam em sentido marcadamente financeiro, com cobrança de valores para a publicação de artigos, venda de revistas publicadas e outras formas mais de captação de renda e financiamento da revista. Essas casas publicadoras, em geral, fazem parte de grandes conglomerados editoriais, publicando em praticamente todas as áreas acadêmicas e possuindo, repita-se, forte apelo econômico. Uma prática que vai de encontro a uma das diretrizes do PALis, no ponto III, (i), 5: “promover o desenvolvimento de recursos científicos e de infraestruturas digitais em língua portuguesa, **de acesso aberto e gratuito**” [grifo do autor] (CPLP, 2014, p. 8). Dito

¹¹ Não que áreas comumente tidas como mais subjetivas e qualitativas, como a sociolinguística, a análise do discurso ou o ensino de línguas não sejam áreas igualmente científicas. Aqui, o que se evoca é uma discussão como a que, em geral, a linguística aplicada passou quando de sua consolidação: uma relativa oposição entre a linguística como ciência, amparada normalmente em áreas médico-psicológicas, e a linguística como análise subjetiva e qualitativo-interpretativista. Para um aprofundamento da questão, sugere-se a leitura de Moita Lopes (1990) e Celani (1992), por serem como que textos basilares da discussão.



de outra maneira, a CAPES/Qualis prioriza revistas que, na prática, contraponem as diretrizes do PALis para a área.

Em terceiro lugar, há de se considerar a maioria absoluta de revistas da área que publicam textos relacionados à literatura ou a cultura em língua portuguesa, não necessariamente versando sobre literaturas e culturas de língua portuguesa. Seja nas revistas editadas por países da América do Sul, seja pelas revistas portuguesas, não há nenhuma exclusividade para que as contribuições versem sobre literatura ou aspectos culturais dos países da CPLP.

Em quarto lugar, é possível identificar que, quando uma revista acadêmica é editada por uma das universidades de língua inglesa que figura entre as mais prestigiadas do mundo, como Harvard, Cambridge ou Oxford, em geral há a aceitação exclusivamente da língua inglesa, num exemplo claro do alegado monolinguismo do inglês. Aqui, não é que tais revistas não publiquem em língua portuguesa, mas sim que elas não publicam em nenhuma outra língua que não a inglesa.

Os dados do estrato A1 já poderiam, por si só, ser conclusivos para a exposição da questão: a língua portuguesa não é uma língua científica de projeção internacional, segundo os dados da CAPES, através do Qualis, ao menos na área em que esta pesquisa se insere e na qual houve o interesse de observação como corpus desta pesquisa. Aqui, pouco importa se o Brasil é o quinto país com maior presença na internet, se é a sexta língua mais falada, a principal do hemisfério sul e a terceira principal do ocidente, sendo ainda a quarta mais falada das línguas europeias. “O Brasil é o 13º país na lista dos que mais publicam artigos científicos [...] [mas,] boa parte dos cientistas daqui prefere publicar em revistas brasileiras” (Righetti, 2011, p. 396). A análise de Righetti, talvez, deva-se ao fato de as revistas internacionais indicadas pelo Qualis não aceitarem textos em língua portuguesa; assim sendo, como os cientistas publicariam nessas revistas? Tendo de recorrer sempre a uma língua estrangeira, notadamente o inglês? Seria essa a solução para o problema?



Certamente, as indicações do PALis e do PADíli, especialmente, poderiam ser pontos de inflexão para um salto qualitativo na presença internacional da língua portuguesa num âmbito científico, verificado através das revistas científicas que são tomadas como padrão de referência no país. Suas indicações, todavia, ainda não parecem ter sido efetivamente assumidas pela comunidade científica brasileira, nem figurar de maneira preponderante nas políticas linguísticas existentes para o meio. Nossa pesquisa, desde o doutorado, é a primeira no universo brasileiro, ainda que o PAB, primeiro dos PA, tenha sido publicado há mais de dez anos e tenha sido fruto de uma reunião ocorrida em solo nacional.

Entretanto, há ainda outro ponto que deve ser considerado: o papel da CAPES. Não defendemos aqui que a CAPES deva ser a entidade executora das diretrizes dos PA; nem mesmo os PA apontaram a CAPES para tal tarefa, entidade que sequer é citada nos documentos. Simultaneamente, a CAPES não reivindica para si a prerrogativa de agir pautando-se em nenhum dos PA. Em verdade, inclusive, a representação nacional da CPLP e a CAPES pertencem a ministérios diferentes no país.

Sucedem, porém, que, se cabe à CAPES a política de ranquear as revistas acadêmicas que têm valor e peso para as avaliações brasileiras – que influenciam toda a comunidade acadêmica, dos alunos aos cursos de graduação e pós-graduação –, apresentando-as em estratos mensuráveis, é natural inferir que esses estratos representassem papel relevante na organização acadêmica do país. Seria natural inferir, também, que essas políticas esbarrariam, mais cedo ou mais tarde, nas diretrizes dos PA que tocassem às revistas acadêmicas, o que não se efetiva.

Consideremos o exposto até aqui, em diálogo com outras pesquisas que realizamos (Evaristo, 2024; 2024; 2023; 2021; 2021). Isso posto, o cenário apresentado é o seguinte:

- Quantidade reduzida de pesquisas na área de português como língua estrangeira.



- Quantidade reduzida de pesquisas sobre políticas linguísticas.
- Quase inexistência de pesquisas sobre a internacionalização da língua portuguesa.
- Inexistência de pesquisas sobre qualquer um dos três diferentes PA.
- Multiplicidade temática e pouca convergência teórica acerca das políticas linguísticas.
- Reduzida quantidade de revistas consideradas de padrão internacional em circulação no Brasil.
- Percentual bastante reduzido de revistas internacionais em que seria possível publicar textos em língua portuguesa: 8% para o Qualis A2, 1% para o Qualis A1.
- Revistas que publicam especificamente sobre linguística, com nenhuma delas publicando sobre língua portuguesa.
- PA como políticas linguísticas ainda desconhecidas no Brasil¹².
- Qualis/CAPES sendo um importante orientador das práticas da pós-graduação brasileira e em descompasso com outros documentos oficiais.
- Capilaridade baixa das propostas e diretrizes defendidas nos PA.

A partir de toda a discussão empreendida até o presente momento e do resumo em tópicos elencado acima, é possível traçar um comentário final sobre a investigação realizada. Aqui, de fato, a presença internacional da língua portuguesa no Qualis A, que indica a obrigatoriedade da plataforma Scielo, pedida nos PA, pode ser mostrada como pertencendo a apenas 0,6% - total das revistas A1 e A2 internacionais que aceitam publicação em língua portuguesa dentro do universo total das revistas cadastradas na plataforma Qualis. Quando cruzamos os dados e exigências do Qualis e dos PA, o percentual parece mostrar-se insuficiente para uma real internacionalização da língua.

¹² Ao menos se se consideram as pesquisas realizadas tendo como corpus os PA.



3. Considerações finais

Neste momento, apresentamos algumas considerações finais para nosso texto, entendendo que a pesquisa naturalmente não se encerra aqui, nem que ela está toda posta – é sempre possível haver novos modos de (re)interpretar e (re)considerar os fatos analisados.

Nosso texto, um desdobramento de nossa pesquisa original desenvolvida no doutorado e continuada no pós-doutorado e em outras instâncias de investigação – como as bolsas Prociência UERJ e Jovem Cientista da FAPERJ, que financiam este trabalho –buscou analisar cenários de internacionalização da língua portuguesa, assumida aqui como uma língua de ciência.

Para tanto, primeiro retomamos alguns conceitos acerca das políticas linguísticas, desenhando um breve panorama de sua presença/ausência no âmbito dos estudos linguísticos. Assim, observamos dicionários e obras de linguistas, no Brasil e em Portugal, que buscaram tratar (ou não) do termo. Uma análise mais aprofundada da questão já havia sido antecipada em Evaristo (2022).

Logo na sequência, abordamos cenários de internacionalização da língua portuguesa e expusemos nosso corpus de investigação, os Planos de Ação da CPLP. Naquele momento, foi possível retomar algumas questões fundamentais para as políticas linguísticas, como documentos oficiais e instâncias supranacionais como a CPLP. A partir disso, estava posto o terreno que precisávamos para as análises dos planos de ação e das revistas acadêmicas, observadas em seu aspecto de internacionalização e de compreensão do português como língua de ciência. As análises realizadas, largamente descritas na seção anterior, apontam para um cenário em que, de fato, há ainda uma longa trajetória para a concretização de uma verdadeira inserção científica internacional de nossa língua.

Portanto, finalizamos este texto indicando a necessidade de novas pesquisas acerca das políticas linguísticas de/em/para a língua portuguesa, de maior atenção para a internacionalização do



português e de novas alternativas e formas de promoção do português como língua de ciência. O trabalho certamente continua.

Referências

- BAGNO, Marcos de A. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. São Paulo: parábola, 2017.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola/Ipol, 2007.
- CELANI, M. A. A.. Afinal, O Que é Linguística Aplicada?. In: Mara S Z. De Paschoal e M. A. A. Celani. (Org.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992.
- 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.
- DUBOIS, Jean; et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ENDRUSCHAT, A.; SCHMIDT-RADEFELDT, J. **Introdução básica à linguística do português**. Lisboa: Edições Colibri, 2015.
- EVARISTO, J. Pode uma língua pluricêntrica ser unificada?: Sobre o Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 17, p. e1746, 2023. DOI: 10.14393/DLv17a2023-46. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/69815>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- EVARISTO, Jefferson. Definir políticas linguísticas: dos dicionários especializados à discussão dos linguistas. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 1–12, 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/14858>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- EVARISTO, Jefferson. Nomenclaturas da Língua Portuguesa nos Planos de Ação da CPLP: Português Língua o Quê?. **Caderno Seminal Digital (Rio de Janeiro)**, v. 2022, p. 83-107, 2022b.
- EVARISTO, Jefferson. Panorama das pesquisas em políticas linguísticas no contexto de PLE no Brasil. **ÑEMITÝRÃ: Revista Multilingüe de Lengüa, Sociedad y Educación**, v. 3, p. 127-133, 2021.
- EVARISTO, Jefferson. Promover, difundir, projetar: percursos da internacionalização da língua portuguesa ? notícias de um projeto em desenvolvimento. In: Jefferson Evaristo, Davi Albuquerque, Martina Delfino. (Org.). **Cenários do Português no mundo ? políticas linguísticas e internacionalização**. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2024.
- EVARISTO, Jefferson; SANTOS, Carla Barbosa de Farias . Dimensões da lusofonia como política linguística. **CONFLUÊNCIA**, v. 2024, p. 251-264, 2024 Disponível em: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1376>. . Acesso em: 28 nov. 2024.



- EVARISTO, Jefferson; SILVA, Antônio José da . PLNM para a educação básica: o estado da arte do caso Manaus. **Revista Diálogos (REVDIA)**, v. 9, p. 82-96, 2021.
- FORATTINI, Oswaldo Paulo. A Língua Franca da Ciência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, p. 3-8, 1997.
- 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.
- LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** São Paulo: Parábola, 2018.
- 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.
- MATTHEWS, P. H. **Oxford Concise Dictionary of Linguistics**. New York: Oxford, 2014.
- 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.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é lingüística aplicada?. **Intercambio - PUC-SP**, v. 05, p. 13-21, 1990.
- RIGHETTI, Sabine. Língua portuguesa esconde ciência nacional. **Rem: Rev. Esc. Minas**, Ouro Preto, v. 64, n. 4, p. 396-398, dez. 2011.
- SILVA, Diego Barbosa da. **De Flor do Lácio à Língua Global: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas lingüísticas 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, Elias Ribeiro da. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 52.2, p. 289-320, 2013.



A canção como porta de entrada para o ensino da literatura em português como língua adicional

José Peixoto Coelho de Souza
(University of Manchester – Inglaterra)

Luís Felipe Maliszewski Gonçalves
(CE Alcebíades Azeredo dos Santos – Brasil)

Introdução

A riqueza da literatura brasileira é inquestionável, tendo um amplo potencial a ser explorado nas aulas de Português como Língua Adicional (doravante PLA) (Fornari, 2006; Takahashi, 2008, 2015; Gonçalves, 2019; MRE, 2020). Nos romances de Machado de Assis e José de Alencar, nos contos de Clarice Lispector e Rubem Fonseca, nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade e Luis Fernando Veríssimo, nos poemas de Hilda Hilst e Ferreira Goulart, entre diversos outros escritores e poetas, representações do cotidiano e da(s) cultura(s) do Brasil estão cristalizadas em páginas e mais páginas a serem lidas e apreciadas. Isso sem falar no valor cultural inestimável das manifestações literárias orais, como a literatura de cordel, os repentes e as canções, que também retratam a realidade e a diversidade cultural do País em sua materialidade sonora.

Devido à sua riqueza linguística e cultural, o estudo de textos literários tem sido uma prática pedagógica recorrente no ensino de línguas adicionais há muitos anos (Fornari, 2006; Takahashi, 2008; Gonçalves, 2019). Do seu protagonismo inicial, visto como modelo de excelência a ser seguido pelo método gramática-tradução, passando por papéis mais coadjuvantes, como mais um dos gêneros a serem trabalhados, o que tem variado é o espaço que a



literatura tem ocupado em sala de aula e os objetivos pedagógicos para o seu uso.

No que concerne ao ensino de PLA, no qual este trabalho se insere, frequentemente esses objetivos se restringem a um enfoque puramente linguístico, não dando a devida atenção à sua riqueza cultural, às diferentes camadas de significação presentes no texto literário e ao efeito estético pretendido pelo autor (Takahashi, 2008; Gonçalves, 2019). Ao ignorar as particularidades do discurso literário como um modo específico de uso da linguagem e de representação do mundo (Brasil, 1998; 2018), o professor de PLA acaba por deixar de contribuir para a formação dos seus alunos como leitores literários, ou seja, como “sujeito[s] que seja[m] capaz[es] de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2018, p. 138).

Isso parece afetar particularmente o ensino de alunos iniciantes, posto que a compreensão da plurissignificação do texto literário envolve lançar mão de diversas competências e habilidades que talvez ainda não tenham desenvolvido em língua portuguesa. Por exemplo, a compreensão dos versos “Uma meta existe para ser um alvo / Mas quando o poeta diz meta / Pode estar querendo dizer o inatingível”¹ requer que os alunos sejam capazes de reconhecer os usos denotativos e conotativos da palavra “meta” a fim de compreender o seu uso metafórico no verso em questão. Por essa razão, acreditamos que o nível de proficiência dos estudantes é um fator determinante para a escolha dos gêneros literários a serem selecionados para as aulas de PLA (Botler; Fernandes, 2019; MRE, 2020). Além dele, questões como as necessidades e as expectativas dos alunos, bem como seu perfil pessoal (gênero, idade, nacionalidade) também são relevantes para uma seleção adequada dos textos a serem trabalhados em aula e podem influenciar a motivação para a sua leitura (Reichert, 2013).

¹ Metáfora, de Gilberto Gil. Disponível em <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/487564/>. Acesso em 26/11/2024.



O desafio da formação de leitores literários nos níveis iniciais no contexto de PLA parece se refletir em uma menor presença da literatura em materiais didáticos, bem como em um número reduzido de propostas pedagógicas, voltados para esse nível de proficiência. Em uma análise de 5 livros didáticos de PLA publicados no Brasil, Takahashi (2008) encontrou uma maior presença de textos literários nas obras voltadas para níveis mais altos de proficiência, variando de 3 ocorrências no livro *Avenida Brasil 1*, para alunos básicos, a 25 ocorrências na obra *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*. Do mesmo modo, nos materiais didáticos disponibilizados no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPPE)², presentes nas 89 unidades didáticas são voltados para o nível inicial (Gonçalves, 2019). Do mesmo modo, apesar de trazerem reflexões e propostas pedagógicas relevantes e produtivas sobre o uso de textos literários no ensino de PLA, pesquisas como Fornari (2006), Takahashi (2008, 2015), Reichert (2013), Silva (2016) e Moraes (2023) focam suas discussões no ensino de alunos de nível intermediário e avançado.

Embora já existam diversos estudos sobre a literatura nas aulas de PLA, há poucas pesquisas que investiguem especificamente a utilização de canções no seu ensino. Uma possível explicação para isso é o fato de a canção ter sido vista, durante muitos anos, como um gênero menor em relação a outros gêneros literários. De acordo com Barbosa (2001), isso ocorria devido à sua origem popular e por ser geralmente cantada em um registro vernacular da língua, considerado de menor prestígio em relação à linguagem literária.

Contudo, este preconceito parece ter sido superado nas últimas décadas, visto ter havido um reconhecimento de que, no Brasil, “(...) a canção se afirma enquanto meio para o exercício da poesia e da narrativa, constituindo a partir do final dos anos 1950,

² Interessantemente, 46% das ocorrências de textos literários são de letras de canções, o que demonstra uma certa predileção pelo uso desse gênero por parte dos professores de PLA.



ela mesma, um prosseguimento da moderna poesia brasileira” (Martoni; Teixeira, 2023). Isso parece evidenciado na sua consolidação no meio acadêmico como objeto de diversos estudos nos campos da Literatura Brasileira e da Linguística Aplicada, bem como pelo fato de Chico Buarque ter recebido o Prêmio Camões de Literatura pelo conjunto da sua obra como escritor e compositor. Além disso, propostas contemporâneas para o ensino de literatura, tanto no contexto de língua materna como de língua adicional - como a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), a *Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior* (MRE, 2020) - e, mais recentemente, o *Glossário da Literatura Brasileira para Leitores Estrangeiros* (Pilatti; Pessoa, 2023), têm incluído a letra de canção e a canção como gêneros a serem explorados em sala de aula.

Em vista disso, neste trabalho, temos como objetivo refletir sobre as razões por que a canção é um gênero privilegiado para servir como porta de entrada para o ensino da literatura e para a formação de leitores em níveis iniciais de PLA. Para tanto, primeiramente discorreremos sobre o que é literatura e a formação de leitores literários, para então apresentarmos os seus usos nas aulas de línguas adicionais e os quatro objetivos pedagógicos para o estudo de textos literários em aulas de PLA propostos por Fornari (2006). Após, discutiremos de que modo esses objetivos pedagógicos podem ser atingidos através do uso de canções, bem como duas outras vantagens no seu uso com alunos iniciantes. No final, teceremos algumas considerações finais sobre o tema e as limitações deste trabalho.

1. A literatura e a formação de leitores

Concordamos com Compagnon (2001), em *O Demônio da Teoria*, e Jouve (2012), em *Por que estudar literatura?*, ao afirmarem que definir literatura não é uma tarefa fácil. Diversos são os sentidos do termo, que foi sendo atualizado durante anos, conforme novos registros escritos surgiam. Nesta seção,



século XVIII, qualquer texto passível de se reconhecer um valor, seja intelectual, seja estético, por conta da sua forma ou conteúdo, pertencia à literatura. Já no século seguinte, o termo adquire o sentido moderno de “uso estético da linguagem” (Jouve, 2012).

Independentemente das acepções adquiridas pelo termo literatura no decorrer dos séculos, entre outras tantas sobre as quais os autores discorrem em suas respectivas obras, ambos defendem que não há um sentido mais ou menos válido que outro, pois cada acepção tem um valor legítimo na época e no contexto em que surgiram. Por isso, é preciso considerar todos os sentidos de acordo com o momento histórico em que foram conceituados.

Refletindo sobre o termo diretamente dentro do contexto pedagógico, Simões *et al* (2012, p. 194), em livro que aborda o papel do planejamento de aulas de Língua Portuguesa e Literatura, defendem que “a literatura pode ser vista como um importante exercício de liberdade, que se constitui através da linguagem e responde a demandas subjetivas, proporcionando, a um só tempo, satisfação pessoal e conhecimento de mundo”. Em termos práticos, a literatura dialoga também com o letramento³, fundamental para o processo de aprendizagem do aluno, visto que ele acontece a partir da interação com o outro e em contextos significativos de uso da língua (Simões *et al*, 2012).

Para as autoras, a função das duas disciplinas escolares acima mencionadas é enriquecer o diálogo a partir do ponto de vista do leitor; entretanto, não somente o leitor é responsável pelo seu próprio aprendizado, mas também o professor que o auxilia. O conjunto de elementos presentes em um texto literário nem sempre é tão claro para um leitor iniciante, o que exige, em um primeiro momento, a intervenção do professor para que a leitura seja ressignificada pelo aluno, instigando-o a desenvolver também um

³ Neste trabalho, letramento é entendido como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares, 1999, p. 3).



olhar mais crítico sobre o texto. O papel do professor, nesse contexto, portanto, é essencial, visto que fora da sala de aula “difícilmente [os alunos] terão acesso a esses textos e oportunidade de exercitar a crítica” (Simões *et al*, 2012, p. 195).

Embora as autoras estejam se referindo ao contexto de Português como Língua Materna, nesse mesmo prisma, a Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior (MRE, 2020), direcionado ao contexto de PLA, defende igualmente a importância da frequente leitura de textos literários em sala de aula mediada pelo professor, como modo de “orientar atividades de descoberta do texto” (p. 23), valorizando também aspectos culturais e expressivos. Ainda de acordo com o documento do MRE (2020, p. 21), “é essencial conceber o texto literário como elemento enriquecedor da aprendizagem da língua e da cultura”. Nesse sentido, e conforme Simões *et al* (2012), percebe-se que a prática de leitura da literatura em sala de aula é fundamental, visto que o seu estudo, associado à mediação do professor e à reflexão sobre os aspectos literários que constituem a obra – no caso deste trabalho, a canção –, incita o desenvolvimento de estratégias específicas para a leitura literária. Isso contribui para a construção de repertórios que permitam aos alunos desenvolver autonomia para fruir diferentes gêneros, corroborando, dessa forma, para que se tornem leitores literários mais críticos e reflexivos.

Entendemos que a mediação entre o texto literário e os alunos de níveis básicos de PLA, foco deste artigo, é fundamental, visto que esse público apresenta mais dificuldades de se engajar com textos literários, devido ao seu nível de proficiência mais básico, quando comparados com alunos de níveis de proficiência superiores. Assim, ao contextualizar aspectos da obra literária discutida e estimular o aluno a refletir sobre ela, o professor fornece ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da liberdade do aluno na leitura, possibilitando-lhe a fruição do texto e a ressignificação ou criação de novos sentidos para a obra.



Visto isso, nesta seção, discutimos sobre as acepções do termo *literatura* e suas mudanças ao longo dos anos, além de refletir sobre o papel do professor em sala de aula como mediador para a formação de leitores literários em contexto de ensino de PLA. Na sequência, discutiremos sobre o uso da literatura nas aulas de PLA e os objetivos pedagógicos para seu estudo nesse contexto de ensino.

2. A literatura nas aulas de Português como Língua Adicional

No ensino de línguas adicionais, o uso de textos literários data de muitos anos, ocupando um papel privilegiado no método gramática-tradução, em voga principalmente no final do século XIX e início do século XX, por representar uma variedade culta e prestigiada da língua (Fornari, 2006; Takahashi, 2008; Reichert, 2013; Gonçalves, 2019). Em uma análise do seu papel nos principais métodos de ensino de línguas adotados nos séculos XIX e XX⁴, Takahashi (2008) constata que a literatura sempre esteve presente na sala de aula de língua, mas com objetivos pedagógicos distintos, tais como: o ensino da compreensão escrita, da cultura, de recursos linguísticos, da prática linguística, bem como das competências comunicativas, interacionais e interculturais. A autora também observa que, com o decorrer dos anos, a literatura passou de um modelo linguístico a ser seguido a um papel mais instrumental, tendo, nas últimas décadas, voltado a ter seu valor estético e seu potencial (inter)cultural reconhecidos em sala de aula.

Apesar disso, esses aspectos continuam a ser pouco explorados nos materiais didáticos de PLA. Em uma análise de 89 unidades didáticas publicadas no PPPLE que propõem o estudo de textos literários, Gonçalves (2019) constata que ainda há um foco maior no uso da literatura para o estudo da língua em si, desvinculada do contexto de produção da obra e dos elementos

⁴ Takahashi (2008) analisa o uso de textos literários nos seguintes métodos: Natural, Gramática-Tradução, Leitura-Tradução, Direto, Áudio-oral, Audiovisual e Comunicativo.



culturais nela representados. De acordo com o autor, a literatura é trabalhada “tendo em vista o desenvolvimento da competência linguístico comunicativa. Isso se traduz nas unidades em propostas de atividades visando a prática das habilidades comunicativas, além de priorizar a aquisição da estrutura da língua” (Gonçalves, 2019, p. 160). Os resultados da análise vão ao encontro do que aponta Takahashi (2008), para quem os textos literários nas aulas de línguas adicionais têm sido usados tradicionalmente para o estudo de recursos linguísticos (reconhecimento de vocabulário, referentes, conectores e estruturas gramaticais), atividades de compreensão, reconhecimento de estruturas narrativas e, no caso dos poemas, de recursos fonéticos.

No entanto, esses objetivos pedagógicos estão bastante aquém das expectativas dos alunos sobre o estudo da literatura em sala de aula. Em uma pesquisa com estudantes e ex-estudantes de PLA, Takahashi (2015) identificou três eixos principais no que tange às suas expectativas: o aperfeiçoamento linguístico (especialmente sintático e lexical), a aquisição de conhecimentos literários (panorama histórico da literatura do país) e o acesso à cultura do país (aspectos sociais, artísticos, históricos). Todavia, ainda que, como vimos, as atividades encontradas nos materiais didáticos analisados por Gonçalves (2019) visem a fomentar o desenvolvimento do conhecimento gramatical e lexical dos alunos, atendendo à primeira expectativa identificada por Takahashi (2015), conhecimentos sobre a literatura e a cultura brasileiras ainda são pouco abordados, negligenciando as outras duas.

Essa constatação vai diretamente de encontro ao que traz a Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior (MRE, 2020), documento mencionado anteriormente, que defende que “é essencial conceber o texto literário como elemento enriquecedor da aprendizagem da língua e da cultura”, uma vez que “o texto literário pode ser considerado instrumento do ensino da língua e difusão da identidade cultural” (MRE, 2020, p. 21 e 22). Em outras palavras, além de expor os alunos a usos reais da língua em estudo,



da realidade (Brasil, 1998; 2018), isso envolve promover a reflexão sobre como é retratada no texto, bem como a visão do autor e dos alunos sobre ela.

O objetivo pragmático, por outro lado, enfatiza a questão do ensino da cultura-alvo através da exploração dos aspectos culturais representados no texto. Fornari (2006) ressalta aqui a importância de ampliar a visão dos alunos para o modo como se dão certas práticas sociais na cultura em que os textos foram produzidos, de forma a estimular uma perspectiva intercultural⁶ por parte dos alunos. Isso é possível porque

os textos literários possibilitam encontros com representantes e/ou imaginários de suas culturas, tanto em personagens quanto em autores e textos, o que potencializa, portanto, o contato com a língua estrangeira e a interação com aspectos sociais, temáticos e estéticos, representativos e com(o) representações de suas culturas (MRE, 2020, p. 9).

O último objetivo elencado pela autora é o linguístico, que enfoca a materialidade verbal do texto literário a partir do estudo de questões gramaticais, lexicais, de registro etc. Como vimos, isso é o que já costuma ser feito nos materiais didáticos de PLA (Gonçalves, 2019), vindo ao encontro de uma das três expectativas sobre o estudo da literatura em sala de aula (Takahashi, 2015). Todavia, Fornari (2006) enfatiza a importância de sempre se levar em conta aspectos como o modo como língua e contexto de uso estão diretamente relacionados, e como o uso dos recursos expressivos contribui para a construção de sentidos do texto em estudo.

Para que os quatro objetivos pedagógicos propostos por Fornari (2006) sejam atingidos, e para que a experiência de alteridade proporcionada pela leitura literária ocorra efetivamente, é fundamental o professor não perder de vista o caráter plurissignificativo do texto literário. Isso significa estimular uma

⁶ Sobre a questão da interculturalidade no ensino de línguas, ver Kramsch (1993), Byrom (1997) e Holliday *et al* (2004).



leitura que leve em consideração não apenas o que o texto fala (conteúdo) e sobre o que fala (temas), mas também o modo como fala (forma) e o que nos diz sobre isso (ponto de vista do autor sobre o assunto) (Jouve, 2012). Dessa forma, os alunos obterão mais recursos para fazerem uma leitura crítica do texto e se desenvolverem como leitores literários (Simões *et al*, 2012; Brasil, 2018, MRE, 2020).

Após discorrermos sobre o papel e os usos do texto literário no ensino de línguas adicionais, mais especificamente de PLA, bem como sobre os quatro objetivos pedagógicos para o seu estudo nesse contexto de ensino propostos por Fornari (2006), passamos agora a refletir sobre as razões pelas quais a canção pode ser um gênero privilegiado para introduzir os alunos iniciantes aos textos literários no ensino de PLA.

3. A canção como porta de entrada para o ensino de literatura nas aulas de PLA

No contexto de ensino de línguas adicionais, fatores como o nível de proficiência linguística dos alunos, a extensão dos textos e a distância entre a cultura dos alunos e àquela na qual os textos a serem trabalhados foram produzidos podem tornar-se obstáculos para a compreensão das múltiplas camadas de significação do texto literário. Essas questões são ainda mais preponderantes nos níveis básicos, nos quais, devido à menor exposição a uma diversidade de textos de gêneros discursivos na língua-alvo, o repertório linguístico dos alunos é ainda incipiente.

Para lidar com esses desafios, com base nos descritores dos níveis de proficiência linguística do Celpe-Bras⁷ e do Quadro

⁷ O Celpe-Bras, exame de proficiência do Português brasileiro, é dividido em 5 níveis de proficiência: Básico, Intermediário, Intermediário superior, Avançado e Avançado superior.



Europeu Comum de Referência (QECR)⁸ (EUROPA, 2001), a Proposta Curricular para Cursos de Literatura Brasileira nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty no Exterior (MRE, 2020) sugere uma gradação dos textos literários em cinco níveis distintos, que passa da Leitura Literária Nível 1 (LL1), voltada aos níveis A1/A2 do QECR, à Leitura Literária Nível 5 (LL5). Tendo em vista “o leitor estrangeiro em processo de conhecimento e apropriação dos mecanismos gramaticais e expressivos da língua portuguesa” (MRE, 2020, p. 30), os autores propõem uma lista de gêneros literários que parte de textos literários adaptados e com um léxico mais contemporâneo para o LL1, até romances dos séculos XIX, XX e XXI, com maior presença de experimentações, arcaísmos e regionalismos para o LL5.

No que diz respeito à LL1, juntamente com textos contos, crônicas e poemas, a letra de canção é listada como um dos gêneros preferenciais para o trabalho com alunos de níveis A1 e A2, como podemos ver abaixo:

Leitura Literária Nível 1 (LL1): parágrafos curtos de textos literários em prosa de autores contemporâneos, poemas curtos ou estrofes de autores contemporâneos, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e linguagem cotidiana, sem uso de experimentações, jargão específico ou de regionalismos. Gêneros preferenciais: conto, crônica, poema, *letra de canção*, textos literários adaptados (MRE, 2020, p. 30-31, grifos nossos).

Embora a letra de canção seja um gênero autônomo e de ampla circulação, sendo encontrada em livros, sites e encartes de LPs e CDs, entendemos que é concebida como uma das partes integrantes de um objeto artístico formado por uma dupla materialidade (verbal e musical) que se realiza sonoramente: a canção. Como bem explica o poeta, filósofo e letrista Antônio Cícero, a letra de canção

⁸ O QECR divide os usuários e aprendentes da língua em seis níveis de proficiência: A1 (Iniciante), A2 (Básico), B1 (Intermediário), B2 (Usuário Independente), C1 (Proficiência Operativa Eficaz) e C2 (Domínio Pleno) (Europa, 2000).



[...] não tem seu fim em si própria. [...] não é feita para ser lida, mas ouvida, de modo que as questões que preocupam o letrista dizem respeito à prosódia, isto é, à adaptação da letra à melodia, e ao diálogo dela com a harmonia, o ritmo, o tom, o colorido da peça musical em questão: dizem respeito, isto é, não ao texto escrito, mas à ligação orgânica do discurso oral com a música da canção (Cícero, 2011, p. 3).

Por essa razão, ainda que não se possa negar a sua produtividade enquanto gênero autônomo nas aulas de PLA, entendemos que o estudo apenas da letra sem levar em conta a música pode prejudicar tanto o processo de construção de sentidos como sua fruição por parte dos alunos. Isso ocorre porque a canção é um gênero discursivo oral, secundário⁹ e sincrético (Caretta, 2011; Coelho de Souza, 2010; 2018). Em outras palavras, uma canção só se realiza em sua forma sonora, pode apresentar marcas de textos de outros gêneros primários ou secundários, e sua materialidade musical e sua articulação com a letra são parte fundamental do processo de construção de sentidos. Além disso, por reconhecer a ampla variedade temática, estilística e estrutural que as canções podem apresentar, bem como os seus variados contextos de produção, circulação e recepção, funções sociais e práticas sociais por elas mediadas, neste trabalho a canção é entendida como uma constelação de gêneros¹⁰ (Coelho de Souza, 2010; 2018).

⁹ Bakhtin (2003) divide os gêneros do discurso em duas categorias: gêneros primários e secundários. De acordo com o autor, os gêneros primários relacionam-se diretamente com contextos mais imediatos de comunicação nas esferas do cotidiano (como a carta e o diálogo do dia a dia), enquanto os secundários surgem nas esferas culturais mais elaboradas (artística, científica, literária) e reelaboram outros gêneros primários e secundários.

¹⁰ A constelação de gêneros concebida por Coelho de Souza (2010; 2018), com base em Araújo (2006) é formada por inúmeros gêneros denominados a partir do seu gênero musical, tais como *canção de sertanejo universitário* e *canção de trap*. Nessa perspectiva, cada integrante da constelação é também um gênero discursivo em si, que possui características relativamente estáveis próprias no que se refere ao seu conteúdo temático, estilo e construção composicional da letra e da música, bem como contextos de produção, circulação e recepção e usos e funções sociais distintos em uma determinada sociedade.



Tendo em vista os quatro objetivos pedagógicos para o uso de textos literários nas aulas de PLA propostos por Fornari (2006) - estético, cognitivo, pragmático e linguístico -, consideramos, pelas razões a seguir, a canção um gênero com amplo potencial pedagógico a ser explorado no ensino de literatura para os níveis A1/A2.

Com relação ao primeiro objetivo, defendemos que a canção é um gênero privilegiado para a fruição e deleite estético do ouvinte por estar associada a momentos de lazer, uma vez que ouvimos música fora de sala de aula pelo simples prazer de ouvi-la, e por ser um gênero literomusical. Isso significa que, além da letra, a audição de uma canção permite também o (re)conhecimento e a apreciação da música em suas três dimensões: materiais, expressão e forma¹¹ (Swanwick, 1994). Por consequência, entendemos que, assim como podemos apreciar um verso ou uma imagem presente na letra, da mesma forma, podemos nos deleitar com a beleza de uma melodia, com o *swing* de um ritmo e com uma harmonia mais dissonante. Além disso, acreditamos no potencial estético do reconhecimento de efeitos de sentido literomusicais (Coelho de Souza, 2014), ou seja, quando percebemos, por exemplo, que o caráter expressivo de uma música muda para uma tonalidade maior, tradicionalmente associada à alegria e efusividade, como recurso para expressar o conteúdo da letra, como ocorre no refrão de *Chega de Saudade*, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, quando o eu lírico imagina como será sua vida com a volta da sua amada.

Sobre o objetivo cognitivo, relacionado ao modo como o texto representa uma dada realidade, assim como os outros gêneros literários, as canções carregam as marcas de quando e onde foram produzidas (Griffie, 1992). Em um país tão vasto e diverso como o Brasil, isso faz com que uma mesma temática possa ser retratada

¹¹ Segundo Swanwick (1994), os materiais dizem respeito ao modo como os parâmetros básicos dos sons (altura, duração, intensidade e timbre) se combinam para formar melodias, acordes e arranjos. Já o caráter expressivo da música relaciona-se às sensações provocadas no ouvinte, como alegria, tristeza e melancolia. Por fim, a forma musical é o modo como a música se estrutura no tempo a partir da apresentação, repetição ou variação de uma melodia.



nas letras de canções de modo distinto. Embora possamos encontrar histórias e temas semelhantes nos carimbós paraenses, nos frevos pernambucanos, nos funks cariocas, nos raps paulistanos e nas milongas gaúchas, eles ocorrem em cenários completamente distintos, sempre filtrados pelo olhar estético e pelo ponto de vista do letrista/compositor. Além do mais, não podemos nos esquecer de que a canção popular é um meio de protesto e crítica social no Brasil (Napolitano, 2005). Nos sambas de Noel Rosa, nas canções de MPB de Geraldo Vandré, no rock da Legião Urbana, nos raps dos Racionais MCs, podemos encontrar críticas (mais ou menos veladas) aos problemas existentes na sociedade brasileira em diferentes épocas, assim como contestações às ideologias correntes e ao *status quo* da época.

Quanto ao objetivo pragmático, relacionado à exploração cultural do texto literário, diversos estudos como Figueiroa (2011), Tonelli (2012), Alves (2019) e Egito (2019) demonstram o potencial pedagógico da canção no ensino da cultura e da interculturalidade para estudantes de PLA. Muitas canções retratam aspectos do dia a dia brasileiro, como a rotina (*Cotidiano*, de Chico Buarque), as conversas de bar (*Conversa de Botequim*, de Noel Rosa), as comidas (*Vatapá*, de Dorival Caymmi), bem como a vida de determinados grupos sociais, como a dos pescadores (*Arrastão*, de Edu Lobo e Vinicius de Moraes) e a dos estudantes universitários (*Vida de Universitário*, de João Neto & Frederico). Isso permite ao professor discutir com seus alunos como determinadas práticas sociais ocorrem na cultura-alvo de modo contextualizado e contrastá-las com o modo como se dão na sua própria cultura, fomentando a sua interculturalidade (Kramsch, 1993; Byrom, 1997).

Finalmente, quanto ao objetivo linguístico, as letras de canções possuem estilos e registros muito diferentes, do mais coloquial e prosaico ao mais formal e poético, o que costuma variar em função do gênero musical da canção (Caretta, 2011; Coelho de Souza, 2010; 2018). Por exemplo, muitas canções de bossa nova apresentam letras com maior presença de recursos da linguagem poética em oposição a canções de pop, por exemplo, que costumam lançar mão



de um léxico mais coloquial em função de serem mais voltadas para o público adolescente. Além do mais, em função de a canção ser um gênero secundário, é possível encontrar letras de canções com marcas (como no vocabulário e na estrutura composicional) dos gêneros reelaborados pela letra, que podem ser exploradas em sala de aula, tais como: cartas (*Meu Caro Amigo*, de Chico Buarque), poemas (*Mortal Loucura*, de Gregório de Matos e musicado por Zé Miguel Wisnik), diálogos (*Sinal Fechado*, de Paulinho da Viola), contos (*Faroeste Caboclo*, de Renato Russo) e receitas (*Macarrão com Linguiça e Pimentão*, de Rita Lee e Arnaldo Baptista).

Além de possibilitarem colocar em prática os quatro objetivos pedagógicos propostos por Fornari (2006), consideramos que as canções apresentam duas outras características que podem contribuir para o seu potencial pedagógico para a formação de leitores literários nos níveis iniciais de PLA: sua extensão mais curta, aliada a uma tendência maior de apresentar repetições, e o fato de ser um gênero oral.

Com relação ao primeiro fator, uma das características relativamente estáveis de uma canção é o fato de ter uma duração média de 3 a 4 minutos¹², o que faz com que as letras de canções sejam geralmente mais curtas em relação a outros gêneros literários, como os contos e as crônicas, entre outros. Essa extensão reduzida permite que o seu estudo seja realizado em sala de aula, onde o professor pode atuar como mediador a fim de explorar conjuntamente com o aluno aspectos linguísticos e culturais, bem como seu caráter expressivo e sua representação da realidade (Fornari, 2006; Simões *et al*, 2012; MRE, 2020), o que pode proporcionar uma exploração pedagógica mais efetiva desses elementos, bem como da sua plurissignificação. Aliado a isso, as canções costumam apresentar repetições frequentes devido à sua

¹² <https://www.washingtonpost.com/entertainment/interactive/2024/shorter-songs-again/>. Acesso em 10/01/2024.



construção composicional, especialmente na forma de um refrão¹³. Entendemos que essas são características particularmente úteis para alunos de níveis básicos, tanto por evitar uma sobrecarga de informações como pelo fato de que a repetição serve de estímulo natural e interessante para a aprendizagem (Castelo, 2018).

Por fim, embora a experiência literária se dê principalmente em suporte escrito, visto que a maioria dos gêneros literários se dão nessa modalidade, o fato de a canção ser um gênero oral pode facilitar o reconhecimento de recursos sonoros tradicionalmente usados em gêneros poéticos - como estrofação, aliterações, rimas e assonâncias - pois frequentemente tornam-se mais facilmente perceptíveis ao ouvi-los do que ao lê-los. Além disso, a percepção de tais recursos pode ocorrer mesmo sem o conhecimento do significado de uma palavra ou expressão, o que permite ao professor sensibilizar o aluno para a presença desses recursos e explorar os efeitos estéticos pretendidos a nível fônico antes do estudo da letra em si. Assim, uma vez que muitos alunos estrangeiros podem já ser leitores literários na sua própria língua, isso lhes permitiria lançar mão do seu conhecimento prévio sobre as características desse tipo de texto para o reconhecimento de recursos como esses em língua portuguesa.

4. Considerações finais

Neste trabalho, refletimos sobre as razões pelas quais consideramos a canção um gênero propício para a introdução do ensino da literatura nos níveis iniciais de PLA com vistas à formação de leitores literários. Vimos que, além de permitir ao

¹³ Embora seja uma característica relativamente estável da construção composicional de uma canção, lembramos que nem todas as canções apresentam refrão. Conforme Coelho de Souza (2014, p. 65), o fato de ser um gênero secundário faz com que as canções “abar[quem] exemplares de letras tão díspares, com formas composicionais com presença ou não de refrão, estilos de linguagens mais prosaicos ou mais poéticos e diferentes conteúdos temáticos”, o que também está relacionado ao seu gênero musical.



professor colocar em prática os quatro objetivos pedagógicos propostos por Fornari (2006) - estético, cognitivo, pragmático e linguístico-, diferentemente dos gêneros literários escritos, a canção apresenta as vantagens de ser um gênero oral e de suas letras possuírem uma menor extensão e um maior nível de repetição. Essas características permitem que o trabalho com a canção possa ser realizado em sala de aula, que a exploração dos recursos poéticos presentes na letra (como aliterações, rimas e assonâncias, seja feita auditivamente) e que não haja uma sobrecarga de informações por parte dos alunos iniciantes.

Entendendo que “o principal objetivo do ensino de literatura na aula de língua adicional é desenvolver as competências linguística, comunicativa, cultural e literária dos alunos através do estímulo ao prazer pela leitura” (Reichert, 2013, p. 21, grifo nosso), defendemos que abordar somente a letra sem promover a audição da canção pode prejudicar tanto a construção de sentidos como a sua fruição por parte dos alunos, visto que a música e sua articulação com a sua materialidade verbal são parte integrante da canção enquanto gênero discursivo e podem também ser objeto de deleite estético. Consequentemente, isso implica que o trabalho em sala de aula com canções vá além do estudo da letra e estimule a percepção e (re)conhecimento dos materiais, do caráter expressivo e da forma musical (Swanwick, 1994), bem como dos efeitos de sentido literomusicais, a fim de fomentar o letramento literomusical dos alunos (Coelho de Souza, 2014).

Embora esperemos ter demonstrado as razões por que o estudo de canções pode estimular o ensino da literatura na aula de PLA, especialmente nos níveis mais básicos, sentimos que a nossa discussão teria sido ainda mais produtiva caso tivéssemos a ilustrado através de um material didático, o que não foi possível devido às limitações da extensão deste artigo. Assim, seria interessante que novos estudos abordassem a elaboração de materiais didáticos para esse público-alvo, tanto com canções, como com outros gêneros literários. Da mesma forma, novos estudos poderiam enfocar o trabalho com canções como gênero



literário para níveis mais avançados, demonstrando suas vantagens e limitações pedagógicas.

Por fim, assim como Takahashi (2008, 2015) e Gonçalves (2019), enfatizamos a importância da formação do professor de PLA no trabalho com textos literários e, no nosso caso, com gêneros literomusicais, para ser capaz de abordar de modo mais abrangente o potencial pedagógico da literatura e da canção em sala de aula e servir de intérprete, mediador e guia para com os seus alunos, a fim de formar leitores literários mais críticos, autônomos e interculturais.

Referências

- ALVES, A. C. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções**: representações de aprendizes franceses. 2019. 313 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019.
- ARAÚJO, J. C. **Os Chats**: uma Constelação de Gêneros na Internet. 2006. 241 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- BARBOSA, L. M. Apontamentos sobre a utilização da música popular brasileira na aula de português para estrangeiros. *In: Anais do IV Congresso da Sociedade Internacional de Português - Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro - RJ: PUC-Rio, 2001. v. 1. p. 1-5.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). **Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior** – Literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior. Brasília: FUNAG, 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BYROM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CARETTA, A. A. **A canção e a cidade**: estudo dialógico discursivo da canção brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX. 2011. 330 p. Tese (Doutorado em Semiótica e



Linguística Geral) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTELO, A. **Songs for teaching pronunciation: a guiding model.** *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, Macau, Vol. 22, n. 1, 2018, p. 7-22.

CÍCERO, A. **Letra de canção e poesia.** Vaia, Porto Alegre, p. 3, abril de 2011.

COELHO DE SOUZA, J. P. A canção como constelação de gêneros no ensino de português como língua adicional. In: *Travessias Interativas*, 16(2), 2018, p. 124-144.

COELHO DE SOUZA, J. P. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. In: *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 40, jun. 2010, p. 123-133.

COELHO DE SOUZA, J. P. **Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional: uma proposta de letramento literomusical.** 2014. 213 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria - Literatura e senso comum.** Belo Horizonte: UFMG, p. 29-46, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto: ASA, 2001.

EGITO, R. L. S. **E no entanto é preciso cantar!** Música popular como mediadora do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. 2019. 358 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

FIGUEIROA, C. F. da M. **A canção: um objeto (inter)cultural de aprendizagem na aula de PLE (nível A1.2).** 2011. 98 p. Relatório (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2011.

FORNARI, M. K. **O texto literário em aulas de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência.** 2006. 75 p. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GONÇALVES, F.S. **O uso da literatura no ensino de português língua estrangeira numa abordagem intercultural.** 2019. 279 p. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, K. **Intercultural communication.** London: Routledge, 2004.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. Traduzido do original “Pourquoi étudier la littérature?”, 2010.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

MARTONI, A.; TEIXEIRA, P. B. A música popular na literatura brasileira. In: PILATI, A.; PESSOA, B. (orgs). **Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior - Glossário da literatura brasileira para leitores estrangeiros.** Brasília: FUNAG, p. 269-273, 2023.



- MORAIS, J. G. T. M. **De boca em boca**: Propostas de abordagem da literatura oral no ensino de PLNM. 2023. 187 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2023.
- NAPOLITANO, M. **História & Música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PILATI, A.; PESSOA, B. (orgs). **Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior** - Glossário da literatura brasileira para leitores estrangeiros. Brasília: FUNAG, 2023.
- REICHERT, J. A. **Vivências com o texto literário na aula de língua adicional**: relatos de ensino de inglês e português. 2013. 70 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- representações, compreensão e produção textual. 2015. 178 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVA, A. A. A. Notas sobre um curso de literatura brasileira para estrangeiros no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, p. 279-300, 9 jul. 2016.
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2012.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SWANWICK, K. **Musical knowledge**: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.
- TAKAHASHI, N. T. **Leitura literária em português língua estrangeira (PLE)**: **Textos literários no ensino de português língua estrangeira no Brasil**. 2008. 155 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- TONELLI, F. **O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE**: uma experiência com aprendentes hispanofalantes. 2012. 190 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012.



A construção de Políticas Linguísticas plurilíngues para o contexto universitário: do (re)conhecimento de realidades à busca de caminhos

Lucas Araujo Chagas

(Universidade Estadual do Mato Grosso – Brasil)

Elaine Maria Santos

(Universidade Federal de Sergipe – Brasil)

Introdução

O processo de construção de Políticas Linguísticas (PL) plurilíngues para o contexto universitário brasileiro recebeu um forte estímulo do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), lançado em 2012, ainda como Inglês sem Fronteiras, com o objetivo de auxiliar discentes de universidades públicas brasileiras a se prepararem linguisticamente para desenvolverem mobilidade acadêmica através de programas governamentais como o Ciência sem Fronteiras (CsF) (Brasil, 2012), Brafitec, dentre outros. Semelhantemente, o IsF contribuiu para que as instituições credenciadas desenvolvessem práticas voltadas para a internacionalização do/no ensino superior, e fomentou o aprofundamento teórico das universidades sobre questões relativas à criação de políticas de internacionalização e ao papel de Políticas Linguísticas institucionais para a ampliação dos recursos institucionais para a internacionalização.

Em 2017, após os quatro primeiros anos do Programa, o IsF passou a exigir das Instituições de Educação Superior (IES) uma Política Linguística institucional que contemplasse as necessidades internas de cada universidade e centrasse o processo de internacionalização com base em atividades e noções plurilinguísticas (Brasil, 2017). As IES sem uma Política Linguística



promulgada poderiam apresentar um esboço deste documento, desde que houvesse um comprometimento de que, em um prazo máximo de dois anos após o resultado do (re)credenciamento, a política criada fosse aprovada, com Portaria assinada. Como consequência do estímulo do IsF, várias Políticas Linguísticas foram concebidas em nosso país, na época, contudo, sem uma orientação profunda para as diferentes questões que elas desdobrariam. Com efeito, na atualidade têm sido crescente as demandas por estudos que discutam “alternativas para estratégias tradicionais de internacionalização e para o rompimento de práticas hegemônicas e excludentes” de ensino-aprendizagem de línguas, assim como de (re)concepção de Políticas Linguísticas que as universidades têm adotado para fomentar a internacionalização e proficiência linguística em suas práxis (Guimarães; Pereira, 2021, p.5597).

Essa é uma tarefa árdua para o Brasil, uma vez que o país possui marcas históricas fortes do processo de colonização que, de certa forma, instituiu no território nacional a hegemonia linguística e o monolinguismo como instrumentos de dominação cultural, social e de segregação e instauração de classes, processo que apagou e invisibilizou várias línguas nativas e povos plurilíngues (Bagno, 2014). A ideia de língua como instrumento de supremacia, superioridade e soberania, muito característica do período colonial, acabou se tornando uma barreira para que o plurilinguismo se mantivesse naturalizado no território e construiu crenças e percepções sobre as línguas que reverberam até hoje, não só no Brasil, mas em vários países que foram colonizados por impérios europeus e passaram por processos de imposição linguística e vivenciaram o monolinguismo hegemônico (hooks, 2021; Lagares, 2018).

Associado a essas questões está o fato de as línguas serem instrumentos nacionais de poder brando na atualidade, ou seja, elementos utilizados para seduzir, aproximar e conquistar corações alheios para os intuítos diversos que as nações almejam (Madeira Filho, 2016). Por este motivo elas são elementos preciosos para os processos de internacionalização dos governos e, com efeito, das



universidades, uma vez que sem língua não é possível dialogar, identificar interlocutores ou estabelecer parcerias interinstitucionais com IES que estão em outros países, ou mesmo possibilitar a conexão de universidades estrangeiras com as universidades brasileiras (Chagas, 2021). Nesse cenário as Políticas Linguísticas consolidam um instrumento importante para normatizar, regular e normalizar as práticas linguísticas internacionais e universitárias, assim como para controlar a propagação hegemônica de percepções e ideais linguísticos e proteger as línguas minoritárias.

As percepções que as Políticas Linguísticas constroem sobre as línguas impactam diretamente na função, usos e processos de educação linguística que as instituições adotam e afetam a afeição apropriada que as línguas devem assumir como elementos de interculturalidade, intercompreensão e aproximação entre instituições e comunidades multiculturais no contexto universitário (Johnson, 2013; Silva, 2019). Se mal construídas, as Políticas Linguísticas podem fazer com que as línguas deixem de ser um elemento de centralidade para a internacionalização e se tornem uma perfumaria, fato que abre espaço para que o mercado neoliberal de idiomas adentre às IES e estructurem capitais linguísticos e retroalimentem processos hegemônicos nas práticas de ensinar-aprender línguas para a internacionalização (Calvet, 2007). Muito disso já é visto com a popularização das empresas de idiomas que têm se especializado em vender cursos de línguas para as universidades. É necessário, portanto, realinharmos o que estamos denominando de Políticas Linguísticas para o contexto universitário, assim como identificarmos os elementos que possibilitam a elas serem efetivas para seus contextos de operacionalização.

À Luz do escopo teórico da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006; Maciel et al, 2018), de base qualitativa, e ancorado nos pressupostos metodológicos de pesquisa indiciária e exploratória (Ginzburg, 1989), o presente artigo apresenta o recorte uma investigação derivadas do projeto de pesquisa “Políticas, práticas e



inovações nos processos e movimentos de Internacionalização da Educação Superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul” e tem como objetivo central tecer problematizações acerca dos desafios de se conceituar e construir Políticas Linguísticas plurilíngues para o contexto universitário e de se desbravar caminhos para que as universidades possam trazer o plurilinguístico de seus contextos locais para dialogar com as Políticas Linguísticas institucionais em (re)construção, tendo como foco a promoção de um ambiente de diversidade linguística que seja estratégico para a ampliação de práticas e políticas de Internacionalização da Educação Superior.

Iniciamos o texto (re)conhecendo os desafios que as universidades brasileiras têm enfrentado para adotarem práticas plurilíngues de internacionalização e tecendo reflexões diversas que orientam a construção de uma definição de Política Linguística que sirva aos ideais plurilíngues. A seguir, problematizamos, a partir do contexto exploratório e local da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, uma série de dados geopolíticos e linguísticos que ajudam a mapear cenários plurilinguísticos que podem ser favoráveis às práticas de internacionalização da universidade; e apresentamos subsídios que a universidade tem se apropriado para construir uma Política Linguística própria a partir de uma visão não-hegemônica e de caminhos que valorizem a diversidade plurilinguística local. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa com o intuito de auxiliar as universidades que estão em fase de (re)construção e adoção de Políticas Linguísticas que podem colaborar com uma (re)visão das percepções e caminhos que as línguas têm assumido no processo de internacionalização que elas têm adotado.

1. (Re)conhecendo desafios e adentrando em especificidades

Um dos maiores desafios que as universidades brasileiras enfrentam na contemporaneidade, no âmbito da promoção de práticas efetivas de internacionalização, diz respeito à construção



de Políticas Linguísticas plurilíngues com foco na ampliação dos recursos e possibilidades interculturais e de intercompreensão do corpo discente, docente e técnico para que eles estabeleçam redes e laços de cooperação e diálogo internacional de forma autônoma. Soma-se a isso a crença de que as universidades só conseguem se engajar em movimentos de internacionalização se possuírem recursos humanos proficientes em línguas hegemônicas (Wang, 2020; Bowles; Murphy, 2020; Höfling, 2023)

Movidos por esses elementos, muitas instituições acabam espelhando suas Políticas Linguísticas em modelos e padrões coloniais ou mesmo em perspectivas eurocêntricas e norte-americanas que se situam em realidades linguísticas, socioculturais, políticas, econômicas e educacionais muito distantes da realidade brasileira. A partir dessa visão, estabelecem Planejamentos Linguísticos vagos que enfocam apenas no desenvolvimento das competências linguísticas, reproduzindo as práticas coloniais de ensino-aprendizagem de línguas característica dos institutos autônomos de ensino de idiomas.

Deve-se atentar, entretanto, ao fato de que nas universidades brasileiras é preciso investir em uma educação linguística que transcenda a oferta de cursos de capacitação e que leve à comunidade acadêmica a promover o uso diário das línguas estudadas nas suas atividades de estudo, docência, pesquisa, extensão e operacionalização técnica. Essa ação deve ser orientada de modo que a universidade integre em suas práxis uma cultura plurilíngue e a consciência de que para que as línguas sejam pontes de interação e diálogo internacional elas precisam estar vivas no dia a dia das instituições e deixarem de ser perfumarias agregadas a produtos que a ciência, pesquisa e extensão podem gerar para as universidades (Gomes; Santos, 2023).

A falta de consolidação de Políticas Linguísticas plurilíngues e a crenças nas línguas hegemônicas como cerne da comunicação internacional universitária acabam abrindo espaço para que empresas que exploram o mercado de idiomas adentrem nas instituições de educação superior e retroalimentem discursos



monolíngues atenuando ainda mais a (im)possibilidade da comunidade acadêmica atingir proficiência na(s) língua(s)-alvo, tendo em vista que reproduzem o ideário de que o estudo de um idioma deve estar restrito ao domínio de um sistema de organização vocabular e sintática, visão essa ultrapassada e incompatível com as funções e características que as línguas assumem em contextos de internacionalização (Chagas, 2016; 2021; Gomes; Santos, 2023; Santos; Gregolin, 2023). A perspectiva sistêmica de língua reproduzida pelo mercado de idiomas atenua a repercussão da ideia de que a língua materna e a(s) língua(s)-alvo do aprendiz são incompatíveis e distantes criando barreiras entre elas.

A noção sistêmica que o mercado de idiomas (re)produz acaba demarcando fronteiras sólidas entre as línguas ensinadas com foco na internacionalização ao invés de construir pontes e aproximações entre elas reforçando identidades monolíngues que ora se sustenta na língua materna do aprendiz; ora na(s) língua(s)-alvo. Esse jogo de dualidades, que exige do falante automonitoramento constante para fazer escolhas linguísticas conscientes, acaba o impedindo de improvisar e se abrir naturalmente para as possibilidades significativas, subjetivas e reflexivas que um ambiente plurilíngue pode proporcionar, ou seja, ao ter que constantemente escolher a partir de qual fronteira falar ele se interdita no gesto enunciativo e acaba perdendo a possibilidade de ousar, improvisar, transitar linguisticamente e se conectar com o interlocutor. Com efeito, a interdição o impedirá de seguir dialogando com o diferente seja na língua materna, seja na(s) língua(s)-outra(s) o enclausurando a uma afeição monolíngue de capacidade interativa. Cria-se nesse jogo a crença de que a(s) língua(s) são barreiras, ao invés de serem assimiladas como pontes para o gesto enunciativo e estabelecimento de diálogo entre pares.

Essas questões se atenuam com o fato de muitas universidades brasileiras contratarem institutos de idiomas autônomos para fazerem a formação linguística de seus estudantes com foco na internacionalização, em decorrência do fato de não terem corpo técnico especializado para atuar nessa frente. Em muitos casos,



algumas até homologam Políticas Linguísticas sem o envolvimento de especialistas da área, o que tem consequências. Ao não se embasarem linguisticamente para confeccionarem seus documentos e contratarem institutos autônomos de idiomas, as universidades não avançam no âmbito da naturalização da comunicação plurilíngue no ambiente universitário, o que faz com que, também, não se desloquem, ou se desloquem timidamente, na promoção de suas Políticas de Internacionalização. Mais do que isso, se tornam moeda fácil de exploração para o mercado de idiomas que, em boa parte, é marcado por um campo de empreendedores e profissionais liberais sem formação inicial para exercerem a docência com foco no ensino-aprendizagem de línguas, o qual vem crescendo com a chegada de ideais neoliberais na Educação Superior (Rodrigues, 2016; Lourenço; Petenuci, 2022; Caramori; Albuquerque-Costa; Gregolin, 2023; Chagas, 2024).

Faz-se necessário acendermos um outro alerta. Recentemente, a popularização das ferramentas e inteligências artificiais de tradução no mercado vem se tornado uma esperança para as universidades ainda pouco consolidadas plurilinguisticamente, o que para muitos é visto como uma saída ou mesmo como argumento para supor que a capacitação linguística não será mais necessária no futuro, já que a tecnologia fará o trabalho de transposição das línguas maternas em outras línguas. É inegável que os tradutores eletrônicos e inteligências artificiais de tradução facilitaram muito as práticas escritas da informação científica, contudo, devemos ser atenciosos com as crenças que elas têm produzido, pois algumas suposições podem gerar mais esperanças frustradas do que responderem as demandas institucionais de educação linguística para a internacionalização.

No YouTube, por exemplo, uma plataforma de conteúdo aberta com centenas de canais que abordam a vida universitária, já há diversos vídeos que induzem os seguidores a pensarem, sem criticidade, que o Chat GPT trouxe a grande solução que eles precisavam para se comunicarem em outras línguas, conforme

ilustra a imagem abaixo que traz um compilado de anúncios de vídeos sobre o tema.

Imagem 1 - Anúncios de vídeos do YouTube sobre o uso da inteligência artificial em contextos acadêmicos



Fonte: Imagens compiladas do YouTube m 27 de jul. de 2024 e organizadas pelos autores.

A pulverização de novas formas de mercados linguísticos, tradutórios ou tecnológicos nas plataformas abertas de conteúdo acabam cristalizando no senso comum discursos simplistas ou simplificadores das funcionalidades e complexidades das línguas que podem ser prejudiciais à universidade. As línguas são estruturas verbais e simbólicas amplas que estão permeadas de discursos, historicidades, identidades, culturas e prosódias diversas (Bagno, 2014; Tavares; Cavalari, 2016; Lagares, 2018; Tavares; Quintino, 2019). Enunciar a partir de uma língua perpassa por todos esses elementos, todavia, nos anúncios que temos visto e mesmo no contexto universitário o pragmatismo suprime essas dimensões dando lugar a ideia de que a língua é só o que alguém fala ou escreve. A premissa que se apresenta até pode alimentar a crença de que os tradutores eletrônicos e as inteligências artificiais de tradução suprirão a demanda de conhecimento em várias



línguas das universidades para que elas se internacionalizem, mas este argumento cai por terra diante do fato de que a colaboração internacional em educação superior é um processo moroso que é iniciado a partir de relações diplomáticas e de diplomacia do conhecimento (Fonseca-Júnior, 2012; Knight, 2018; Chagas, 2021).

A colaboração internacional é construída, portanto, tendo como base estratégias democráticas de poder brando que perpassam o exercício da interculturalidade, intercompreensão e relação amistosa entre representatividades institucionais com o objetivo de “conquistar a simpatia dos” pretendentes e “de moldar seus gostos e preferências sem a necessidade” de ser invasivo ou imperativo (Madeira Filho, 2016, p. 31). Conquistar a simpatia de um parceiro institucional para abrir portas de colaboração em pesquisa, extensão, ensino, dentre outras, transcende a tradução ou escrita. É preciso, antes de qualquer coisa, falar, dialogar, interagir, aproximar, experienciar, compreender e estabelecer laços humanos e essas ações não se dão sem oralidade e (com)vivência com o outro.

Esse exercício de (com)viver muitas vezes começa com a mobilidade internacional – seja virtual, seja presencial – em que discentes, docentes e técnicos precisam interagir verbalmente e se comunicarem oralmente. Para tanto, precisam de habilidades linguísticas e interculturais para se situarem e performarem em uma estrutura verbal e simbólica diferente da sua de modo que possam negociar sentidos durante o processo de diálogo para e transcender fronteiras e construir pontes de conectividade para que se inicie a relação diplomática. Necessitam, portanto, de saberes sobre discursos, historicidades, identidades, culturas e prosódias diversas que são características do interlocutor e do contexto no qual situam o processo interativo e dialógico (Chagas, 2016; Cruz, 2024). O não conhecimento desses elementos pode fracassar as tentativas de conectividade que uma universidade ou acadêmico brasileiro busca ou recebe, assim como fragilizar suas potencialidades de poder brando para estabelecer relações colaborativas nas redes internacionais de interação universitária (Luna, 2012).



Ademais, em situações reais de intercâmbio e vivência acadêmica plurilíngue, discentes, docentes e técnicos precisam dialogar oralmente. As aulas, orientações acadêmicas, bancas, diálogos no corredor, cafés, debates, mesas-redondas, seminários, reuniões, acordos universitários, convivência na moradia estudantil, passeios culturais e imersão em um outro país são contextos enunciativos majoritariamente marcados pela oralidade e pela mistura da formalidade com a informalidade comunicativa característica do exercício da interculturalidade, elementos esses que as inteligências artificiais e ferramentas virtuais de tradução, por exemplo, ainda não desenvolveram sensorialidade para decodificar e perceber. Além disso, a peculiaridade vocabular e prosódica que é utilizada por cada grupo de acadêmicos em contextos formais e informais é quase infinita, o que reduz, pelo menos na atualidade, a assertividade dessas tecnologias nas traduções que executam.

As piadas dos médicos são diferentes das piadas dos pedagogos, por exemplo, que por sua vez também são diferentes das piadas dos advogados e dos linguistas. O humor dos matemáticos não é o mesmo que o dos físicos ou engenheiros, assim como os biólogos metaforizam a gênese das estruturas de seus objetos de estudo de forma diferente das categorias utilizadas pelos astrônomos, geógrafos ou literatos. Em uma universidade, essa multiplicidade de variantes constrói repertórios sociais, históricos, científicos, culturais, identitários e estudantis híbridos que se convergem discursivamente, contudo jamais se homogeneízam.

Enquanto os linguistas têm uma infinidade de definições e conceituações para língua, que se atualizam e mudam constantemente, por exemplo, os odontólogos possuem só uma, que se reduz ao órgão presente em nossa boca. Como então pensar que as inteligências artificiais e ferramentas virtuais de tradução são eficientes para o trabalho que julgam que elas sejam capazes de fazer, ou mesmo, como é possível ter tanta certeza que elas acabaram com o monolinguismo presente nas praxes da formação superior? Essas são questões relevantes que se proem para que



possamos ser um pouco mais críticos quanto aos discursos de facilidade que as universidades têm se filiado para resolverem as impossibilidades plurilinguísticas que possuem para implementarem efetivamente suas Políticas de Internacionalização.

Há um mote antigo que diz que “todo tradutor é um traidor”. Se os próprios tradutores que são profissionais que se formam para exercerem tal função cometem equívocos, quiçá essas ferramentas que, em muitos casos, dependem deles para se retroalimentarem e se tornarem artificialmente inteligentes (Alves; Magalhães; Pagano, 2006). Enfim, talvez tenhamos chegado em um elemento desafiador de compreensão: tradutores eletrônicos e inteligências artificiais de tradução são ferramentas, não são os profissionais de legítimo saber para executarem a finalidade de tradução (Góis; Silva, 2020). Isso posto, podemos reforçar a importância da dimensão humana na interação linguística que é necessária à internacionalização nas práticas de educação superior e aos exercícios diplomáticos que ela exige. Criar um ambiente plurilíngues no contexto universitário requer antes de qualquer coisa a compreensão do humano na centralidade do processo de internacionalização (Chagas; 2016; Cruz, 2024). Esse (re)conhecimento, nos ajuda a compreender que as Políticas e Planejamentos Linguísticos das universidades devem partir da afeição social, subjetiva, cultural, econômica, educacional, geopolítica e identitária do corpo acadêmico para depois construir subsídios de educação linguística e ensino-aprendizagem de línguas.

É preciso antes de qualquer coisa saber o que é se relacionar com o outro e quais são os requisitos formais e informais para que isso seja possível para só depois categorizar as línguas que são necessárias ensinar e aprender no contexto universitário. Essa percepção nos ajuda a transcender a presença de hegemonismos linguísticos nas práticas linguísticas institucionais e a visão estruturalista de língua, muitas vezes reproduzida pelo mercado de idiomas. O Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES) tem aprofundado reflexões nessa direção e proposto uma visão de Política Linguística que pode ajudar as universidades brasileiras



se fortalecerem no âmbito da implementação de Políticas Linguísticas e naturalização de ambientes acadêmicos plurilíngues. Para o GPLIES, no que diz respeito à efetividade das práticas de internacionalização as Políticas Linguísticas devem ser entendidas como

(...) um conjunto complexo de propostas estratégicas, contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas que, de forma sistemática, objetiva fortalecer o plurilinguismo e desenvolver e/ou incentivar ações que envolvam a diversidade linguístico-cultural, étnico-social e identitária, de uma determinada comunidade (Gomes; Santos, 2023, p. 23).

A relação língua-cultura, identidade-comunidade e sociedade-etnia é basilar para estabelecer interculturalidades e gestos de intercompreensão, elementos-chave para que interlocutores estabeleçam diálogo a partir de uma língua, seja ela qual for, em um ambiente acadêmico atravessado por práticas de internacionalização. Esse (re)conhecimento nos ajuda a pensar nas ações de Planejamento Linguístico que serão derivadas da Política Linguística, as quais devem “promover a inclusão, a participação coletiva e colaborativa dos envolvidos nas ações e decisões, levando-se sempre em consideração as necessidades locais” (Santos; Gregolin, 2023, p. 37). Olhar para o local é um caminho estratégico para romper com as lógicas hegemônicas presentes nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas no contexto universitário. Nem sempre a(s) língua(s) demandadas pela comunidade local como língua-alvo de interação e comunicação universitária são as línguas hegemônicas utilizadas pelas grandes potências universitárias.

Como o processo de internacionalização deve iniciar pelo diálogo e estabelecimento de relações acadêmicas e de diplomacia do conhecimento com os parceiros próximos, a compreensão da realidade linguística, cultural, social, econômica, geopolítica e étnica do local em que a universidade está inserida é fundamental para que todas as potencialidades de internacionalização sejam estimuladas (Hudzik, 2015; Knight, 2020). Ademais, é esse exame



que dirá que línguas-alvo são elementares para iniciar o processo de consolidação de práticas plurilinguísticas no contexto universitário. Ao longo dos anos as políticas vão sendo reformuladas, e novas línguas e cenários locais e globais podem ser alçados, contudo, começar o exercício de olhar para o contexto local é o primeiro passo para que as políticas estabelecidas pelas universidades possam crescer e se tornarem abrangente. A definição de Política Linguística do GPLIES parece, portanto, ser sensata a isso e adequada ao que as universidades brasileiras necessitam para fortalecer seus instrumentos de educação linguística para a internacionalização.

Ressalva-se, contudo, que ao, construírem Políticas Linguísticas, as universidades devem envolver Linguistas, Antropólogos, Geógrafos, Artistas e outros membros da comunidade acadêmica que tenham know-how para levantar potencialidades locais. Deve ancorar-se, ainda, em um exercício constante de percepção de como a(s) língua(s) constroem discursos e crenças na sociedade em que a universidade está presente. Ter uma dimensão abrangente dos aspectos linguísticos, culturais, econômicos, sociais e geopolíticos que permeiam a realidade universitária local é fundamental para que IES tenha subsídios para dialogar com parceiros estratégicos. Afinal, adentrar em redes de diálogo e cooperação acadêmica e de diplomacia do conhecimento exige das universidades interessadas terem o que oferecer como atratividade para os demais interlocutores (Chagas, 2021). O que é local é algo próprio e peculiar à universidade interessada, o que consolida, portanto, propriedade científica e acadêmica a ela para abordar determinados objetos de estudo e práticas acadêmicas.

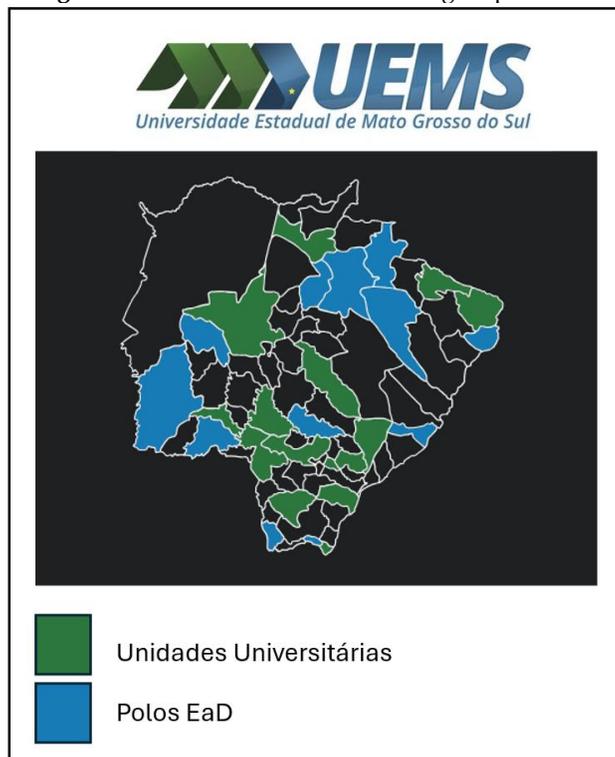
2. Explorando realidades: A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em contexto

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) é um contexto exploratório rico para pensarmos na construção de uma Política Linguística plurilíngue. A instituição tem apenas 30 anos e



está espalhada por 30 das 79 cidades de Mato Grosso do Sul, estado que possui uma dimensão territorial aproximada ao tamanho da Alemanha. Com 15 unidades universitárias que ofertam cursos presenciais e 14 polos de Educação a Distância (EaD), a UEMS dispõe de uma realidade educacional híbrida e desafiadora, tendo em vista que em cada cidade em que está há variantes culturais, étnicas, linguísticas, econômicas e sociais que acabam se tornando potencialidades locais para serem agregadas no currículo universitário institucional.

Imagem 2 – A extensão territorial abrangida pela UEMS



Fonte: UEMS. Disponível em <https://www.uems.br/>. Acesso: 28 jul. 2024.

Mato Grosso do Sul é hoje uma das grandes portas entre o Brasil e a América Latina. A construção da Rota Bioceânica, um grande corredor logístico de escoamento da produção brasileira



pelo pacífico através de parcerias entre Brasil, Paraguai, Argentina e Chile tem contribuído para intensificar ainda mais essa conexão. Através da Rota Bioceânica muitos países asiáticos como China, Coréia do Sul, Japão e Rússia começaram a estabelecer indústrias, fomentar suas culturas e enviar pessoas para residirem na região. O fato de o estado estar em processo de crescimento econômico é ainda um atrativo para que cidadãos de vários países da América do Sul migrem para a localidade para trabalhar nas indústrias e comércio sul-mato-grossense, principalmente de países como Paraguai, Bolívia, Peru e Venezuela. Por ter muitas regiões de fronteira seca, Mato Grosso do Sul também tem várias cidades-gêmeas com a Bolívia e Paraguai, o que intensifica o fluxo migratório na região e consolida uma das transfronteiras mais amplas e movimentadas do Brasil, como podemos visualizar no mapa abaixo:

Imagem 3 – A transfronteira Mato Grosso do Sul, Paraguai e Bolívia e demarcação de cidades-gêmeas na região



Fonte: TudoGeo. Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/>
Acesso? 28 jul. 2024,



Em cidades como Bela Vista, Corumbá, Mundo Novo, Paranhos, Ponta Porã, Coronel Sapucaia e Ponto Murtinho, em que a única coisa que divide o Brasil de outros países é uma rua ou avenida, o hibridismo populacional e linguístico naturaliza a translíngua, o plurilinguismo e a interculturalidade. A diversidade cultural e linguística da região se atenua com a presença de vários povos indígenas que circulam pela transfronteira e se comunicam em Kaiowá, o Guaraní e o Terena, dentre outras línguas, e criam um ambiente de internacionalização bastante peculiar em que a intercomunicação é feita por línguas não-hegemônicas. Soma-se a essa diversidade o fato de o estado ter atraído pessoas do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Minas Gerais originárias de colônias de imigrantes, o que faz com que o Japonês, Árabe, Alemão e Italiano sejam falados por várias famílias que preservam suas tradições linguísticas. Há uma presença muito forte de imigrantes do nordeste e norte do país também, o que torna possível a convivência de várias variantes dialetais no cotidiano social de quem mora no estado.

Mato Grosso do Sul também tem atraído muitos imigrantes em situação de refúgio nesses últimos anos, sendo a maioria do Haiti e Venezuela. Ao chegarem no Brasil, muitos trazem duas famílias e isso tem aumentado o número de estrangeiros nas escolas, mercado de trabalho e universidades da região. Eles trazem consigo festas tradicionais de seus países, culinária, ritos, dentre outros que se somam a hibridez cultural e linguística existente no estado. Ressalta-se, entretanto, que essa convivência nem sempre é harmoniosa. Existe muito racismo, preconceito e xenofobia manifestas, principalmente por parte daqueles que são de origem branca, possuem latifúndios ou integram comunidades religiosas mais tradicionais. Mesmo assim, os imigrantes acabam congregando com outras minorias étnicas e rompem os preconceitos vivenciados.

Todas essas informações são importantes para situarmos a UEMS no contexto regional. De acordo com dados da Diretoria de Registro Acadêmico (DRA/UEMS) da universidade, em 2023, a



Instituição registrou 7.399 estudantes de graduação matriculados nos cursos presenciais e a distância. Deste total 536 são indígenas, 984 são negros, 33 são pessoas com deficiência (PCD) e 50 são estrangeiros, o que revela uma grande potencialidade inclusiva da instituição, a qual destina 45% de suas vagas para as políticas afirmativas de cotas. Esses dados nos permitem formular um panorama plurilinguístico particular para a UEMS. Se somarmos os estudantes indígenas aos estrangeiros, temos um percentual de aproximadamente 8% de estudantes cuja língua materna não é o Português, o que tem exigido esforços da universidade, pois muitos deles desistem de seus cursos por não conseguirem acompanhar as aulas que são ministradas majoritariamente no idioma¹.

Especificamente no que diz respeito aos estudantes estrangeiros², muitos matriculados desistem no segundo ano de graduação e poucos conseguem colar grau, conforme dados obtidos pelo DRA/UEMS e ilustrados no Gráfico 1. Quando analisamos a realidade dos estudantes indígenas, não há um dado na universidade para catalogar as origens culturais e linguísticas desse perfil, mas a universidade estima que a maioria deles pertença ao povo Guarani, precedidos do povo Kaiowá e Terena. A DRA catalogou que a UEMS registrou em 2023 cerca de 338 acadêmicos indígenas diplomados em graduações, desde que a universidade implementou a política de cotas para essa fatia populacional.

¹ Não foi possível somar os dados de Falantes de Libras como Língua Materna, porque não há dados que descrevam a amostragem deles entre os 33 PCD catalogados.

² Ainda não há dados sobre os estudantes de pós-graduação, motivo que nos leva a trabalhar apenas com dados oriundos dos estudantes dos cursos de graduação.

Gráfico 1 - Digressão de estudantes estrangeiros matriculados na UEMS por ano de Curso de Graduação

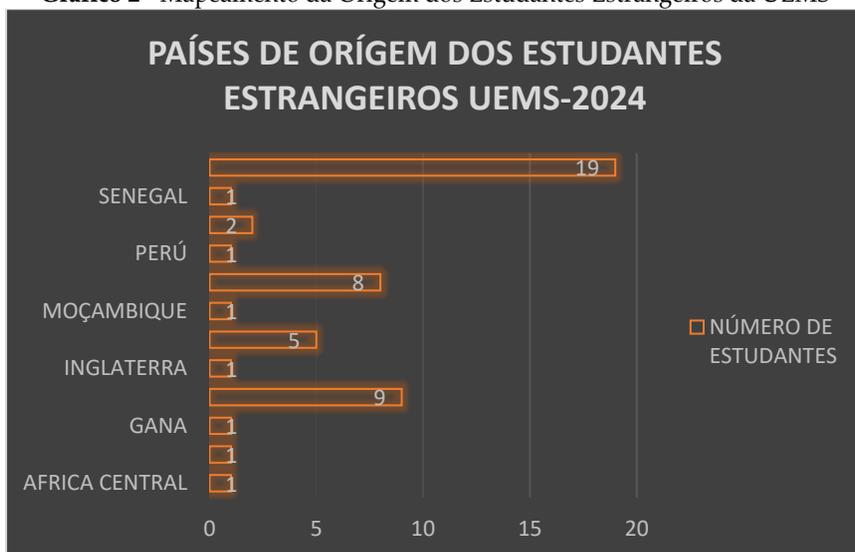


Fonte: DRA/UEMS, 2024.

Especificamente no que diz respeito a origem dos estudantes estrangeiros e suas línguas maternas, o panorama também é diverso. De acordo com dados levantados pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI/UEMS) a maioria dos estudantes são falantes do Espanhol e originária de países da América Latina, contudo há um alto percentual oriundo do Haiti e do Japão que falam outros idiomas que não são tão familiares ao Português, como o Crioulo, Francês e Japonês. Contribui para o hibridismo linguístico os estudantes originários de outros países da África, América do Norte e Europa, como Gana, África Central, Senegal, Moçambique, Portugal, Inglaterra e Estados Unidos que trazem consigo línguas ou culturas maternas muito peculiares em relação a nossa.



Gráfico 2 - Mapeamento da Origem dos Estudantes Estrangeiros da UEMS

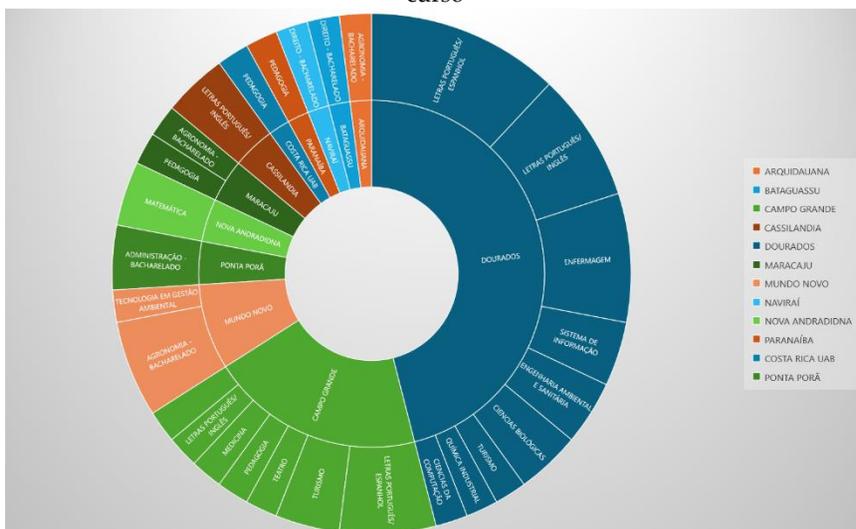


Fonte: DRI/UEMS, 2024.

O fato de esses estudantes estarem todos matriculados integralmente nos cursos de graduação é também muito peculiar. A maioria deles não presta o processo seletivo com SISU ou Vestibular, eles ingressam na universidade por um edital específico para Refugiados e Imigrantes Apátridas lançado anualmente pela UEMS para cobrir vagas remanescentes. Eles estão espalhados por vários cursos e por várias cidades, conforme ilustrado no Gráfico 3, o que dificulta à universidade formar equipes e desenvolver ações in loco para acompanhar de perto o processo de acolhimento e ensino-aprendizagem. Contudo, esse fato tem sido muito preciso para que a UEMS direcione a construção de uma Política Linguística plurilíngue e entenda e sua peculiaridade institucional.



Gráfico 3 - Mapeamento da distribuição dos estudantes estrangeiros por cidade e curso



Fonte: DRI/UEMS, 2024.

3. Direcionando a construção de uma Política Linguística plurilíngue: A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em contexto

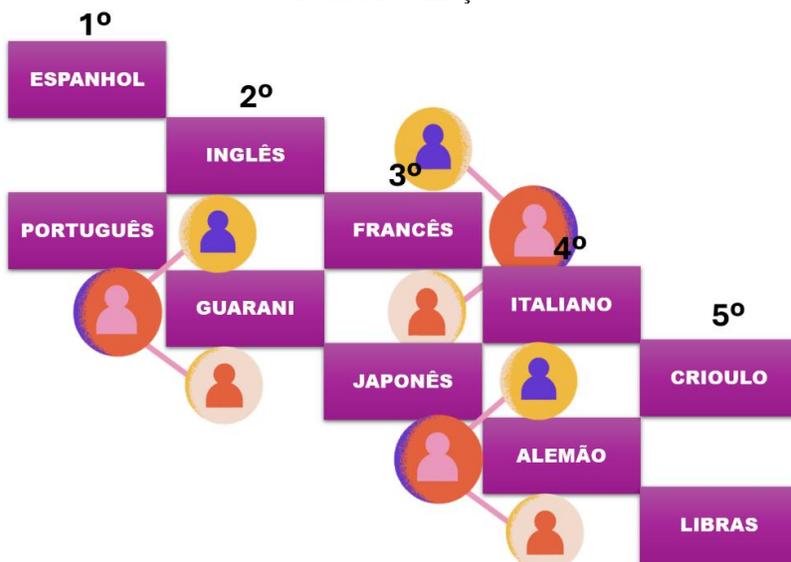
Até o momento, a UEMS não possui uma Política Linguística, entretanto desde 2020, quando foi instituído uma Política de Internacionalização, a universidade tem trabalhado para que seja possível compor uma equipe que consiga construir o documento. Em 2024, a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) estruturou um Setor de Idiomas que vem promovendo uma série de estudos de viabilidade e levantamento de dados com o objetivo de subsidiar a construção do documento e seus possíveis desmembramentos em um Planejamento Linguístico. Orientada por uma visão de Política Linguística plurilíngue à semelhança do que propõe o GPLIES e ancorada nos estudos que têm sido feitos, a equipe do Setor de Idiomas acredita que a compreensão da realidade linguística, cultural, social, econômica, geopolítica e



étnica do contexto local em que a universidade está inserida precisam ser considerados.

A visão de que as línguas faladas pelos estudantes da comunidade acadêmica de graduação ou mesmo pelos povos que habitam ou transitam pelo estado também é estratégico, pois essas comunidades linguísticas ajudam a tornar as línguas vivas nas práxis universitárias. Por mais que o objetivo central da Política Linguística, hoje, seja subsidiar as Políticas de Internacionalização, a instituição deve-se atentar que o trabalho deve olhar o todo da realidade linguística da universidade e estado de Mato Grosso do Sul, pois é nele que se constrói a riqueza plurilinguística que será favorável para gerar potencialidades locais para futuros acordos de diplomacia acadêmica. Considerando o todo, tem-se considerado como línguas de maior potencialidade para o ensino, como línguas de instrução, o Espanhol, Português Língua Adicional, Inglês, Guarani, Francês, Japonês, Italiano, Alemão, Crioulo e Libras, conforme eixos de prioridade ilustrados na imagem a seguir:

Imagem 4 - Eixos de prioridade na oferta de capacitação linguística para a internacionalização



Fonte: DRI/UEMS, 2024.



Das línguas elencadas, o Espanhol, Inglês, Francês, Italiano e Alemão são língua marcadamente hegemônicas, dadas as suas origens imperiais, todavia, no contexto da UEMS, o Espanhol possui um lugar particular: o de ser uma língua de conexão com o restante da América Latina, que é muito próxima das unidades universitárias da UEMS, e por ser a língua mais falada pelos estudantes estrangeiros que estudam na instituição. Já o Italiano, Alemão e Francês também são vistas de forma não-hegemônicas para a instituição, porque no estado há muitas comunidades de refugiados falantes dessas línguas, assim como o Japonês, língua essa muito presente entre as famílias de imigrantes que se instalaram no estado. Essas línguas são mais presentes no cotidiano social da população local, portanto são mais acessíveis e podem potencializar o diálogo da universidade com instituições de países que falam essas línguas.

O Português como Língua Adicional também é um diferencial, pois ele é importante tanto para os povos indígenas, quanto para os estrangeiros que estudam na UEMS. Especificamente no âmbito da Língua Guarani, ela foi escolhida porque uma gama de universidades no Paraguai a utilizam como Língua de Instrução e isso abre portas para que as comunidades indígenas, principalmente, consigam dialogar com as universidades do país vizinho. Quanto ao Crioulo, essa é uma língua falada por muitos haitianos e africanos que estudam na UEMS e pode ser também um idioma de acesso a universidades de países em que o idioma é falado. Já a Libras, por mais que ela seja uma linguagem de sinais brasileira, é também um importante mecanismo para incluir a comunidade surda nas esferas de diálogo e interculturalidade internacional. Se ensinada à comunidade acadêmica em geral, a Libras pode permitir aos estrangeiros e povos indígenas se comunicarem com a comunidade surda e vice-versa.

Já o Inglês, por mais que seja aferido como uma língua minoritária entre os falantes da comunidade regional e universitária, é importante por questões diversas relacionadas à Rota Bioceânica que tem trazido para região pessoas que não falam



o Espanhol ou Português. Ademais, o Inglês é uma Língua Franca na contemporaneidade e, com efeito, a língua majoritária utilizada na ciência, comunicação internacional, turismo, dentre outros meios de interação social. Ela servirá à comunidade acadêmica como um importante elemento para se situar e interagir com outros países não falantes de espanhol, que são a maioria no contexto local, e mesmo acolher pessoas de diversas partes do mundo que estimam colaborar com a UEMS.

Considerações Finais

Aa Políticas Linguísticas devem se constituir como um instrumento basilar para que as IES possam (re)pensar seus pressupostos e compreensões teóricas e crenças a respeito do cenário linguístico institucional, assim como para abrir campo para que a comunidade acadêmica possa estar cada vez mais preparada para a interação, interculturalidade, diálogo e intercompreensão com membros internos e externos à ela, independente de suas origens étnicas e nacionais. Pensar em práticas de internacionalização em um contexto no qual discentes, docentes e corpo técnico oriundos de contextos culturais diversos se cruzam e buscam um espaço de diálogo é sempre desafiador, pois não somente a universidade precisa estar preparada, com uma Política Linguística capaz de oferecer oportunidades de interação ao corpo acadêmico, mas os diversos atores que compõem a instituição precisam compreender os contextos interculturais que precisam ser valorizados, privilegiando-se as dimensões local, intercultural, internacional e global. Esse é o primeiro passo para que as IES caminhem para a introdução do plurilinguismo em suas políticas e contextos linguísticos.

Apesar de ainda não possuir uma Política Linguística aprovada e homologada, a UEMS já iniciou o seu processo de internacionalização pelo viés do olhar atento às questões linguísticas e ao plurilinguismo, uma vez que mapeamentos linguísticos já foram feitos, ações voltadas para as diferentes



comunidades de falantes estão em andamento e uma comissão para a elaboração de uma Política Linguística já foi formada. Nesse sentido, a UEMS tem conseguido construir subsídios fortes para já iniciar seu processo de construção da Política Linguística a partir de uma visão plurilíngue. Mesmo com suas fragilidades e dificuldades, em virtude de ser uma IES jovem e espalhada por todo o estado de Mato Grosso do Sul e possuir um corpo acadêmico híbrido, o estudo desenvolvido certamente abre portas para se pensar na potencialidade da proposta para fomentar as diversas línguas na universidade e desconstruir cenários de hegemonia e monolinguismos.

Para adentrar em todas essas questões, a UEMS tem proposto a organização de um Comitê Institucional de Política e Planejamento Linguístico composto por membros especialistas em todos esses idiomas e convidado profissionais do campo da Arte/Cultura e Ciências Sociais/Antropologia para dialogar sobre a efetividade da proposta de uma Política Linguística plurilíngue como estimuladora da interculturalidade e intercompreensão. Esse diálogo inter/multi/transdisciplinar tem sido pioneiro, uma vez que poucas universidades no Brasil estabelecem essa congregação no âmbito de seus comitês de Políticas Linguísticas. As definições de Língua Materna, Língua Adicional, Língua Estrangeira, Língua de Acolhimento e Língua de Instrução também têm sido caras e prioritárias para ao grupo, uma vez que esse delineamento possibilita que sejam dimensionados contextos em que as línguas possam ser utilizadas de forma viva e descoladas de ideais coloniais, monolinguísticos e hegemônicos.

A UEMS espera finalizar a Política Linguística institucional até meados de 2025. O trabalho de sondagem da realidade local tem sido fundamental para que sejam estabelecidas coerências no âmbito da percepção das línguas como potencialidades de interculturalidade, intercompreensão e internacionalização. Até lá, a priorização do Espanhol e Português Língua Adicional como línguas-alvo tem sido estimuladas, através de cursos de capacitação linguísticas ofertados com fomento da DRI. Da mesma



forma, e cursos de Guarani, Inglês, Francês e Libras têm sido planejados pela universidade. Com o Programa de Flexibilização, Integração e Internacionalização do Currículo Universitário, iniciado em 2023, a universidade também galga a possibilidade de ofertar Espanhol, Inglês, Libras e outras línguas através e componentes curriculares permanentes e/ou eletivos vinculados aos Cursos de Letras da instituição a partir de 2026 e, através dessa ação, criar cátedras e leitorados em Línguas e Culturas fortalecendo o plurilinguismo no contexto local. Essa é uma estratégia para vislumbrar um currículo universitário que integre a formação em línguas adicionais ao escopo da formação profissional e acadêmica de forma natural.

Construir Políticas Linguísticas plurilíngues para o contexto universitário brasileiro é de fato um desafio, tendo em vista o panorama linguístico, social, cultural e econômico híbrido que temos, contudo acreditamos que se as universidades se esforçarem para compreender suas realidades e potencialidades locais certamente construirão Políticas Linguísticas mais contundentes com o cenário plurilíngue em que estão inseridas. Essa ação abre portas também para valorizarmos a realidade peculiar de cada IES e que no Brasil várias línguas não-maternas podem ser prioridades locais. Isso desconstrói a visão de que as línguas hegemônicas devem ser priorizadas e abre portas para que as instituições brasileiras foquem nas possibilidades locais de internacionalização abrindo campo para a ampliação de práticas de intercâmbio nossos países vizinhos.

Referências

- ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A (orgs.). **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAGNO. **Língua Linguagem Linguística**: pondo os pingos nos ii, São Paulo, 2014.
- BOWLES, H.; MURPHY, C. A. EMI and the Internationalization of Universities: An Overview. In: BOWLES, H.; MURPHY, A. C. (edit.). **English-Medium**



Instruction and the Internationalization of Universities. Cham – Switzerland: Palgrave Macmillan, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital de Recredenciamento nº 29.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 13 abr, 2017.

BRASIL. **Portaria N. 1466, de 18 de dezembro de 2012.** Institui o Programa Inglês sem Fronteiras.

BRASIL. **Portaria N. 973, de 14 de novembro de 2014.** Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras.

CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas.** São Paulo: 2007.

CARAMORI, A.P.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. GREGOLIN, I. V.. Formação de Professores de Línguas Para a Internacionalização: perspectivas à Luz das contribuições do IsF. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J.P.P. (orgs.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior:** transdisciplinaridades, inovações e práxis. Cassilândia-MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023.

CHAGAS, A. L.. Uma percepção crítica sobre a Internacionalização da Educação Superior como missão universitária: os cursos de Letras Línguas Estrangeiras no Brasil em foco. **Revista de Estudos de Cultura**, V.9(23). 2024.

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.. **Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira.** 2021. 187 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CRUZ, R. A. A.. **(Des)encontros do materno-estrangeiro para professores/as brasileiros/as no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).** 2024. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

FONSECA JUNIOR. **Academia e Diplomacia: um estudo sobre as relações entre o Itamaraty e a comunidade acadêmica.** Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2012.

GINZBURG, C.. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-

GOIS, H. M. F. ; SILVA, I.A.L. A tradução de dois sítios eletrônicos da Universidade Federal de Uberlândia sob o viés da internacionalização. **Revista Belas Infiéis**, v. 9, p. 75-100, 2020.

GOMES, R. B.; SANTOS, E. M. Da política ao planejamento linguístico: por uma construção coletiva em prol da internacionalização. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J.P.P. (orgs.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior:**



- transdisciplinaridades, inovações e práxis. Cassilândia-MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS|UUC, 2023.
- GUIMARÃES, R. M.; PEREIRA, L. S. M. Mapeamento dos Estudos sobre políticas linguísticas e internacionalização no Brasil: uma selfie. **Revista Fórum Linguístico**. V. 18, nº 1, 2021.
- hooks, b.. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2021.
- HUDZIK, J. K. C. **Comprehensive Internationalization: Institutional pathways to success**. London and New York. Routledge, 2015.
- JOHNSON, D. C. **Language Policy**. New York: Palgrave Macmillan: 2013.
- KNIGHT, J. **Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios**. (2ª ed). São Leopoldo: OKOS, 2020.
- KNIGHT, J. **Knowledge Diplomacy in Action**. London: British Council, 2018.
- LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018
- LOURENÇO, R. L. ., & PETENUCCI, M. E.. Balanced Scorecard como modelo para implementar a internacionalização na universidade pública: um olhar interpretativo a partir da pesquisa participante. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, 19(50), 2022.
- LUNA, J. M. O Army Method e o desenvolvimento da Linguística Aplicada nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 31-48, 2012.
- MACIEL, R. F. et al.(Orgs.). **Linguística Aplicada para além das fronteiras**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2018.
- MADEIRA FILHO, A. P. **Instituto de Cultura como Instrumento de Diplomacia**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2016.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XX: entre as antigas pressões e os novos desafios. **SIGNUN: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 19/2, p. 13-34. dez. 2016.
- SANTOS, E. M. GREGOLIN, I. V. Planejamento Linguístico: um processo coletivo voltado para a materialização da Política Linguística da Instituição. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J.P.P. (orgs.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis**. Cassilândia-MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS|UUC, 2023.
- SILVA, D. B. Política Linguística na Oceania: nas fronteiras da colonização e da globalização. **Revista Alfa**, (São José Rio Preto) v. 63 n. 2, 2019.
- TAVARES, C. N. V.; CAVALLARI, J. S.. Linguagem e subjetividade na relação do sujeito com a(s) língua(s). **Letras & Letras (UFU)**, v. 32, p. 6-15, 2016.



TAVARES, C. N. V.; QUINTINO, I. S. A.. A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 91-118, 2019.

WANG, Y.. The role of English in Higher Education Internationalization: Language Ideologies on EMI Programmes in China. In: BOWLES, H.; MURPHY, A. C. (edit.). **English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities**. Cham – Switzerland: Palgrave Macmillan, 2020.



Migração venezuelana e ensino de português como língua de acolhimento no extremo norte do Brasil

Marcus Vinícius da Silva
(Universidade Federal de Roraima – Brasil)

Introdução¹

A história da Humanidade se entrecruza com a história dos movimentos de deslocamentos de sujeitos para diferentes partes do planeta, visto que foram esses movimentos que originaram as distintas nacionalidades e que forjaram, de uma certa forma, as identidades sempre em (re)construção de cada Estado-Nação. Desde sempre, o ato de migrar tem sido determinado por fatores diversos, como cataclismos naturais, invasões colonizadoras e migrações forçadas, entre outras problemáticas (Batista, 2009).

Em Roraima, os movimentos migratórios transnacionais não são assuntos novos. Isso se deve à localização privilegiada em uma tríplice fronteira internacional. O estado roraimense sempre apresentou um fluxo migratório frequente, sendo uma das principais portas de entrada para estrangeiros de diferentes nacionalidades que desejam residir no território brasileiro, especialmente migrantes oriundos da Venezuela, que deixam seu país por questões de calamidade natural, problemas sociais, políticos e econômicos, sempre em busca de melhores condições de vida.

Desde 2009, a Venezuela vem enfrentando uma grave crise estatal que se alastra pelos âmbitos político, econômico e, recentemente, tem sido reconhecida pela comunidade

¹ Este capítulo é um recorte e compõe parte da minha tese de doutorado “Dispositivo colonial e ensino de Português como Língua de Acolhimento na Universidade Federal de Roraima: entre discursos, saberes e poderes”, orientada pela Profa. Dra. Maria Rosário V. Gregolin, na UNESP/Araraquara.



internacional como uma grave crise humanitária. Essa instabilidade acarreta um alto deslocamento de cidadãos venezuelanos para outros países da América Latina, destacando-se o Brasil, que tem acolhido um elevado número de solicitações de refúgio (Milesi *et al.*, 2018). A fuga populacional em massa da Venezuela é intensificada pelo colapso econômico generalizado e pela escassez de segurança pública, resultando em um aumento da violência e violações de direitos fundamentais.

A Organização Internacional para Migrações (IOM), em 2018, publicou dados quantitativos sobre o cenário de incerteza e apreensão política e econômica vivenciado pela Venezuela, impulsionando uma onda crescente de deslocamentos forçados. Entre 2015 e 2018, a estimativa é que 700.000 a 1.600.000 venezuelanos deixaram o país em busca de refúgio e proteção humanitária (Anistia Internacional, 2018). O Brasil tem se tornado um destino importante para esses migrantes, especialmente em Roraima, que atualmente se configura como uma notável porta de entrada para cidadãos venezuelanos. Milesi *et al.* (2018) destacam que “32.744 venezuelanos solicitaram refúgio no país e outros 27.804 obtiveram autorização de residência por vias alternativas ao sistema de refúgio, totalizando mais de 60.000 pessoas registradas pelas autoridades migratórias brasileiras até maio de 2018”.

Os números relacionados à entrada de migrantes venezuelanos têm aumentado em proporções exponenciais, repercutindo em diferentes esferas socioculturais, como políticas, acadêmicas e midiáticas (local, nacional e internacional), materializando discursos extremamente territoriais e xenofóbicos. Em 2018, o estado de Roraima ultrapassou o ranking de solicitações de refúgio por estados no Brasil, com 63% das solicitações no âmbito nacional originadas de Roraima, correspondendo a aproximadamente 50.770 pedidos (Silva; Zambrano, 2021).

Nesse cenário migratório atual, a necessidade do ensino de língua portuguesa para migrantes que estão em condições de vulnerabilidade econômica e social se torna mais evidente, visto que a língua é uma das primeiras barreiras enfrentadas por esse



público em deslocamento, demandando a mobilização das universidades na abertura de ações linguísticas em prol Português como Língua Adicional (PLE/PLA) (Silva; Júnior Costa, 2020).

Entretanto, a implementação desses cursos esbarra em problemáticas relativas à formação específica dos professores (Zambrano, 2019) e na utilização da língua portuguesa como um dos mecanismos discursivos de perpetuação do colonialismo, refletindo as relações de poder instauradas nos Estados-Nação e o discurso de monolingüismo em território nacional.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é refletir sobre o fluxo migratório de cidadãos venezuelanos que chegam ao estado de Roraima em busca de melhores condições de vida e de trabalho. A análise desse fluxo migratório, portanto, torna-se fundamental para compreender as dinâmicas sociais, históricas, linguísticas e econômicas do contexto roraimense, de modo propor políticas linguísticas mais eficazes para lidar com essa problemática social.

Na próxima seção, abordaremos de forma introdutória a emergência da subárea de Português como Língua de Acolhimento no Brasil, com um foco especial em Roraima. Discutiremos como essa subárea do conhecimento tem se desenvolvido em resposta à crescente demanda por ensino da língua portuguesa para os migrantes, especialmente no contexto da crise venezuelana. Em seguida, analisaremos brevemente o papel social e linguístico da UFRR como atore fundamental na resolução de problemas relacionados à migração de crise e à oferta de educação linguística para esse público. Por fim, exploraremos as ações da universidade em termos de ensino, pesquisa e extensão realizadas entre 2016 e 2020, com o objetivo de mitigar as problemáticas sociais decorrentes desse fenômeno migratório.

1. Português como Língua de Acolhimento no Brasil: um breve panorama de discussão

Ao longo das últimas décadas, o ensino de português para falantes de outras línguas no Brasil se desenvolveu e se consolidou



em resposta a demandas linguísticas e sociais cada vez mais complexas. Inicialmente, o ensino de português como língua estrangeira (PLE) e, posteriormente, como língua adicional (PLA)² teve como objetivo atender a um público variado, incluindo estudantes, profissionais e migrantes em busca de inserção social ou acadêmica.

A transição conceitual de PLE para PLA reflete a expansão das funções do português, ao se afastar de uma perspectiva que via os aprendizes como estrangeiros, propondo uma abordagem mais inclusiva que reconhece o multilinguismo e o multiculturalismo presentes no cenário global (Almeida Filho, 2011; Rocha, 2019). No entanto, essa postura teórico-prática não considerava plenamente as especificidades dos migrantes de crise, cuja relação com o português não é apenas instrumental ou integrativa, mas também urgente e imbricada em condições de vulnerabilidade social e econômica (Diniz, 2018; Zambrano, 2019).

Diante desse contexto, o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) surge como uma resposta à necessidade de práticas pedagógicas mais adequadas aos fluxos migratórios de deslocamento forçado e à diversidade cultural que compõe esses movimentos, especialmente em estados fronteiriços como Roraima. Enquanto o PLA enfatiza a língua como uma escolha adicional para ampliar repertórios comunicativos, o PLAc destaca-se por seu compromisso com a inclusão e o apoio linguístico a migrantes que

² Neste texto, optamos por utilizar as duas nomenclaturas teóricas mais citadas na/da literatura sobre ensino de línguas no Brasil, sem fazer distinção epistemológica entre seus usos, embora saibamos as diferenças de ancoragem, haja vista que é uma ampla discussão e/ou transição entre as nomenclaturas nos estudos da linguagem. Muitos autores, tais como Almeida Filho (2011; 2012) e Rocha (2019), entre outros, defendem o emprego da nomenclatura tradicional de inauguração da área, ou seja, Português como Língua Estrangeira (PLE) pela sua extensão na abordagem teórico-prática, enquanto outros, tais como Zambrano (2019; 2022), defendem a operacionalização do Português como Língua Adicional (PLA), para se distanciar da dicotomia entre o nativo e o estrangeiro, problematizações que são advindas do campo de estudos da Linguística Aplicada (LA).



enfrentam barreiras de acesso a direitos básicos (Rocha, 2019; Quijano, 2010).

No Brasil, essa transição responde diretamente aos desafios colocados pelo aumento de migrantes que chegam ao país em situação de vulnerabilidade. Assim, a subárea de PLAc, ao contrário das práticas de PLA, foca no acolhimento de pessoas deslocadas, evidenciando a língua portuguesa não apenas como um meio de comunicação, mas como um direito e um fator fundamental para a integração social.

O ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) no Brasil começou a tomar forma a partir de 2013, em resposta aos fluxos migratórios de deslocamento de crise, especialmente de populações vulneráveis (Clochard, 2007). Desde então, as iniciativas de ensino de PLAc têm oscilado entre duas abordagens: uma que enfatiza a aprendizagem do português como um direito, valorizando a diversidade linguística e cultural, e outra que se inclina para um discurso de obrigatoriedade, onde a língua assume um papel normativo e assimilador, distanciando-se das reflexões decoloniais que buscam promover a inclusão (Lopez, 2018).

Apesar de algumas tentativas de regulamentação, o Brasil ainda carece de políticas de acolhimento integradas que incluam os migrantes de forma abrangente e eficaz. Diferentemente de países como Portugal, Alemanha e França, que já possuem políticas mais estruturadas, as ações brasileiras são limitadas, e o acolhimento de migrantes, incluindo a oferta de cursos de língua, tem sido majoritariamente realizado pela sociedade civil, como ONGs e grupos religiosos (Lopez, 2018). Esses grupos acabam assumindo responsabilidades que, em outros países, seriam competência do Estado, o que revela uma lacuna significativa nas políticas públicas brasileiras voltadas para migrantes.

No entanto, Lopez (2018) alerta que as políticas de acolhimento em países europeus também apresentam desafios, como o caráter assimilacionista, que pode restringir a autonomia dos migrantes ao exigir proficiência na língua local para garantir sua permanência e integração. Assim, o ensino de PLAc no Brasil



enfrenta a necessidade de se afastar dessa lógica opressiva e de reforçar o português como um direito de aprendizagem, não como uma imposição. A ausência de uma rede de apoio governamental estruturada para a integração dos migrantes ressalta a complexidade e a insuficiência de uma abordagem que se limite ao ensino da língua.

Diante dessa realidade, a subárea de PLAc surgiu no Brasil com o intuito de repensar a função da língua portuguesa no acolhimento de migrantes, ressignificando sua função e propondo uma nova perspectiva epistemológica. Segundo Lopez e Diniz (2018), há uma crescente busca por estratégias pedagógicas que questionem a obrigatoriedade da aprendizagem do português e que priorizem o direito à educação inclusiva, considerando as identidades linguísticas dos migrantes. Essa busca acompanha o aumento de pesquisas e cursos específicos para migrantes nas universidades brasileiras, consolidando o PLAc como uma área de conhecimento emergente.

A situação no estado de Roraima, particularmente, requer atenção especial, dada a grande quantidade de migrantes venezuelanos que chegam à região. Nesse contexto, a UFRR, como instituição pública de ensino superior, é chamada a desempenhar um papel significativo no apoio a esses migrantes, promovendo sua integração linguística e cultural. Como destaca Lopez (2020), o PLAc, quando orientado por uma perspectiva crítica, não apenas ensina a língua majoritária, mas também age como uma prática de resistência e resiliência para os migrantes, especialmente os deslocados forçados e outros grupos minoritários que buscam aprender português.

A UFRR, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, tem a oportunidade de desenvolver ações que conectem a universidade com a sociedade, promovendo uma inclusão social mais ampla. Isso envolve, por exemplo, o oferecimento de cursos de PLAc que respeitem a identidade linguística e cultural dos migrantes, rompendo com a perspectiva opressora de obrigatoriedade e promovendo uma visão de direito. Segundo Diniz e Neves (2018),



a compreensão de "acolhimento" no contexto do ensino de línguas deve ser revisitada, para que a educação acolhedora não seja meramente assimilacionista, mas uma prática que respeite a diversidade e complexidade das identidades migrantes.

Contudo, o discurso da obrigatoriedade do português ainda persiste, funcionando como uma forma de violência simbólica, ao exigir dos migrantes uma adaptação ao idioma como condição para acessar direitos básicos como saúde, educação e trabalho (Anuniação, 2018). Esse discurso, associado ao ideal de um Brasil monolíngue e homogêneo, fortalece o mito de "uma língua, uma nação", transformando o português em um instrumento de controle social para migrantes e limitando as possibilidades de uma integração genuína (Zambrano, 2021).

As críticas de Anuniação (2018) e Lopez (2018) reforçam a necessidade de uma reorientação epistemológica e prática do PLAc para um modelo que reconheça a língua portuguesa como um direito de aprendizagem e não como um dever. Esse novo entendimento do PLAc abre espaço para uma abordagem decolonial, na qual o ensino do português seja uma prática de valorização das línguas e culturas dos migrantes, rompendo com a lógica de imposição e ressignificando a relação entre migrantes e o português.

Para avançar nessa direção, é essencial que a UFRR e outras instituições de ensino superior no Brasil se envolvam de forma ativa no desenvolvimento de políticas e práticas educativas que transcendam a simples aprendizagem do idioma, promovendo, assim, uma inclusão mais significativa e colaborativa. Essas ações podem incluir não apenas cursos de PLAc, mas também pesquisas e projetos de extensão voltados ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos migrantes, consolidando a universidade como um agente transformador.

Dessa forma, o papel da UFRR como protagonista no acolhimento de migrantes em Roraima é fundamental para transformar o ensino de português em uma prática verdadeiramente inclusiva e cidadã, que reconhece e respeita as



histórias e saberes dos migrantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e plural. Na próxima seção, problematizaremos o papel da universidade como espaço de produção do conhecimento diante dessa nova realidade social do estado roraimense.

2. A função social e política das Universidades Públicas para transformação das sociedades

Historicamente, as universidades brasileiras foram vistas como instituições elitistas que mantinham as hierarquias sociais e econômicas instituídas no período colonial, reservando o acesso ao ensino superior às classes dominantes (Chauí, 1995). Essa estrutura elitista criou um espaço onde o conhecimento era restrito, refletindo as relações de poder que sustentavam o *status quo* social e excluía as classes populares.

O marco para a transformação da universidade brasileira ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio visava aproximar a universidade da sociedade, promovendo uma interação mais permanente e resolutiva com questões sociais urgentes (Brasil, 1988).

Nesse cenário constitutivo das universidades brasileiras, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) precisa desempenhar um papel fundamental no cenário de Roraima, especialmente em relação à crise migratória venezuelana e ao ensino de português como língua de acolhimento, dada a demanda social. Esse princípio de indissociabilidade, na UFRR, pode se materializar, por exemplo, na missão de acolher migrantes venezuelanos, mostrando como a tríade universitária pode ser mobilizada para enfrentar desafios locais específicos de sociedades linguisticamente e socialmente complexas.

Para Moita e Andrade (2009), essa indissociabilidade fortalece a formação ética e crítica e contribui para que a universidade desempenhe um papel transformador no contexto social. A prática



da indissociabilidade, entretanto, enfrenta desafios práticos de execução. Embora o princípio seja central para uma universidade verdadeiramente inclusiva, na prática, o tripé universitário nem sempre é aplicado de forma integrada, resultando em um modelo fragmentado que limita a atuação da universidade em diferentes contextos sociais (Moita e Andrade, 2009).

Essa fragmentação impede a plena integração entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão, prejudicando a capacidade de resposta da universidade a necessidades específicas, tais como o acolhimento linguístico e social de migrantes em Roraima. Concordamos com Tauchen (2009) quando o autor destaca que, sem a articulação plena dos três eixos, o conhecimento universitário corre o risco de se desconectar das demandas da sociedade.

Nesse cenário formativo, a UFRR necessita cumprir a função social de contribuir com a integração dos migrantes, promovendo o ensino de português como língua de acolhimento, reconhecendo que a universidade deve adaptar sua produção de conhecimento para atender às demandas locais, transformando o acolhimento de migrantes em uma ação acadêmica significativa, sensível e acolhedora. Nas palavras de Magnani (2002), a integração prática do tripé universitário é um mecanismo potente para democratização do conhecimento e para promoção da inclusão social, em especial nas regiões mais vulneráveis social e economicamente.

Essa postura de aproximação com a comunidade migrante reflete a proposta decolonial defendida por Escobar (2004) e Mignolo (2004), que destacam a importância de valorizar conhecimentos práticos e contextualizados, em vez de simplesmente reproduzir o saber colonial. Essa perspectiva é especialmente relevante para a UFRR, que, ao lidar com a diversidade cultural e linguística dos migrantes venezuelanos, incorpora uma visão mais ampla e inclusiva do saber. Ao adotar uma abordagem pluriversitária, a universidade busca uma prática



transdisciplinar e contextualizada, essencial para enfrentar as complexidades do século XXI.

Nesse contexto, o ensino de português como língua de acolhimento não deve ser vista apenas uma atividade acadêmica, mas sim com uma série de ações que podem ser implementadas pela UFRR em prol da integração social. Para Moita e Andrade (2009), esse diálogo frequente com a sociedade renova a universidade, pois integra extensão ao ensino e à pesquisa, o que permite que a universidade promova uma formação que dialética com as necessidades sociais, formando cidadãos mais críticos e reflexivos.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de atender a demandas sociais, fortalece a relevância das pesquisas desenvolvidas pelas universidades, conforme argumenta Mazzilli e Maciel (2010). Para os autores, esse princípio é crucial para uma universidade que busca, de fato, transformar a sociedade, permitindo reflexões críticas e promovendo uma aproximação entre a academia e a comunidade. No caso de Roraima, onde o fluxo migratório traz desafios contínuos, a atuação da UFRR torna-se um ponto de apoio essencial na criação de uma sociedade mais inclusiva e solidária, que reconhece o valor do conhecimento diversificado em prol do bem comum.

Ao acolher migrantes e oferecer suporte linguístico e cultural, a universidade reafirma seu compromisso com a democratização do saber e com a construção de um ambiente universitário que serve ao desenvolvimento social. Com essa atuação, o espaço de reflexão e produção do conhecimento assume seu papel transformador, formando novos pesquisadores e cidadãos com consciência crítica e social, que compreendem a importância da universidade como espaço de transformação e acolhimento.

Na próxima seção, analisaremos quais e quantas ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pela UFRR entre 2016 e 2020 para entender ao público migrante, com a finalidade de analisar de que modo a universidade vem lidando com a temática migratória e o ensino de português como língua de acolhimento.



Essa análise permitirá observar de que maneira a UFRR está respondendo a essa demanda social e quais estratégias têm sido implementadas para atender às necessidades da população migrante, promovendo inclusão e apoio comunitário no contexto acadêmico e social.

3. Análise das ações de Ensino, Pesquisa Extensão da UFRR (2016-2020)

Para proporcionar uma análise mais clara e sistêmica das ações da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em resposta à migração de venezuelanos, optamos por dividir esta seção em subseções específicas. Assim, examinaremos separadamente os projetos de ensino, pesquisa e extensão implementados entre 2016 e 2020.

3.1 Ações de ensino desenvolvidas pela UFRR

Nesta subseção, apresentamos as ações de ensino desenvolvidas pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) entre 2016 e 2020, em resposta à crise política, econômica e humanitária na Venezuela. Dessa forma, o foco foi nas iniciativas de ensino de português para estrangeiros e/ou migrantes, conforme evidenciado no quadro I.

Os dados apontados no quadro I revelam que a UFRR disponibilizou basicamente uma ação de ensino de língua portuguesa por ano, com exceção do ano de 2017, quando houve a oferta de dois cursos simultâneos, o que evidencia uma escassez de ações linguísticas consistentes para atender às demandas emergentes da migração. Vejamos o quadro I:



Quadro I: Ações de Ensino (2016-2020)

AÇÕES DE ENSINO	UNIDADE ACADÊMICA RESPONSÁVEL	ANO
Curso de Português Língua Estrangeira – PLE	Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NUCELE)	2016
Curso – Português para Estrangeiros Refugiados Políticos	Sem identificação de unidade ministrante	2017
Curso de Português Língua Estrangeira – PLE	Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NUCELE)	2017
Projeto - Português para Acolhimento	Sem identificação de unidade ministrante	2018
Sem ações cadastradas na UFRR	–	2019
Sem ações cadastradas na UFRR	–	2020

Fonte: Silva, 2023, p. 233.

Em 2016 e 2017, o NUCELE ofereceu o Curso de Português Língua Estrangeira (PLE), com várias turmas formadas. No entanto, esses cursos estavam mais voltados para intercambistas de outras nacionalidades e não atendiam diretamente as necessidades dos migrantes venezuelanos. Em 2017, foi introduzida a primeira ação especificamente voltada para refugiados políticos, representando um marco no acolhimento linguístico e humanitário em Roraima. Esta iniciativa foi um passo importante, considerando as definições legais de refugiados, conforme a Lei Brasileira de Refúgio (Lei nº 9474/1997).

Em 2018, a UFRR lançou um curso de português destinado a migrantes, sem a especificação de refugiados, focando nas particularidades linguístico-culturais necessárias para a inserção desses indivíduos na sociedade brasileira. Esse curso abordou aspectos fundamentais, como direitos sociais e acesso ao mercado de trabalho, refletindo uma preocupação com a realidade vivida pelos migrantes e a promoção de sua cidadania.

Contudo, nos anos seguintes, 2019 e 2020, houve uma descontinuidade das ações voltadas para o ensino de português, evidenciando a falta de uma política linguística permanente na UFRR. Essa descontinuidade limita a capacidade da universidade de responder de forma eficaz às necessidades da população



o quadro II, com o agrupamento de pesquisas, unidades acadêmicas responsáveis, assim como, respectivamente, os anos de cadastro e execução dos projetos.

Quadro II - Ações de pesquisa (2016-2020)

AÇÕES DE PESQUISA	UNIDADE ACADÊMICA RESPONSÁVEL	ANO
Sem ações cadastradas na UFRR	–	2016
Sem ações cadastradas na UFRR	–	2017
Formação de educadores de espanhol/ língua adicional: prática de ensino/ estágio curricular supervisionado – escola no contexto amazônico – projeções internacionais	Centro de Comunicação, Letras e Artes	2018
Brasileiros, Haitianos, Venezuelanos: múltiplas vozes no EJA em Roraima	Centro de Comunicação, Letras e Artes	2018
Contato linguístico na fronteira Brasil x Venezuela: análise de produções textuais de hispanos aprendizes de PLE	Centro de Comunicação, Letras e Artes	2018
Novas tecnologias, conectividade digital e a integração de imigrantes/refugiados venezuelanos em Roraima – Brasil	Centro de Ciências Humanas	2019
Identidade e (auto)representação etnicorracial no Português como Língua de Acolhimento	Programa de Pós-Graduação em Letras	2019
Português como Língua Estrangeira em Roraima	Centro de Comunicação, Letras e Artes	2020

Fonte: Silva, 2023, p. 236.

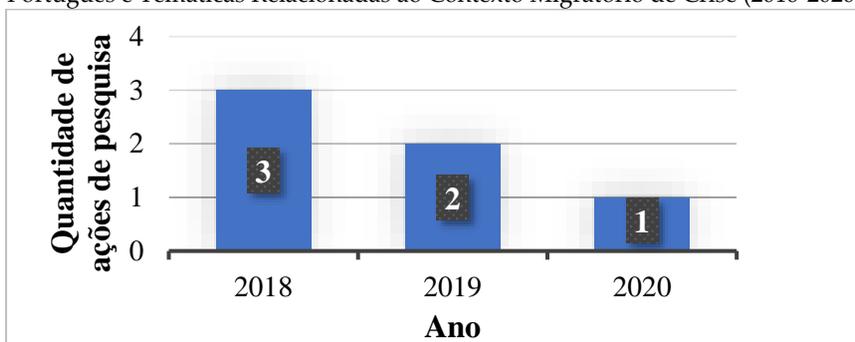
Conforme é observável na cartografia do quadro II, os projetos de pesquisa cadastrados oficialmente na UFRR, com temática sobre migração, ensino de português e outras temáticas relacionadas ao cenário de migração de crise, são bastante escassos, mostrando uma lacuna nas práticas de acolhimento educacional para esse público. Em 2019, o número de projetos caiu para dois, um do Centro de Ciências Humanas (CCH/UFRR) e outro do Programa de Pós-



Graduação em Letras (PPGL), com ênfase em conectividade e identidade cultural dos migrantes.

O projeto de 2019 do CCH focou na integração de migrantes, enquanto o do PPGL introduziu a terminologia “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc), destacando as necessidades específicas de ensino para esses indivíduos. Em 2020, o CCL cadastrou apenas um projeto, que não se destinava exclusivamente a migrantes em situação de vulnerabilidade, mantendo uma abordagem geral para o ensino de português, sem considerar as particularidades de quem vive uma migração de crise. Vejamos gráfico I para compreendermos melhor esse movimento:

Gráfico I - Distribuição dos Projetos de Pesquisa sobre Migração, Ensino de Português e Temáticas Relacionadas ao Contexto Migratório de Crise (2016-2020)



Fonte: Silva, 2023, p. 238.

A análise do gráfico I revela uma queda acentuada nas ações de pesquisa sobre migração e ensino de português. Em 2018, foram registrados três projetos, caindo para dois em 2019 e apenas um em 2020. Essa diminuição ilustra uma desconexão entre as demandas sociais urgentes e os interesses de pesquisa da UFRR, destacando um apagão de pesquisas entre 2016 e 2017, o que reflete a invisibilidade dos migrantes venezuelanos na sociedade roraimense.

A partir da análise, observa-se uma tensão entre pioneirismos e ausências na instituição. Em 2018, o CCL desenvolveu três projetos, mas não houve uma continuidade nas ações de pesquisa



nos anos seguintes. A falta de projetos nos anos de 2016 e 2017 indica um silenciamento da presença dos sujeitos venezuelanos na sociedade roraimense. Este apagão reflete uma dinâmica complexa de marginalização e invisibilização dos migrantes.

Diante disso, é fundamental que a UFRR intensifique a colaboração entre pesquisadores e a sociedade civil para abordar as questões de preconceito e xenofobia em Roraima. A pesquisa deve ser uma fonte de soluções que desconstruam discursos nacionalistas e fomentem um ensino de português que valorize as diversas culturas e línguas dos migrantes.

3.3 Ações de extensão desenvolvidas pela UFRR

Por fim, reunimos agora nesta cartografia institucional, as práticas de extensão desenvolvidas pela UFRR no que tange ao acolhimento de migrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade social e econômica, em diferentes áreas do saber, entre os períodos de 2016 e 2020, para, posteriormente, nos dedicarmos à análise das referidas ações com foco em ensino de língua portuguesa. Vejamos:

Quadro III - Ações de extensão (2016-2020)

AÇÕES DE EXTENSÃO	CURSO E/OU UNIDADE ACADÊMICA RESPONSÁVEL	ANO
Projeto – Elaboração de Curso de Português Língua Estrangeira/ Adicional – PLE/PLA	Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NUCELE)	2016
Projeto – Ensino da Língua Portuguesa como Acolhimento dos Alunos Estrangeiros Recepcionados pela CRINT	Coordenadora de Relações Internacionais (CRINT)	2017
Projeto – Voluntariação	Coordenação do Curso de Psicologia	2017
Evento – I Seminário de Educação Intercultural: cultura e infância, em contextos de imigração e refúgio	Coordenação do Curso de Pedagogia	2018



Projeto – Educação, Saúde e Interculturalidade: metodologias e saberes em contexto de imigração	Coordenação do Curso de Pedagogia	2018
Projeto – Extensão Solidária “Ciclo de Orientações Jurídicas nos Abrigos “ (ESCOJA)	Coordenação do Curso de Direito	2018
Evento – I Congresso Brasileiro sobre Migrações e Refugiados	Coordenação do Curso de Direito	2018
Projeto – Aprendizagem Psicoativa: conversações em português, espanhol e outras línguas	Coordenação do Curso de Psicologia	2018
Projeto – Enactus UFRR – Las madres	Coordenação do Curso de Ciências Contábeis	2019
Curso – Capacitação para Professor de Português como Língua de Acolhimento	Programa de Pós-Graduação em Letras	2019
Projeto – Bromélias: o audiovisual e a fotografia como meios de resistências e valorização das mulheres migrantes	Coordenação do Curso de Comunicação Social	2019
Curso de Redação em Língua Portuguesa para Imigrantes/ Refugiados	Programa de Pós-Graduação em Letras	2019
Projeto – Oficinas de alinhamento teórico e metodológico de Estudos Migratórios	Coordenação do Curso de Ciências Sociais	2019
Programa – MiSordo: Programa Internacional de Apoio a Imigrantes e Refugiados surdos no Brasil	Coordenação do Curso de Letras Libras	2020
Projeto – Curso de Português como Língua Estrangeira	Coordenação do Curso de Relações Internacionais	2020

Fonte: Silva, 2023, p 241.

Em contraste com o número relativamente baixo de ações de ensino e pesquisa, o quadro III indica um número significativo de projetos de extensão focados no acolhimento de migrantes em diversas áreas do saber. Observa-se um aumento expressivo de ações até 2019, com um recuo em 2020.

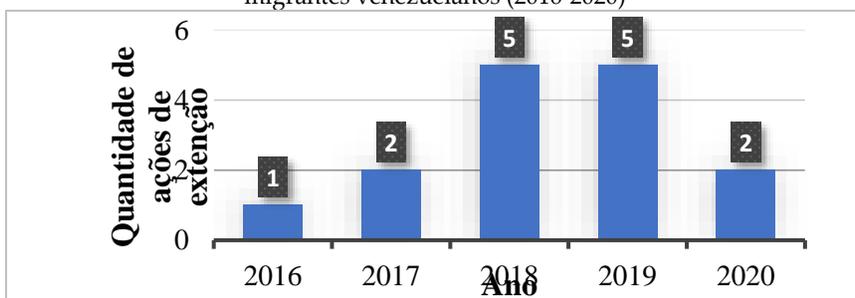
Em 2016, a UFRR lançou uma ação inicial pelo NUCELE, visando capacitar professores para cursos de português como língua estrangeira/adicional. Em 2017, as ações dobraram, abrangendo o acolhimento linguístico universitário e assistência psicológica aos migrantes.



Em 2018, houve um aumento para cinco projetos, cobrindo áreas educacional, jurídica e psicológica, embora sem ações específicas para o ensino da língua portuguesa. Já em 2019, a quantidade de projetos se manteve em cinco, com foco na capacitação e formação linguística, além de oficinas teóricas sobre migração.

O ano de 2020 apresentou uma queda nas iniciativas, com apenas duas ações: uma voltada a migrantes surdos e outra relacionada ao ensino de português, sem a ênfase nas necessidades de vulnerabilidade. Observemos agora o gráfico II que demonstra o movimento de distribuição de projetos de extensão ao longo do período de 2016 a 2020:

Gráfico II - Distribuição dos Projetos de Extensão destinados ao acolhimento de migrantes venezuelanos (2016-2020)



Fonte: Silva, 2023, p 243.

A análise do gráfico II revela um crescimento inicial das ações de acolhimento, com picos em 2018 e 2019, mas um retrocesso em 2020, refletindo a fragilidade nas iniciativas de ensino, pesquisa e extensão. Essa oscilação entre inclusão e exclusão destaca a falta de continuidade de projetos institucionais voltados aos migrantes.

Conforme Sleutjes (1999), a ausência de ações contínuas gera transtornos e evidencia o distanciamento entre universidade e sociedade. A continuidade das iniciativas de extensão é crucial para abordar a barreira linguística enfrentada pelos migrantes, conforme apontado por Silva e Costa Júnior (2021).



Portanto, as ações de extensão na UFRR, embora abrangentes, são insuficientes para atender às necessidades linguísticas e culturais dos migrantes. A proposta de cursos permanentes de língua portuguesa como língua de acolhimento é essencial, considerando a demanda social e a realidade da fronteira roraimense.

4. Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre o fluxo migratório de cidadãos venezuelanos que chegam ao estado de Roraima em busca de melhores condições de vida e de trabalho, bem como o papel social e político da UFRR para mitigação dessa problemática social. Para tanto, mapeamos as ações de ensino, pesquisa e extensão da instituição durante o período de maior auge migratório, ou seja, dos anos de 2016 a 2020.

A cartografia institucional revelou a escassez de iniciativas voltadas para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc). Embora tenha havido um crescimento em projetos de extensão relacionados à migração, a oferta de ações de acolhimento linguístico-cultural se mostrou insuficiente e frequentemente instável.

Esse cenário indica um discurso pendular, que oscila entre esforços inclusivos e a perpetuação de práticas monolíngues, resultando em uma abordagem que não atende adequadamente às necessidades dos migrantes, especialmente os venezuelanos, que enfrentam desafios significativos em sua integração. Além disso, a falta de capacitação específica para professores que atuam com essa população contribui para a manutenção de uma visão limitada sobre o ensino de português, prejudicando a eficácia das práticas pedagógicas implementadas.

Apesar de algumas mudanças recentes na UFRR, é essencial que essas diretrizes se concretizem em ações práticas que reflitam a complexa realidade linguística do estado de Roraima. A universidade precisa ir além da mera documentação de políticas; é urgente que suas práticas de ensino, pesquisa e extensão reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural da



região. Isso envolve a desconstrução de estereótipos linguísticos que historicamente marginalizaram certas línguas e culturas, promovendo uma cultura de inclusão que respeite as identidades de todos os grupos presentes.

A promoção de um pensamento decolonial e entrelínguas é crucial para que a instituição roraimense se posicione como um espaço de transformação social e acadêmica. A instituição deve adaptar-se às realidades contemporâneas de migração e diversidade linguística, integrando em sua prática pedagógica e em suas políticas institucionais o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade roraimense. Essa abordagem não apenas enriqueceria a formação acadêmica, mas também contribuiria para a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize as diferenças culturais e linguísticas.

Para fortalecer suas ações de acolhimento linguístico-cultural, é fundamental que a UFRR busque parcerias e colaborações com outras instituições e comunidades locais. Isso poderia incluir a criação de programas de formação continuada para professores, capacitando-os não apenas para o ensino do português, mas também para sensibilizá-los acerca das realidades e desafios enfrentados pelos migrantes. Iniciativas desse tipo ajudariam a construir um corpo docente mais preparado e comprometido com a diversidade e a inclusão, permitindo uma maior integração dos migrantes no ambiente acadêmico e na sociedade roraimense.

É evidente, portanto, que a pesquisa destaca a necessidade premente de uma mudança paradigmática na universidade, que deve refletir sobre seu papel enquanto instituição educacional em um contexto de crescente diversidade linguística e cultural. É imprescindível que a universidade não apenas implemente políticas linguísticas mais inclusivas, mas que também crie um espaço de diálogo e valorização das vozes dos migrantes e das culturas que compõem a sociedade. Essa transformação é vital não apenas para a UFRR, mas para a construção de uma sociedade mais



justa e equitativa, que reconheça e celebre a riqueza de sua pluralidade cultural e linguística.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de Português Língua Estrangeira e outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.
- ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2017/2018: O Estado dos Direitos Humanos no mundo**. Relatório. Londres: Amnesty International, 2018. Disponível em: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2018/02/informe2017-18-online1.pdf>. Acesso em 17 de jan, de 2022.
- ANUNCIACÃO, R.F.M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**. Curitiba. v. 13. n.1.p.35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em 05 jul. 2022.
- BATISTA, V. O. O fluxo migratório mundial e o paradigma contemporâneo de segurança migratória. **Revista Versus**. v.3, 2009, p.68-78.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 23 de setembro de 2021.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 39ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007, p.35-54.
- ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, B.de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 639-666.
- LOPEZ, A. P. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, v.13, n.1, 2018, p. 9-34.
- LOPEZ, A. P. de A. O professor de Português como Língua de Acolhimento: Entre o ativismo e a precarização. Fólio – **Revista de Letras Vitória da Conquista** v. 12, n. 1 jan./jun. 2020, p. 170-190.
- LOPEZ, A. P. de A; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira, Brasília**, Edição especial n. 9, 2018, p.55-68.
- MAGNANI, I. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 25, Caxambu, 2002. Anais, Caxambu: ANPED, 2002, p. 09-30.



- MAZZILLI, S.; MACIEL, Al. S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 33., 2010. Caxambú. Anais... Caxambú, MG: Anped, 2010, p. 01-20.
- MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.
- MILESI, R; COURY, P.; ROVERY, J. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofóbico no contexto atual. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, 2018, p. 53-70.
- MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009, p. 269-393.
- NEVES, I. **A Invenção do índio e as narrativas orais tupí**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2009.
- NEVES, I. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. **Revista Moara**. Edição 43, Jan-Jul, 2015, p. 26-44.
- NEVES, I. Fraturas contemporâneas de histórias indígenas em Belém: sobre mármore e grafites. **Revista Maracanan**. n. 24, maio-ago., 2020, p. 544-566.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.
- ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação** – ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 13, n. 1, jan./abr. 2019, p. 101-114.
- SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, 2020, p. 125-143.
- SILVA, M. V. da. **Dispositivo Colonial e Ensino de Português como Língua de Acolhimento na Universidade Federal de Roraima: entre discursos, saberes e poderes**. Araraquara, SP. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2023.
- SILVA, M. V.; ZAMBRANO, C. E. G. Do Global ao Local no Ensino de PLAc: por uma formação de histórias locais na Universidade Federal de Roraima. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, abr.-jun. 2021, p. 207-225.
- SLEUTJES, M. H. S. C. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **RAP Rio de Janeiro**, Milio/JUN. 1999, p. 99-111.
- TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009, 147fls.



ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos - Programa de Pós-Graduação Estudos Linguísticos UFMG. Belo Horizonte, 2021, 219 fls.

ZAMBRANO, C. E. G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: Da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, 2019, p. 16-32. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v14i3.60942>. Acesso em jan. 2021.



O papel da competência metalinguística na aprendizagem do Português como Língua Estrangeira para alunos portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp). Uma ajuda ou um obstáculo?

Maria Antonietta Rossi
(Università per Stranieri di Siena – Itália)

1. Considerações iniciais: a relevância da consciência metalinguística na aprendizagem de um idioma

No processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua, quer materna (L1), quer estrangeira (LE), é de suma importância encorajar, além da proficiência das basilares dimensões do idioma, tal como aquela i) morfossintática, ii) fonética, iii) lexical, iii) textual e iv) pragmática (Conselho da Europa, 2001, p. 34), o desenvolvimento da consciência metalinguística que, nas palavras de Peppoloni, corresponde à capacidade do discente em focar “coscientemente la propria attenzione sul sistema formale della lingua che sta acquisendo, rendendosi così capace di sistematizzarne le regole di funzionamento in modo autonomo e personale” (2018, p. 11), habilidade, esta, que enriquece notavelmente a *communicative competence* do aprendente, uma vez que lhe permite agir, de maneira eficaz, em qualquer contexto conversacional (Castoldi, 2022, p. 26).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a aprendizagem significativa de um idioma assenta num complexo processo cognitivo, marcado por determinados mecanismos neuropsicolinguísticos que são envolvidos na consolidação das competências acima mencionadas (Ausubel, 1963; Daloiso, 2014), necessárias para alcançar específicas intencionalidades comunicativas, na ótica do *problem solving* (Vygotsky, 1986, p. 107).



Isto posto, os agentes educativos devem portanto prever, dentro do próprio planeamento pedagógico, atividades que subsidiam a transformação do conhecimento declarativo em competência, definida por Pellerey como a “capacità di far fronte a un compito” (2004, p. 12), ou seja o que o discente “sa fare con ciò che sa” (Castoldi, 2022, p. 22).

À luz do exposto, depreende-se que a consciência metalinguística desenvolve um papel fundamental ao aprender o idioma-alvo, já que “guardare alla lingua come oggetto di pensiero e di attenzione consapevole” (Nuzzo, 2019, p. 48) é uma atividade cognitiva complexa que consente manipular de modo cōncio as respetivas componentes estruturais. Desta forma, o aluno é capaz de ativar, durante o ato interativo, o emprego monitorado dos mecanismos que fundamentam a estrutura profunda da língua, raciocínio que é essencial incentivar, em sala de aula, através de apropriadas metodologias didáticas para que o discente possa fortalecer, realizando *authentic tasks* (Dettori, 2017, p. 187) ou “compiti di realtà” (Castoldi, 2022, p. 56), i.e. tarefas de aprendizagem autêntica que assentam na resolução de uma específica situação comunicativa (Nuzzo, 2019, p. 153), o próprio nível de *consciousness*, ou seja o conhecimento explícito e controlado da língua estudada (Sordella, Andorno, 2017, p. 13).

Abraçando tal posicionamento teórico, advogamos a ideia de que quanto mais o aluno treinar, de forma contextualizada e crítica, a própria capacidade de reflexão metalinguística (Della Giustina, Rossi, 2008, p. 32) – habilidade essencial para dominar, como defendem Gombert (1990) e Pinto (1999), qualquer sistema comunicativo –, maior será o seu domínio das distintas componentes do idioma, como aquela morfossintática, semântica, textual e sociodiscursiva.

Partindo do princípio segundo o qual a competência metalinguística desempenha “un ruolo chiave nello sviluppo della capacità di imparare a imparare” (Peppoloni, 2018, p. 11), favorecendo consideravelmente, como acima frisámos, a interiorização significativa de uma língua, viu-se a necessidade de



aprofundar esta dimensão da aprendizagem examinando, numa primeira fase, as convenientes abordagens para promover o fortalecimento desta habilidade nos estudantes universitários italo-falantes de Português como Língua Estrangeira (PLE), avançando propostas de intervenção baseadas na didatização de recursos autênticos para encorajar o desenvolvimento da competência tanto metasintática como metatextual nos alunos de nível A2 e B1.¹

Sendo esta linha de pesquisa ainda pouco explorada no âmbito da lusitanística de matriz italiana e da glotodidática do PLE, considerámos imperioso ampliá-la refletindo sobre a eficácia – ou até ineficácia – das atividades de reflexão metalinguística no processo de aprendizagem deste idioma para os alunos italo-falantes portadores de Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEAp), em particular de dislexia e disgrafia, área que começámos a examinar combinando a anterior experiência de quem escreve como professora auxiliar nas escolas secundárias com os atuais interesses de investigação centrados mormente na Glotodidática e na Linguística Educacional, combinação que permitiu a divulgação científica dos primeiros estudos baseados em propostas operacionais para fortalecer, nestes estudantes com fragilidades, as competências de expressão oral e de compreensão escrita em português (Rossi, 2021, 2023).

Considerando, por conseguinte, as necessidades educativas e linguísticas especiais do público-alvo (Daloiso, 2013), em constante crescimento nas universidades italianas de acordo com o mais recente inquérito estatístico da ANVUR (“Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca”)², que

¹ O trabalho em apreço foi apresentado durante o congresso internacional *O papel da consciência metalinguística na aprendizagem do PLE* que teve lugar na Università degli Studi di Perugia (Itália) de 16 a 17 de março de 2023 com o título *O papel metalinguístico do texto autêntico na aprendizagem do PLE: estratégias para incentivar a competência meta-sintática e meta-pragmática*.

² O estudo, realizado no ano de 2022, revela que nas universidades italianas há 36.816 alunos que apresentam Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEAp),



induzem os docentes a redefinir os modelos de ensino de línguas numa perspetiva mais inclusiva (Zecchi-Orlandini, 2016; Rossi, 2023), é do nosso particular interesse abrir um outro horizonte de investigação, discutindo se as tarefas de reflexão metalinguística, durante as sessões de aprendizagem do PLE, em contexto educacional académico, dificultam ou facilitam, para esta categoria de estudantes, a aprendizagem significativa do idioma em apreço, assim como o processamento cognitivo das noções elaboradas na memória de trabalho, atividade na qual o público-alvo manifesta patentes dificuldades (Stella, Grandi, 2011; Caon, 2016).

Com efeito, uma tarefa centrada na reflexão metalinguística pode resultar, por causa do distúrbio de origem neurobiológica que afeta a elaboração das informações, mentalmente cansativa, uma vez que o aluno deve ativar determinados procedimentos inferenciais para recuperar noções e itens lexicais úteis para a realização da atividade, exercício que pode desencadear, inevitavelmente, o aumento do nível do filtro afetivo (Krashen, 1987), condição psicológica negativa que dificulta a assimilação significativa do idioma ((Naldini, 2013, p. 58), obstaculizando, por um lado, a memorização permanente dos conteúdos apresentados e determinando, por outro, o aparecimento de erros – e a consequente fossilização – durante o desempenho linguístico.

Na senda deste pensamento, pretende-se dar resposta às questões levantadas avançando uma proposta prática de atividade metalinguística, em ótica inclusiva, finalizada ao fortalecimento da gestão consciente dos objetos linguísticos (Peppoloni, 2018, p. 35), tendo em vista as reais necessidades de aprendizagem do público-alvo da educação especial, assim como das dificuldades manifestadas no processamento das noções e na decifração do input, centrada no uso pragmático do presente do indicativo, tarefa

tal como dislexia e disgrafia. O levantamento é disponível online no seguinte link: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf



pensada para alunos italo falantes portadores de TEAp de nível elementar A2.

Para atender aos objetivos de investigação descritos, apoiámo-nos principalmente nos pressupostos teóricos da i) Didática Metalinguística e Metacognitiva (Culioli, 1968; Flavell, 1976; Karmiloff-Smith, 1986; Gombert, 1990, 2003; Schmidt, 1990; Dabène, 1992; Pinto, 1999; Guimarães, 2005; Mota, 2009; Ferreri, 2014; Pinto, Melogno, 2015; Peppoloni, 2018; Nuzzo, 2019; Floquet, Melogno, 2024), etapa que permitiu reconstruir um estado da arte atualizado sobre as técnicas mais apropriadas a aplicar em sala de aula capazes de encorajar a passagem permanente dos conhecimentos implícitos para explícitos na memória enciclopédica dos alunos; ii) da Edulinguística e da Didática Inclusiva (Cornoldi, 1991; Stella, Grandi, 2011; Daloiso, 2012, 2015, 2020; Caon, 2016; Franceschini, 2018; Morganti, 2018; Savarese, D’Elia, 2018; Celentin, 2021; Rossi 2021, 2023), áreas que observam o desenvolvimento das competências escritas e orais em língua estrangeira nos estudantes portadores de TEAp, tanto escolares como universitários, sugerindo abordagens inovadoras e instrumentos didáticos de apoio – tanto compensatórios como dispensativos – para simplificar a aprendizagem significativa das noções e da iii) Didática Colaborativa por tarefas e competências (Da Re, 2013; Cisotto, 2015), metodologia por nós selecionada porque propicia a reflexão sobre a língua, como objeto de atenção consciente (Nuzzo, 2019, p. 148), através de tarefas a realizar em grupos ou em duplas focadas nos preceitos do *Cooperative Learning* (Kagan, 1994) e no fortalecimento da competência metalinguística, cujo ponto de partida deveria ser, a nosso ver, a análise de recursos textuais autênticos (Wilkins, 1976; Breen, 1985; Coutinho, 2016) orientada pelo docente “facilitador” (Cousinet, 1945; Peppoloni, 2018, p. 11), circunstância que favorece, outrossim, o progresso das *reading skills* (Varga, 2021, p. 52) e o treino, ainda, dos processos cognitivos de *bottom up*, imprescindíveis para descodificar as componentes formais da linguagem (Daloiso, 2020, p. 262; Celentin, 2021, p. 25).



Além disso, para ativar uma didática realmente inclusiva do PLE para alunos italo falantes com transtornos, é cabal conhecer e considerar como ponto operacional de referência as principais normativas que em Itália encorajam, para qualquer grau de ensino, uma “escola para todos” (Rossi, 2021, p. 4), i.e. i) a Lei 170/2010, que reconheceu oficialmente a existência de estudantes portadores de Transtornos Específicos de Aprendizagem, declinados em dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia, recomendando até a aplicação de metodologias específicas e de instrumentos tanto compensatórios como dispensativos; ii) a Diretriz Ministerial de 27/12/2012, que garantiu o direito à educação para todos os alunos portadores de NEE; iii) as *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* de 2011 e v) as *Linee Guida della Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità* de 2014, documentos, estes últimos, que mostram determinados protocolos didáticos inclusivos a aplicar também no espaço universitário, necessários para contrastar o fenómeno da evasão académica, cada vez mais frequente (Zecchi-Orlandini, 2016).

2. Consciência metalinguística e Transtornos de Aprendizagem: uma proposta didática para alunos italo falantes de PLE com necessidades linguísticas especiais

Como referido na parte introdutória, o propósito deste trabalho consiste em apresentar uma proposta prática para encorajar, em sala de aula, o fortalecimento da consciência metalinguística, habilidade essencial para dominar com fluência qualquer sistema comunicativo, nos alunos universitários italo falantes de PLE portadores de transtornos de aprendizagem, em particular de dislexia e de disgrafia, os mais difundidos nos ambientes educativos académicos em Itália de acordo com os dados do levantamento da ANVUR.

Além de uma sumária reflexão teórica sobre o objetivo educacional que persegue a didática inclusiva, necessária para identificar as metodologias didáticas mais apropriadas para o



público-alvo e as estratégias para adaptar as atividades às respectivas dificuldades cognitivas, mostramos outrossim um exemplo de tarefa finalizada à reflexão crítica sobre o uso pragmático do presente indicativo em língua portuguesa para estudantes com TEAp de nível A2, por nós estruturada em consonância com i) os princípios da didática “acessível” ou “inclusiva” (Daloiso, 2012); ii) a legislação educacional em vigor em Itália, nomeadamente a) a Lei 170/2010 e b) as *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* de 2011, documentos que mostram indicações operacionais e ilustram quais instrumentos compensatórios e dispensativos empregar em contexto de aprendizagem tanto escolar como académico; iii) os objetivos educacionais propostos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas de 2001 recomendados para os utilizadores elementares.

Para levarmos a cabo este trabalho de proposta pedagógica de reflexão metalinguística para o público-alvo da educação especial, é imperioso esclarecer, antes de mais nada, o que significa ativar, na sala de aula, uma didática de tipologia inclusiva, observando o precioso aporte teórico da “Edulinguística” (Daloiso, 2020), recente área de pesquisa que têm ganho terreno nos últimos anos e que se focaliza, por um lado, no estudo do desenvolvimento das competências de expressão escrita e oral em língua estrangeira nos estudantes portadores de transtornos e que analisa, por outro, as linhas operacionais mais convenientes para facilitar a aprendizagem de noções e etiquetas lexicais, processo que é prejudicado, como anteriormente remarcámos, pelos distúrbios de origem neurobiológica que afetam o desempenho linguístico no âmbito da leitura e da escrita, assim como os processos mentais de *bottom-up*, indispensáveis para decifrar os constituintes formais do idioma (Daloiso, 2020, p. 262; Celentin, 2021, p. 25).

Dito isto, ativar uma didática inclusiva significa elaborar e avançar atividades pedagógicas motivadoras tendo em vista, em primeiro lugar, i) os conhecimentos prévios dos estudantes, que influenciam a elaboração cognitiva dos conteúdos examinados; ii)



a heterogeneidade dos diferentes modos de aprender dos discentes (De Mauro, Ferreri, 2005, p. 26), que é possível identificar por meio da “análise das necessidades” (Nunan, 1988; Pallotti, Ferrari, 2021, p. 225); iii) as áreas de fragilidade, assim como os obstáculos cognitivos que comprometem a execução das tarefas propostas e iv) o potencial de aprendizagem (Vygotskij, 2006), a encorajar esboçando um determinado planeamento curricular (Daloiso, 2009, p. 38; Daloiso, 2020, p. 265).

Para atingir tal propósito formativo, o educador inclusivo ou “facilitador” (Morganti, 2018; Peppoloni, 2018, p. 142) – um eficaz mediador de saberes (Laguardia, Casanova, 2010, p. 42-45) – deve escolher as adequadas estratégias e ferramentas didáticas, na ótica do *learner-centred approach* (Nunan, 1988), de modo a incentivar a participação ativa dos alunos no próprio processo de formação, assim como o armazenamento dos novos saberes na memória enciclopédica (Daloiso, 2015), mas respeitando, tal como acima se adiantou, as respetivas necessidades e dificuldades de aprendizagem.

Tal postura metodológica incentiva, na nossa opinião, não apenas o protagonismo dos alunos em sala de aula, mas ainda a valorização das *soft skills* e das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983), sobretudo aquelas de cariz linguístico, físico-cinestésico, interpessoal e intrapessoal – as mais envolvidas ao aprender um novo idioma –, promovendo, segundo os princípios do *Scaffolding* (Bruner et al., 1976), um ambiente psicologicamente propício à aprendizagem significativa. De facto, tornando o *input* “acessível” através de tarefas que assentam na abordagem comunicativa e de estratégias funcionais de transmissão dos conteúdos (Daloiso, 2009, p. 109), tal como o emprego de lemas de alta frequência e de construções frásicas elementares, medidas compensatórias e dispensativas que geram uma disposição positiva para qualquer atividade proposta (Pallotti, Ferrari, 2021, p. 234), o educador inclusivo dá vida a um contexto de aprendizagem desprovido de barreiras tanto cognitivas como emotivas que colocariam obstáculos à memorização permanente do input.



Levando em conta as considerações supracitadas, é possível afirmar que um contexto educacional acessível sob o ponto de vista linguístico favorece, a nosso ver, o desenvolvimento de tarefas finalizadas ao fortalecimento da consciência metalinguística, meta formativa recomendada até pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (Conselho de Europa, 2001, p. 189), a planear de modo que os aprendentes com transtornos sejam capazes de dominar os padrões de funcionamento do idioma, assumindo uma atitude de “monitoramento intencional” (Spinillo et al., 2010, p. 159) durante o próprio desempenho linguístico, o que reforça, na ótica jakobsoniana, o próprio grau de *consciousness* (Sordella, Andorno, 2017, p. 13) quer na Língua Materna (L1), quer na Língua Estrangeira (LE).

Além disso, a prática monitorizada do idioma incentivaria até o enriquecimento da “metalinguagem”, i. e. a linguagem de descrição de um idioma, conhecimento imprescindível para manejar conscientemente os padrões formais de funcionamento da língua aprendida, processo ativo que permite ao aluno encontrar, por um lado, regularidades e modelos de referência entre sistemas comunicativos diversos e, por outro, ampliar o próprio repertório linguístico. Destarte, o discente assimila as formas linguísticas apropriadas para desenvolver esta tipologia de atividade de reflexão explícita, ferramentas que Silvestri denomina “logonimi”, i. e. “le parole per le parole” (Silvestri *apud* Peppoloni, 2018, p. 11), instrumentos que consentem falar, portanto, da própria linguagem, alguns dos quais pertencem, aliás, ao léxico de alta frequência (Peppoloni, 2018, p. 11), tal como “nome”, “palavra”, “verbo” e “significado”. Por conseguinte, é recomendável selecionar lemas facilmente decifráveis sob o ponto de vista semântico, a fim de promover no público-alvo a aprendizagem de uma “metalinguagem” acessível, cujo domínio é basilar para executar exercícios de reflexão crítica e para produzir, outrossim, frases autorreferenciais que se referem a si próprias (Peppoloni, 2018, p. 19), linha de ação inclusiva que também as *Linee Guida* de 2011 sugerem aplicar, segundo as quais, tendo em conta as dificuldades



de memorização dos alunos com fragilidades, “risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piuttosto che focalizzarsi su parole più rare, o di registro colto, come quelle presenti nei testi letterari» (2011, p. 20).

Considerando as patentes dificuldades que os alunos com transtornos manifestam, como informam as *Linee Guida*, no processo de descodificação de um texto, por causa de uma «minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta» (2011, p. 4), assim como na elaboração cognitiva dos conteúdos e na assimilação permanente de noções e itens lexicais (2011, p. 20), perguntamo-nos, então, quais são as estratégias mais apropriadas para estruturar e propor atividades “inclusivas” ou “acessíveis” de reflexão metalinguística na sala de aula de Português como Língua Estrangeira que, para os alunos portadores de dislexia e disgrafia, não desencadeiem o estado emocional de “ansiedade linguística” que, consoante acentua Daloiso (2014, p. 9-10), obstaculiza a aprendizagem significativa.

Com base nas diretivas dadas pela lei 170/2010 e pelas *Linee Guida*, é fundamental utilizar instrumentos tanto compensatórios como dispensativos para criar um clima psicologicamente favorável à interiorização das noções que não provoque frustração emotiva nos público-alvo durante o desempenho comunicativo (Daloiso, 2012), razão pela qual é conveniente elaborarmos atividades que privilegiem, em primeiro lugar, a habilidade de expressão oral (*Linee Guida*, 2011, p. 18), evitando que os alunos com fragilidades leiam em voz alta o texto selecionado para o exercício, uma vez que tal tarefa, devido ao transtorno, não contribui para o fortalecimento dos conhecimentos linguísticos (*Linee Guida*, 2011, p. 17).

Consequentemente, é oportuno insistir na leitura silenciosa (ou endofásica), uma vez que resulta mais rápida e eficiente (*Linee Guida*, 2011, p. 17), auxiliando o processo de descodificação semântica através da facilitação gráfica do texto, aumentando o tamanho do tipo de letra (geralmente 14) e realçando as palavras-



chave (*Linee Guida*, 2011, p. 18) em negrito ou com cores diferentes, estratégia que incentiva, por um lado, o processo de *skimming* (“leitura rápida) e ativa, por outro, a *expectancy grammar*, i. e. a previsão dos conceitos e das noções que o aluno encontrará durante o exercício, processo cognitivo que aciona, portanto, a recuperação dos conhecimentos enciclopédicos necessários (Melero Rodríguez et al., 2019, p. 359).

Na ótica deste paradigma educacional inclusivo, seria ainda útil simplificar o texto autêntico selecionado reduzindo a complexidade tanto lexical como sintática (*Linee Guida*, 2011, p. 18), resolução que torna este recurso didático, nas palavras de Harmer (1991, p. 185-188), num *simulated authentic material* – “material semi-autêntico” –, ou seja um texto que reflete o verídico uso pragmático do idioma apesar de ter sido modificado para o ensino de línguas conforme o objetivo formativo a atingir e as reais necessidades de aprendizagem dos discentes.

Diante do exposto, apresentamos, a seguir, a nossa proposta de atividade de reflexão metalinguística pensada para alunos italo falantes de PLE portadores de dislexia ou disgrafia de nível elementar A2, partindo, como acima apontado, de um texto autêntico adaptado pertencente à classe narrativa e ao género da carta informal, recurso que foi gradualmente substituído pelo *mail* com a revolução tecnológica da comunicação.

Selecionámos este género textual porque, na nossa visão, assenta numa componente composicional adequada às capacidades de leitura do usuário básico, capaz, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, de «ler textos curtos e simples» de uso corrente, tal como «anúncios, folhetos, ementas, horários» ou «cartas pessoais curtas e simples» (Conselho da Europa, 2001, p. 53). Dito isto, a tarefa proposta tem como propósito incentivar, como descrito precedentemente, o processo de reflexão explícita e consciente sobre os usos pragmáticos do presente do indicativo em língua portuguesa, conhecimento indispensável que o utilizador elementar deveria saber acionar quer para «comunicar em tarefas simples» (Conselho da Europa,



2001, p. 49), quer para encontrar «informação previsível e concreta» (Conselho da Europa, 2001, p. 53), exercício estruturado de modo que o discente possa i) fixar de forma permanente regularidades e paradigmas tanto formais como semânticos e ii) formular hipóteses de funcionamento dos mecanismos gramaticais subjacentes ao idioma alvo (Peppoloni, 2018, p. 9).

TEXTO AUTÊNTICO ³	TEXTO SEMI-AUTÊNTICO
Olá Karine, Como estás? Espero que esteja tudo bem contigo, com a tua irmã e com os teus pais. Como estás a dar-te na tua nova escola? Estás a gostar?	Olá Karine, Como estás ? Espero que estejam todos bem. Estás a gostar da tua nova escola?
Por aqui está tudo bem. Eu estou a adorar a minha nova escola! Já fiz muitas amizades. Adorei as nossas férias de verão e tenho imensas saudades tuas. Sinto falta das nossas conversas, dos nossos passeios de bicicleta e das nossas idas à piscina. Contigo e com a Ângela as minhas férias são sempre muito divertidas. Adoro a vossa companhia. Às vezes dou comigo a pensar nas nossas brincadeiras, nos vídeos cómicos que fizemos juntas e nas nossas cantorias!	Por aqui está tudo bem. Eu estou a adorar a minha nova escola! Tenho imensas saudades tuas. Sinto falta das nossas conversas e dos nossos passeios de bicicleta. Contigo e com a Ângela as minhas férias são sempre muito divertidas. Adoro a vossa companhia.
Espero que possamos estar todas juntas outra vez em breve. Já sabes se vêm cá passar as férias de Natal?	Espero que possamos estar juntas outra vez em breve. Já sabes se vêm cá passar as férias de Natal?
Um beijinho muito grande para ti, outro para a Adriana e para os tios, Bárbara P. S. Quando vieres no Natal vais assustar-te com a Tuxa. Está enorme!	Um beijinho muito grande para ti, outro para a Adriana e para os tios, Bárbara

³ Fonte: <https://www.slideshare.net/DicasFree/modelo-de-carta-formal-e-informal-com-exemplos>



Como se depreende do quadro comparativo entre o texto autêntico integral e a respetiva versão adaptada, aplicámos estratégias de simplificação quer semântica, quer estrutural, de molde a tornar a carta “acessível”, sob o ponto de vista tanto conceitual como linguístico, aos alunos com transtornos de aprendizagem, resoluções aplicadas para prevenir a excessiva sobrecarga cognitiva da memória de trabalho e facilitar, por conseguinte, o processo de leitura e de decodificação das informações. Com efeito, assingelámos a dimensão tanto estrutural como morfossintática para encorajar não apenas a decifração dos conteúdos, mas também a fixação dos itens verbais evidenciados na memória enciclopédica.

Em conformidade com o modelo teórico do *Easy Reading* (EtR), i) reduzimos o nível de densidade lexical do texto original de maneira que o discente possa concentrar a sua atenção nos lemas primários de alta frequência, que fazem parte do vocabulário fundamental da língua portuguesa, como, a título de exemplificação, “companhia”, “escola”, “férias”, “gostar” e “Natal”; ii) eliminámos as informações secundárias e redundantes, estratégia que possibilitou assingelar, como salta à vista, a organização sintática da carta, privilegiando estruturas mais transparentes e lineares, como orações principais e coordenadas utilizando verbos na forma ativa do presente do indicativo; iii) evidenciámos em negrito os verbos-chave (“adoro”, “espero”, “estou”, “estás”, “está”, “são”, “sabes”, “sinto”, “tenho”, “vêm”) que servirão como ponto de partida para a tarefa de reflexão metalinguística, estratégia que estimula, segundo a nossa opinião, até a aprendizagem de tipo visual e multissensorial (Simoneschi, 2011, p. 170), metodologia que, de acordo com Dalloiso (2020, p. 266), se recomenda ativar para os alunos com transtornos, porque incentiva a associação cognitiva entre a imagem e o respetivo lema através de técnicas de memorização associativa; iv) empregámos a técnica cognitiva da repetição de alguns verbos ao longo do texto de forma a incentivar a automatização das regras de uso (Peppoloni, 2018, p. 31).



Além disso, para encorajar a aquisição através do canal visual, intensificámos, observando a lei 170/2010, o grau de legibilidade do texto, privilegiando um espaçamento maior entre as linhas e aumentando a distância gráfica entre os parágrafos, resolução que diminui a fadiga ocular e consente ao aluno, por conseguinte, concentrar-se nos conceitos com mais rapidez de elaboração, alegrando, assim, a memória de trabalho.

Desfrutando o texto adaptado e os verbos marcados em negrito como ponto de partida, propomos uma tarefa de reflexão metalinguística, adotando como estratégias operacionais: i) o método indutivo, recomendado até no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas para fortificar a competência gramatical (Conselho da Europa, 2001, p. 212), centrado na abordagem de *bottom-up*, i. e. o processo que leva à formulação autónoma de uma regra geral a partir da observação de dados específicos (Peppoloni, 2018, p. 105, p. 115); ii) o *focus on form*, baseado na focalização dos aspetos formais do idioma alvo (Peppoloni, 2018, p. 114); iii) o *Dialogic Reading*, ou seja a leitura colaborativa e dialogada (Zevenbergen et al., 2003) orientada pelo docente “facilitador” e o iv) *Cooperative Learning* (Kagan, 1994), que aprimora, conforme realçámos na parte introdutória, o protagonismo ativo do discente no próprio processo de aprendizagem.

Na sequência das indicações estabelecidas pela legislação vigente, investimos no aprimoramento da habilidade de expressão oral, sobretudo na parte da atividade dedicada à explicitação dos princípios que regulam o uso pragmático-funcional do presente do indicativo, utilizado no espaço lusófono para indicar, como sabemos, a) uma ação que ocorre no momento exato em que se expõe a ação, b) uma ação habitual, c) uma característica do sujeito ou do objeto, d) a condição de veridicidade e e) a ideia de um futuro próximo, assim como dos respetivos mecanismos de formação.

Antes de desenvolver a tarefa de reflexão metalinguística, cremos ser essencial propor primeiramente a leitura colaborativa e dialogada do texto elegido, a estimular por meio de *warm up*



questions (literalmente “perguntas de aquecimento”) que preparam mental e linguisticamente o público-alvo para a execução dos exercícios. A título de exemplificação, podemos colocar questões deste tipo, que encorajam os discentes a recuperar as noções previamente armazenadas na memória enciclopédica: i) “Sabem como se escreve uma carta a um amigo em português?” (“Sapete come si scrive una lettera a um amico in portoghese?”) ii) “Quais tempos verbais utilizariam?” (“Quali tempi verbali usereste?”), iii) “Conhecem o presente do indicativo?” (“Conoscete il presente dell’indicativo?”), iv) “Sabem como é que se forma?” (“Sapete come si forma?”), iv) “ Qual é a função do presente do indicativo?” (“Qual è la funzione del presente indicativo?”).

Depois desta fase propedêutica, propomos o seguinte exercício de explicitação (Peppoloni, 2018, p. 131-152), estruturado com simples questões de verdadeiro ou falso que auxiliam o processo de raciocínio nos alunos com transtornos, questões que recomendamos formular, sobretudo para o nível elementar de aprendizagem, na língua materna dos aprendentes, neste caso em italiano, reportando também as frases de nosso interesse retiradas do texto, metodologia sugerida inclusive pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (Conselho da Europa, 2001, p. 212). Visando o fortalecimento do pensamento crítico, colocámos outrossim uma coluna dedicada à “justificativa”, tarefa que estimula o raciocínio consciente, já que aciona em tempo real, durante o desempenho comunicativo, o mecanismo de “controle” monitorado a nível metalinguístico (Peppoloni, 2018, p. 94):

	VERO	FALSO	MOTIVAZIONE
1. Nella domanda “Como estás ?” il verbo “estar” coniugato al presente indicativo esprime lo stato del soggetto.			
2. Nella frase “ Espero que estejam todos bem”, il verbo “esperar” (sperare) è coniugato alla prima persona singolare.			



3. Il verbo “ estar ” nella frase “Eu estou a adorar a minha nova escola!” esprime un’azione abituale.			
4. Nella frase “Contigo e com a Ângela as minhas férias são sempre muito divertidas”, il verbo “ ser ” esprime una verità sempre valida.			
5. Il verbo <i>vir</i> è utilizzato nella frase “Já sabes se vêm cá passar as férias de Natal?” con valore di futuro.			
6. Nella frase “ Tenho imensas saudades tuas” il soggetto è “tu”.			
7. Nella domanda “Já sabes se vêm cá passar as férias de Natal?” i soggetti dei due verbi sono “tu” e “vocês”.			
8. “ Vêm ” corresponde alla terza persona singolare del presente indicativo del verbo “ vir ”.			

Como pode ser observado, o exercício avançado assenta no desenvolvimento da consciência metalinguística, a estimular por meio de 8 interrogativos, formulados na L1 dos estudantes, que levam o público-alvo i) a induzir, por um lado, os vários empregos pragmáticos das estruturas verbais assinaladas em negrito, conjugadas no presente indicativo, e ii) a refletir, por outro, nos padrões de formação do tempo em apreço.

De facto, quanto à tarefa de raciocínio sobre a função comunicativa dos verbos selecionados, o tópico 1 (*Nella domanda “Como **estás?**” il verbo “**estar**” coniugato al presente indicativo esprime lo stato del soggetto*) encoraja o discente a refletir na função comunicativa do verbo “**estar**” dentro do ato diretivo “**Como estás?**”, verbo que expressa, neste caso, a condição momentânea do sujeito. A partir desta pergunta, o docente “facilitador” pode levar os alunos a examinar também, com exemplos contrastivos, outro valor pragmático da mesma estrutura verbal, empregada para denotar, como sabemos, a localização no espaço. Nesta linha operacional, a questão 3 (*Il verbo “**estar**” nella frase “Eu **estou** a adorar*



a minha nova escola!" esprime un'azione abituale) anima a raciocinar sobre um ulterior emprego do verbo "estar", utilizado, na oração retirada da carta, para estruturar o futuro próximo, finalizado a expressar uma ação de iminente realização. O tópico 4 (*Nella frase "Contigo e com a Ângela as minhas férias são sempre muito divertidas", il verbo "ser" esprime una verità sempre valida*), pelo contrário, estimula o discente a identificar a condição de veridicidade expressa pelo verbo, enquanto a questão 5 (*Il verbo vir è utilizzato nella frase "Já sabes se vêm cá passar as férias de Natal?" con valore di futuro*) focaliza-se na função da estrutura assinalada em sinalizar uma ação futura.

Relativamente aos modelos de formação do tempo examinado, o tópico 2 (*Nella frase "Espero que estejam todos bem", il verbo "esperar" (sperare) è coniugato alla prima persona singolare*) motiva a razoer nos mecanismos de formação do tempo examinado, centrando a atenção na pessoa que cumpre a ação, raciocínio que permite ao aluno explicitar, por conseguinte, o sujeito nulo, estratégia que se recomenda ativar para o público-alvo, considerando a respetiva dificuldade em acionar processos inferências para descodificar as informações subentendidas. O mesmo exercício de explicitação é proposto nas questões 6 (*Nella frase "Tenho imensas saudades tuas" il soggetto è "tu"*), 7 (*Nella domanda "Já sabes se vêm cá passar as férias de Natal?" i soggetti dei due verbi sono "tu" e "vocês"*) e 8 (*"Vêm" corresponde alla terza persona singolare del presente indicativo del verbo "vir"*), que encorajam o estudante a focar-se na análise dos verbos "ter", "saber" e "vir".

3. Reflexões finais

Ao finalizar esta proposta de atividade didática, baseada em tarefas específicas para potencializar a consciência metalinguística nos estudantes italo-fónos de PLE com transtornos de aprendizagem, pode-se acompanhar a conclusão de que é possível promover o desenvolvimento desta competência, apesar das



dificuldades manifestadas pelo público-alvo nos processos cognitivos de inferência e de arquivamento permanente das infirmações, por causa do distúrbio de origem neurológica, através de um específico planeamento formativo que seja delimitado tendo em conta das reais necessidades de aprendizagem e das diretivas dadas pela legislação em vigor que embasa, em Itália, a política de Educação Inclusiva.

Com base nesta constatação, advogamos a ideia de que as atividades de reflexão metalinguística, se forem estruturadas de maneira simplificada e baseadas em exercícios elementares formulados com um léxico descomplicado e construções frasais básicas, não obstaculizam, a nosso ver, o processo de aprendizagem significativa nos alunos portadores de dislexia ou disgrafia. De facto, se o docente-facilitador guiar de maneira inclusiva este tipo de tarefa, estimulando, por um lado, os pontos fortes, tal como as competências de expressão oral, e empregando, por outro, os apropriados instrumentos compensatórios e dispensativos, o Público Alvo da Educação Especial é capaz de formular e de testar hipóteses sobre as propriedades sistemáticas do idioma (Peppoloni, 2018, p. 31), o que lhes permite raciocinar sobre a gramática como instrumento descritivo do idioma e induzir, destarte, o uso comunicativo autêntico dos elementos linguísticos.

Segundo, portanto, esta linha de pensamento, é patente a importância do papel desempenhado pelo docente-facilitador na sala de aula, por ser um intermediário entre a informação gramatical e os discentes, função que se concretiza por meio da metalinguagem na L1, aconselhada para dar definições, e na LE, útil para estimular a reflexão monitorada sobre o idioma aprendido (Peppoloni, 2018, p. 142).

Além disso, remarcamos que é outrossim cabal encontrar um equilíbrio entre a prática comunicativa e o *focus on form*, estratégia que, segundo a nossa opinião, previne o fenómeno da fossilização prematura de erros, i.e. de disfunções que se manifestam amiúde nas produções, ou de uma forma de comunicação demasiado



simplificada que se afasta do verídico uso pragmático da língua (Peppoloni, 2018, p. 137). Por conseguinte, ativar uma didática de tipo inclusivo cria um ambiente psicologicamente propício a esta tipologia de tarefa e à gestão consciente dos objetos linguísticos estudados (Peppoloni, 2018, p. 35), o que permite ampliar também o repertório linguístico de cada um quer na L1, quer na LE.

Concluímos este trabalho na expectativa de que sejam feitas adicionais investigações neste âmbito da lusitanística, ainda pouco explorado, avançando novas propostas didáticas desta tipologia a testar na sala de aula, de modo a ter um amplo leque de dados experimentais que possa auxiliar o planeamento de uma Didática Inclusiva do PLE realmente eficaz.

Referências

- AUSUBEL, D. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.
- BORGONOV, E. et al. (a cura di). *Rapporto ANVUR. Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane*. Disponível em: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.
- BREEN, M. Authenticity in the Language Classroom. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 60-70, 1985.
- BRUNER, J. et al. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, n. 17, p. 89-100, 1976.
- CAON, F. (a cura di). **Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate**. Torino: Loescher, 2016.
- CASTOLDI, M. **Valutare e certificare le competenze**. Roma: Carocci, 2022.
- CELENTIN, P. Didactique des langues accessible et approche intercompréhensive: affinités et pistes d'investigation possibles. **Studi di Glottodidattica**, v. 6, n. 1, p. 22-33, 2021.
- CISOTTO, L. **Didattica del testo. Processi e competenze**. Roma: Carocci Editore, 2015.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Ed. Portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.
- CORNOLDI, C. **I disturbi dell'apprendimento**. Bologna: Il Mulino, 1991.
- COUSINET, R. **Une méthode de travail libre par groups**. Paris: Éditions du Cerf, 1945.



- COUTINHO, M. A. O texto como objecto empírico: consequências e desafios para a linguística. **Veredas**, v. 10, n. 1-2, p. 1-13, 2016.
- CULIOLI, A. La formalisation en linguistique. **Cahiers Pour l'Analyse**, n. 9, p. 106-117, 1968.
- DA RE, F. **La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle**. Milano-Torino: Pearson, 2013.
- DABÈNE, L. Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. **Repères**, n. 17, p. 13-21, 1992.
- DALOISO, M. Disturbi specifici dell'apprendimento e produzione scritta in lingua straniera: riflessioni nella prospettiva della linguistica educativa. **Italiano LinguaDue**, n. 1, p. 261-270, 2020.
- DALOISO, M. **I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica**. Venezia: Cafoscarina, 2009.
- DALOISO, M. **L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici**. Torino: Utet, 2015.
- DALOISO, M. **Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile**. Novara: UTET Università, 2012.
- DALOISO, M. **Lingue straniere e DSA. La progettazione di materiali glottodidattici accessibili**. Torino: Loescher, 2014.
- DALOISO, M. Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici. **EL.LE**, v. 2, n. 3, p. 635-649, 2013.
- DE MAURO, T.; FERRERI S. Glottodidattica come linguistica educativa. In: Miriam Voghera, Grazia Basile, Anna Rosa Guerriero (a cura di). **E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso**. Perugia: Guerra, 2005, p. 17-28.
- DELLA GIUSTINA, F. P.; ROSSI, T. M. F. A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita. **RLA - Revista de Linguística Teórica y Aplicada Concepción**, v. 46, n. 2, 2008, p. 29-51.
- DETTORI, F. La didattica per competenze: un'opportunità in più per allievi con DSA. **Cantiere Aperto**, v. 16, n. 2, pp. 182-195, 2017.
- FERRERI, S. (2014). Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso. In: Adriano Colombo; Gabriele Pallotti (a cura di). **L'Italiano per capire**. Roma: Aracne, 2014, p. 29-45.
- FLAVELL, J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: Lauren B. Resnick (Ed.). **The Nature of Intelligence**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976, p. 231-235.
- FLOQUET, O.; MELOGNO, S. (Eds.). **Metalinguistic Awareness: Recomposing Cognitive, Linguistic and Cultural Conflicts. Studies in Honor of Maria Antonietta Pinto**. Roma: Sapienza Università Editrice, 2024.
- FRANCESCHINI, G. Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca. **Studi sulla formazione**, n. 21, p. 201-216, 2018.



- GARDNER, H. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.
- GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: Maria Regina Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 9-64.
- GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: P.U.F., 1990.
- GUIMARÃES, S.R.K. **Aprendizagem da leitura e da escrita. O papel das habilidades metalinguísticas**. São Paulo: Vetor, 2005.
- HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. New York: Longman, 1991.
- KAGAN, S. **Cooperative Learning**. San Clemente: Kagan Publishing, 1994.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from metalinguistic and repair data. **Cognition**, n. 23, p. 95-147, 1986.
- KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Prentice-Hall International Ltd, 1987.
- LAGUARDIA, J.; CASANOVA, A. A educação online e os desafios à qualificação profissional em saúde. **RECIIS**, v. 4, n. 5, p. 40-52, 2010.
- MELERO RODRÍGUEZ, C. A. et al. (2019). Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA. **EL.LE**, v. 7, n. 3, p. 341-366, 2019.
- MORGANTI, A. **L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione**. Roma: Carocci, 2018.
- MOTA, M. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- NALDINI, M. C. Memoria e glottodidattica. Compendio delle implicazioni essenziali. **EL.LE**, v. II, n. 1, p. 52-67, 2013.
- NUNAN, D. **Task-based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- NUZZO, E. Imparare correggendo: il feedback tra pari come stimolo alla riflessione metalinguística. **RicercAzione**, v. 11, n. 2, p. 145-159, 2019.
- PALLOTTI G.; FERRARI S. Dalla ricerca alla didattica. Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva. *In*: Michele Daloso, Marco Mezzadri (a cura di). **Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze**. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2021, p. 223-234.
- PEPPOLONI, D. **Glottodidattica e metalinguaggio. La consapevolezza metalinguistica come strumento per l'acquisizione delle lingue straniere**. Perugia: Guerra, 2018.
- PINTO, M. A.; MELOGNO, S. **Lo sviluppo metalinguistico. Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche**. Firenze: Seid Editori, 2015.
- PINTO, M.A. **La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo e strumenti di misurazione**. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali, 1999.



- ROSSI, M. A. Didática inclusiva do Português como Língua Estrangeira. Estratégias para estudantes italo falantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). **Língua e Linguaggi**, n. 57, p. 247-260, 2023.
- ROSSI, M.A. Estratégias diaméticas como promotoras da aprendizagem significativa a distância do Português como Língua Estrangeira para alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE). *In: Anais 9º Coninter, Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2021, v. 9, p. 1-18.
- SAVARESE, G.; D'ELIA, D. I BES all'Università? Un'esperienza di inclusione di studenti universitari con «Bisogni Formativi Speciali». **Forum**, v. 17, n. 2, p. 172-180, 2018.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, n. 11, p. 129-158, 1990.
- SIMONESCHI, G. (a cura di). **La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva**. Gorgonzola: Le Monnier, 2011.
- SORDELLA, S.; ANDORNO, C. Esplorare le lingue in classe. **Italiano LinguaDue**, n. 2, p. 1-68, 2017.
- SPINILLO, A. G. et al. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, n. 38, p. 157-171, 2010.
- STELLA, G.; GRANDI, L. **Come leggere la Dislessia e i DSA**. Firenze: Giunti Scuola, 2011.
- VARGA, S. (2021). The relationship between reading skills and metalinguistic awareness. **Gradus**, v. 8, n. 1, p. 52-57, 2021.
- VYGOTSKIJ, L.S. **Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicate all'insegnamento e all'educazione**. Trento: Erickson, 2006.
- VYGOTSKIJ, L.S. **Thought and Language**. Cambridge: The MIT Press, 1986.
- WILKINS, D. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- ZECCHI-ORLANDINI, S. **Disturbi Specifici di Apprendimento all'Università**. Pisa: Edizioni ETS, 2016.
- ZEVENBERGEN, A. et al. Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. **Applied Developmental Psychology**, n. 24, p. 1-15, 2003.



Construindo pontes linguísticas: a coleção Rapazinho e o ensino de PLE desde Misiones (Argentina) - uma análise da obra

Nicolás Omar Borgmann

(Universidad Gastón Dachary – Argentina; Universidad Nacional
de la Patagonia San Juan Bosco – Argentina)

Romina Soledad Macenchuk

(Universidad Católica de las Misiones – Argentina)

Introdução

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem ganhado crescente relevância, especialmente em regiões de fronteira, onde o contato entre línguas e culturas se intensifica. Na província de Misiones, Argentina, localizada na tríplice fronteira com o Brasil e o Paraguai, o ensino de PLE tem uma importância particular devido à proximidade linguística entre o espanhol e o português e ao aumento das interações entre os dois países no contexto do Mercosul. Nesse cenário, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados a essa realidade linguística e cultural torna-se fundamental para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

A presente análise foca na coleção Rapazinho para o ensino de PLE, destinada a hispanofalantes e desenvolvida por professores missioneiros com formação específica na área. Essa formação mais a experiência obtida pela prática docente permite que os autores compreendam profundamente as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, criando um material que reflete as especificidades do contexto local. Além disso, os livros abordam situações comunicativas comuns na região, promovendo um



ensino do português que vai além do conhecimento linguístico, incorporando aspectos culturais e pragmáticos essenciais para a comunicação eficaz em contextos fronteiriços.

Este capítulo justifica a análise dessa coleção de livros pela sua relevância no mercado educacional da província de Misiones e pelo impacto que ela tem no aprendizado de PLE. A obra tem se mostrado uma ferramenta eficaz para a integração linguística e cultural entre hispanofalantes e lusófonos, facilitando a aquisição do português em contextos nos quais a convivência diária com a língua é uma realidade. Através de uma abordagem pedagógica contextualizada, a coleção responde às necessidades locais, preparando os aprendizes não apenas para interações linguísticas, mas também para um engajamento mais amplo nas relações comerciais e sociais no contexto do Mercosul.

A análise deste material permite refletir sobre os desafios e as oportunidades do ensino de PLE em regiões de fronteira, onde a proximidade entre as línguas pode ser tanto uma vantagem quanto um desafio. Ao destacar a importância de um ensino contextualizado, a obra contribui para o fortalecimento das políticas linguísticas voltadas para o ensino de português no sul da América Latina e abre caminho para novas práticas pedagógicas que levem em consideração a realidade multicultural e plurilíngue de seus aprendizes.

Vamos lá?

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para hispanofalantes, em especial em contextos de fronteira ou proximidade linguística, tem ganhado destaque nas últimas décadas devido ao crescente interesse pela língua portuguesa na América Latina. Essa relevância está ligada tanto a aspectos econômicos e culturais quanto às políticas linguísticas promovidas por países como o Brasil e Portugal. No entanto, essa tarefa educativa não é isenta de desafios, uma vez que, embora o português e o espanhol compartilhem muitas características em



termos de origem e estrutura, suas similaridades também podem gerar obstáculos pedagógicos. A chamada “proximidade linguística” entre as duas línguas pode, paradoxalmente, tanto facilitar o aprendizado quanto induzir interferências e falsos cognatos, que dificultam a aquisição da língua alvo (Kato, 2005; Almeida Filho, 1993).

Em contextos de fronteira, como os observados entre Brasil e países hispanofalantes da América do Sul, essa complexidade é amplificada. Nesses locais, a convivência diária entre o português e o espanhol resulta no surgimento de variedades linguísticas híbridas, como o "portunhol", que muitas vezes interfere no processo formal de ensino e aprendizado de PLE (Coelho, 2014). Além disso, os aprendizes de PLE nessas regiões frequentemente estão expostos a uma realidade de contato linguístico, em que suas próprias práticas de uso cotidiano do português divergem do modelo normativo ensinado em sala de aula. Diante desse cenário, é necessário adotar abordagens pedagógicas que considerem tanto a proximidade linguística quanto as particularidades regionais e culturais dos aprendizes hispanofalantes.

A importância do ensino de PLE para hispanofalantes

A crescente importância do ensino de PLE para hispanofalantes está relacionada a diversos fatores, sendo um dos principais o fortalecimento das relações entre os países da América Latina. No âmbito do Mercosul, por exemplo, o português se tornou uma língua de destaque devido ao papel central do Brasil no bloco econômico (Gil, 2011). Nesse contexto, o ensino da língua portuguesa, especialmente para falantes de espanhol, é visto não apenas como um elemento essencial para a comunicação interpessoal e profissional, mas também como uma ferramenta estratégica para o intercâmbio cultural e comercial entre as nações.

Além disso, o ensino de PLE contribui para a promoção de políticas de plurilinguismo, fomentando a diversidade linguística e cultural entre os povos de fronteira. Aragão (2013) destaca que,



ao aprender português, os hispanofalantes desenvolvem uma consciência linguística mais crítica, o que lhes permite lidar com as similaridades e diferenças entre as duas línguas de maneira mais eficaz. Essa consciência não apenas melhora a competência comunicativa, mas também amplia as possibilidades de integração social e profissional dos aprendizes.

Contudo, a proximidade entre o português e o espanhol, que a princípio poderia ser vista como uma vantagem no processo de ensino-aprendizagem, representa também um dos maiores desafios para professores e estudantes. A semelhança entre os dois sistemas linguísticos muitas vezes gera interferências fonéticas, morfológicas e sintáticas, o que demanda uma abordagem pedagógica específica para evitar a transferência negativa de estruturas da língua materna para a língua alvo (Mota, 2023). De fato, como observa Almeida Filho (1993), o fenômeno da "interlíngua" pode ser bastante frequente nesses contextos, sendo necessário desenvolver estratégias didáticas que auxiliem os alunos a superarem essas dificuldades.

Desafios do ensino de PLE em contextos de fronteira

Os desafios do ensino de PLE em contextos de fronteira estão ligados a questões sociolinguísticas que permeiam essas regiões. Em países como o Paraguai e a Argentina, onde há uma grande convivência entre o português e o espanhol, a língua portuguesa é frequentemente adquirida de maneira informal, através do contato com falantes nativos. Essa aprendizagem espontânea, muitas vezes caracterizada pela incorporação de estruturas do espanhol, resulta em variedades como o "portunhol", uma mescla das duas línguas que pode dificultar o aprendizado do português padrão (Assis, 2018).

Nesse cenário, o papel do professor de PLE torna-se crucial para guiar os alunos na distinção entre essas variantes híbridas e o português formal. Coelho (2014) argumenta que é necessário, por parte do docente, um profundo conhecimento das interferências linguísticas que podem ocorrer durante o processo de ensino de



PLE a hispanofalantes, para que se possam identificar e corrigir possíveis desvios de maneira eficaz. Isso inclui não apenas o tratamento de questões gramaticais e lexicais, mas também o desenvolvimento de uma abordagem intercultural que leve em consideração as realidades socioculturais dos aprendizes.

Outro desafio observado é a questão da proximidade fonética entre o português e o espanhol, que pode gerar dificuldades específicas para os hispanofalantes na aquisição da pronúncia do português. Matos (2018) destaca que sons como o [ʎ] e o [ɣ], que não possuem correspondentes exatos no espanhol, tendem a ser substituídos por sons próximos da língua materna dos aprendizes. Essas interferências fonéticas podem ser trabalhadas através de atividades de percepção e produção auditiva que ajudem os alunos a identificar e corrigir os desvios em sua pronúncia.

Abordagens metodológicas no ensino de PLE para hispanofalantes

Dada a complexidade envolvida no ensino de PLE para hispanofalantes, a escolha de abordagens metodológicas para a coleção entende-se como adequada. Almeida Filho (1993) sugere que o ensino de PLE deve adotar uma perspectiva comunicativa, na qual a ênfase seja colocada no uso real da língua em contextos autênticos de comunicação. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam tanto a competência linguística quanto a competência intercultural, aspectos fundamentais para o sucesso no aprendizado de uma nova língua em contextos de fronteira.

Além disso, é importante considerar o papel da gramática contrastiva no ensino de PLE para falantes de espanhol. Mota (2023) aponta que o uso dessa abordagem pode ser eficaz na prevenção de interferências linguísticas, uma vez que permite que os alunos compreendam as semelhanças e diferenças entre as duas línguas de maneira mais consciente. No entanto, essa abordagem deve ser integrada de forma equilibrada com atividades



comunicativas, para que o aprendizado da língua não se restrinja a uma abordagem puramente gramatical.

Por fim, é fundamental que o ensino de PLE considere o contexto cultural e social dos aprendizes. Assis (2018) destaca que, em regiões de fronteira, onde as práticas linguísticas são fortemente influenciadas pelo contato diário com o português, é necessário desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem a pluralidade linguística e que ajudem os alunos a navegar entre as diferentes variedades da língua.

O PLE na Argentina: o caso de Misiones

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Argentina tem ganhado cada vez mais relevância, impulsionado por fatores econômicos, culturais e históricos que ligam a Argentina ao Brasil e a outros países de língua portuguesa. A proximidade geográfica entre os dois países e a crescente integração regional no âmbito do Mercosul têm estimulado a aprendizagem do português, tanto nas escolas quanto em ambientes acadêmicos e profissionais.

Contexto Histórico e Político

A relação entre Argentina e Brasil, dois dos maiores países da América do Sul, sempre foi marcada por laços comerciais, políticos e culturais. A criação do Mercosul, em 1991, fortaleceu essas relações, promovendo uma maior integração econômica e política. Nesse contexto, o aprendizado de línguas regionais tornou-se uma necessidade para facilitar o diálogo entre as nações. Como observa Gil (2011), a inclusão do português no currículo escolar argentino é uma resposta à demanda crescente por maior interação entre os países membros do Mercosul, onde o Brasil desempenha um papel central.

No entanto, o ensino do português na Argentina precede o Mercosul. Desde o início do século XX, havia esforços pontuais para introduzir o ensino do idioma em escolas e instituições de



ensino superior, principalmente nas regiões de fronteira. No entanto, foi somente nas últimas décadas que o PLE ganhou maior visibilidade, com o Brasil se afirmando como uma potência regional e com o aumento do turismo e do comércio bilateral.

Políticas Linguísticas e Educação

O ensino de PLE na Argentina foi formalizado por meio de políticas públicas, como foi a sanção da Lei 26.468, que estabelece que “todas as escolas secundárias do sistema educativo nacional, incluirão em forma obrigatória uma proposta curricular para o ensino do idioma português como língua estrangeira” (art. 1º) e educacionais que visam promover o bilinguismo e a integração regional. Uma dessas iniciativas foi a promulgação de leis provinciais que tornaram o ensino de português obrigatório em escolas de fronteira, especialmente nas províncias de Misiones e Corrientes, onde a proximidade física com o Brasil e o contato frequente com a língua portuguesa tornam a aprendizagem mais relevante. Conforme apontado por Coelho (2014), essas políticas refletem a necessidade de preparar os jovens para um mercado de trabalho cada vez mais integrado, onde a fluência em português oferece uma vantagem competitiva.

Além disso, universidades argentinas como a Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e a Universidade Nacional de Misiones (UNaM), têm desenvolvido programas específicos para a formação de professores de PLE. Esses programas não apenas preparam docentes para o ensino do português, mas também conduzem pesquisas sobre as particularidades do ensino do idioma em contextos hispanofalantes. O estudo das interferências linguísticas e da influência do “portunhol” nas regiões de fronteira são alguns dos temas investigados por pesquisadores como Assis (2018), que destacam a importância de adaptar as metodologias de ensino de PLE às realidades regionais.



Desafios no Ensino de PLE

Um dos principais desafios no ensino de PLE na Argentina é a questão da proximidade linguística entre o espanhol e o português. Embora essa proximidade possa facilitar a compreensão inicial, ela também gera interferências linguísticas, tanto a nível fonético quanto gramatical. Kato (2005) observa que, para os aprendizes hispanofalantes, o português pode parecer familiar devido à origem comum das duas línguas românicas, mas as diferenças sutis entre elas – como a pronúncia de sons específicos e as construções sintáticas – muitas vezes resultam em erros sistemáticos.

Essas interferências são particularmente evidentes na oralidade. O som [λ], por exemplo, presente no português brasileiro, é frequentemente confundido pelos hispanofalantes com o som [ʒ], típico do espanhol rioplatense. Matos (2018) destaca que essa substituição fonética é um dos problemas mais comuns enfrentados por aprendizes argentinos, e requer atenção especial por parte dos professores de PLE.

Outro desafio está relacionado ao "portunhol", uma mistura entre o português e o espanhol amplamente utilizada nas regiões fronteiriças. Embora seja uma forma de comunicação eficiente no cotidiano, o "portunhol" pode dificultar o aprendizado formal do português. Conforme destacado por Coelho (2014), os estudantes argentinos que têm contato frequente com o "portunhol" tendem a internalizar estruturas híbridas que não correspondem ao português normativo, o que pode gerar dificuldades em ambientes acadêmicos e profissionais que exigem o uso formal da língua.

O ensino de PLE nas fronteiras: o caso de Misiones

A província de Misiones, na Argentina, representa um dos exemplos mais notáveis do ensino de PLE em contextos de fronteira. Situada ao lado do estado brasileiro do Paraná, Misiones é uma região de intenso contato linguístico, onde o espanhol, o guarani e o português coexistem. O "português missioneiro", como



é conhecido o dialeto falado na região, resulta desse contato constante entre as línguas, e incorpora elementos de todas elas (Maia, 2018).

Diante dessa realidade sociolinguística, o ensino de PLE em Misiones adquire características próprias. As escolas e universidades locais desenvolvem programas que levam em consideração a variedade linguística falada na região, ao mesmo tempo em que buscam ensinar o português padrão. Para os alunos, isso significa lidar com as peculiaridades do "português missioneiro", ao mesmo tempo em que aprendem as regras gramaticais e fonológicas do português normativo (Assis, 2018).

Além disso, as iniciativas de ensino de PLE em Misiones estão cada vez mais focadas na integração entre língua e cultura. Como observa Aragão (2013), o ensino de uma língua não pode estar desvinculado da cultura que a acompanha. Nesse sentido, os professores de PLE em Misiones muitas vezes utilizam conteúdos culturais brasileiros – como música, literatura e cinema – para aproximar os alunos do idioma e motivá-los a aprender. Essa abordagem não apenas facilita o aprendizado, mas também promove o intercâmbio cultural entre Brasil e Argentina.

Abordagens Metodológicas

Para enfrentar os desafios descritos, o ensino de PLE através da obra que analisamos tem adotado abordagens metodológicas que combinam tanto o foco na comunicação quanto o ensino explícito de aspectos gramaticais e fonológicos. Almeida Filho (1993) sugere que, especialmente em contextos de proximidade linguística, como o da Argentina, é fundamental equilibrar o ensino comunicativo com a instrução formal da língua. Isso significa que, além de promover o uso autêntico do português em situações de comunicação, os professores precisam dedicar tempo ao ensino das particularidades gramaticais e fonéticas que diferenciam o português do espanhol.



Outro aspecto metodológico importante é o uso da gramática contrastiva. Mota (2023) argumenta que, ao comparar diretamente as estruturas gramaticais do português e do espanhol, os professores podem ajudar os alunos a identificar as diferenças que causam interferências e, assim, prevenir erros recorrentes. Esse tipo de abordagem é especialmente útil para alunos que já têm algum conhecimento do português adquirido informalmente, como é o caso de muitos estudantes de Misiones.

Justificativa do análise

A análise da coleção de livros Rapazinho 1 ao 6 (Borgmann, Macenchuk) voltada para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para hispanofalantes, especialmente em contextos de fronteira, como o da província de Misiones, Argentina, se justifica por diversas razões que vão além do simples interesse acadêmico. O estudo desse material didático é especialmente pertinente considerando que a obra foi desenvolvida por professores missioneiros formados em ensino de PLE — uma formação única na província e na região, com forte enfoque no ensino do português em áreas de contato linguístico. Isso faz com que essa coleção de livros seja relevante tanto no cenário educacional local quanto em outros contextos latino-americanos que compartilham características semelhantes, como a proximidade geográfica e a interculturalidade com o Brasil.

Relevância no Mercado e Impacto no Aprendizado

A escolha de analisar essa coleção específica de livros também se baseia em sua crescente aceitação no mercado educacional, tanto nas escolas quanto nas universidades das regiões de fronteira da Argentina. A coleção foi criada para atender a uma demanda crescente por materiais didáticos que considerem as peculiaridades linguísticas e culturais dos alunos locais, facilitando o aprendizado do português como segunda língua. Além disso, essa obra se



destaca por ser a única desenvolvida por professores missioneiros com formação específica em PLE, o que a torna especialmente adaptada às necessidades comunicativas e culturais dos estudantes da região.

O impacto desses livros no aprendizado dos estudantes é significativo, uma vez que os materiais foram elaborados levando em consideração os desafios específicos que os hispanofalantes enfrentam ao aprender o português, como a proximidade linguística entre o espanhol e o português, que muitas vezes resulta em interferências linguísticas. Segundo Almeida Filho (1993), o sucesso de um material didático para ensino de PLE depende de sua capacidade de abordar não apenas a gramática e o vocabulário, mas também as nuances culturais e pragmáticas que facilitam a comunicação entre os falantes de diferentes línguas românicas.

Essa coleção, ao integrar situações comunicativas reais do contexto local, se diferencia de outros materiais disponíveis no mercado, que muitas vezes têm uma abordagem mais genérica e menos voltada para a realidade de regiões fronteiriças. Ao focar em situações do cotidiano dos estudantes de Misiones, como interações em mercados, escolas e viagens ao Brasil, o material possibilita um aprendizado mais significativo e contextualizado. Segundo Maia (2018), materiais didáticos que incluem aspectos da vida cotidiana dos alunos favorecem a retenção de vocabulário e estruturas gramaticais, pois os estudantes conseguem relacionar o conteúdo aprendido com suas próprias experiências de vida.

Contextualização das Situações Comunicativas

O ensino de PLE em contextos de fronteira, como na província de Misiones, exige uma abordagem específica que leve em consideração as situações comunicativas locais e regionais. A obra em análise faz isso de maneira exemplar, propondo diálogos e atividades que refletem a realidade sociolinguística da região. Como mencionado por Coelho (2014), o ensino de uma língua estrangeira em contextos fronteiriços deve ser ajustado às



necessidades comunicativas dos aprendizes, que, em muitos casos, já possuem um conhecimento prévio do idioma de forma não sistemática, seja por meio do contato informal com falantes de português ou pelo uso do "portunhol".

Na coleção analisada, os autores, todos professores missionários formados em ensino de PLE, propõem atividades que simulam situações comuns nas interações entre argentinos e brasileiros, como compras em feiras e lojas locais, consultas médicas em férias no Brasil e visitas a cidades turísticas brasileiras. Essas atividades são projetadas para desenvolver habilidades comunicativas que vão além do simples domínio gramatical, englobando a pragmática da interação em contextos bilíngues. Segundo Aragão (2013), o ensino de PLE precisa não apenas ensinar a língua, mas também as estratégias comunicativas necessárias para navegar em contextos interculturais, algo que essa coleção faz com sucesso.

Além disso, as situações comunicativas apresentadas na coleção levam em consideração o uso frequente do "portunhol" nas regiões de fronteira. Como observado por Maia (2018), o "portunhol" é uma realidade sociolinguística que não pode ser ignorada no ensino de PLE em áreas de fronteira, e seu estudo pode até mesmo ser utilizado como uma ponte para o aprendizado do português normativo. Nesse sentido, os autores da coleção incluem atividades que incentivam os alunos a identificar as diferenças entre o "portunhol" e o português formal, ajudando-os a evitar erros comuns causados pela interferência linguística.

Formação de Professores Locais e Integração Regional

Outro ponto que justifica a análise dessa coleção é a relevância da formação dos autores, todos eles missionários com uma formação acadêmica única na área de ensino de PLE. A Universidade Nacional de Misiones (UNaM) oferece um programa de graduação (professor) em PLE, um dos poucos na Argentina, que forma professores especializados no ensino do português em



contextos de fronteira. Essa formação inclui não apenas o estudo das metodologias de ensino de PLE, mas também uma ênfase nas particularidades linguísticas e culturais da região. Segundo Assis (2018), a formação de professores em contextos de contato linguístico, como nas fronteiras entre Argentina e Brasil, deve incluir uma compreensão profunda das questões sociolinguísticas que afetam o aprendizado, algo que os autores dessa coleção têm em abundância.

Além disso, a coleção contribui para a integração regional ao facilitar a comunicação entre argentinos e brasileiros em um nível mais formal e institucional. Como observa Coelho (2014), o aprendizado do português em regiões de fronteira tem um impacto direto nas relações comerciais, culturais e turísticas entre os dois países, e o uso de materiais didáticos que reflitam essa realidade é essencial para o sucesso dessas interações.

Contribuições para a Educação Bilíngue

Por fim, a análise dessa coleção de livros justifica-se também por suas contribuições ao debate sobre educação bilíngue em contextos de fronteira. A obra não apenas ensina o português como segunda língua, mas também promove uma visão plurilíngue da educação, em que o espanhol e o português coexistem e se complementam. Conforme argumenta Almeida Filho (1993), o ensino de PLE em contexto de contato linguístico deve reconhecer a pluralidade linguística dos aprendizes e utilizar essa diversidade como um recurso pedagógico. Nesse sentido, os autores da coleção conseguem integrar o português ao cotidiano dos estudantes, sem desconsiderar o papel do espanhol como língua materna.



Descrição da Coleção

Apresentação dos materiais

A coleção "**Rapazinho – Português como Língua Estrangeira para Hispanofalantes**" é composta por seis volumes, cobrindo desde o nível básico até o avançado de proficiência. Os livros foram escritos por **Nicolás Omar Borgmann** e **Romina Soledad Macenchuk**, professores missioneiros formados em ensino de PLE, e representam a primeira coleção desse tipo desenvolvida na província de Misiones, Argentina. A obra foi auspiciada pelo Instituto de Políticas Linguísticas do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Província de Misiones e também recebeu o reconhecimento do Parlamento do Mercosul devido à sua importância para a integração regional. Esses fatos ressaltam a relevância dessa obra no contexto educativo local.

Os volumes têm como público-alvo hispanofalantes que desejam aprender português, especialmente aqueles que vivem em regiões fronteiriças com o Brasil, como a província de Misiones. Nessas áreas, o contato com o português é cotidiano, e os alunos geralmente já têm algum conhecimento empírico da língua por meio do "portunhol". A coleção, no entanto, visa formalizar esse conhecimento e ensinar o português de maneira sistemática e normativa. Cada volume contém uma série de lições progressivas, que abrangem tanto os aspectos gramaticais da língua quanto o desenvolvimento de habilidades comunicativas em diferentes contextos.

O material é construído com base em uma abordagem comunicativa-estrutural, conforme destacado no prefácio do primeiro volume. Essa metodologia combina a prática da interação oral e escrita com a reflexão sobre as regras gramaticais que estruturam a língua. Segundo Almeida Filho (1993), a combinação de uma abordagem comunicativa com a atenção às regras gramaticais é uma das formas mais eficazes de ensino de línguas estrangeiras, especialmente para públicos que já têm alguma



familiaridade com o idioma. A escolha dessa metodologia, portanto, está em consonância com as melhores práticas pedagógicas no ensino de PLE.

O caráter inovador da coleção também está presente no modo como os temas são abordados. A obra explora situações do cotidiano dos alunos, como interações em restaurantes, hotéis, mercados e ambientes de trabalho. Essa escolha permite que os alunos pratiquem o uso da língua em contextos reais, o que facilita a transição do ambiente escolar para o uso prático da língua em situações cotidianas. Além disso, a abordagem integrada do desenvolvimento de habilidades — leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral — garante uma formação linguística completa e equilibrada.

Por fim, a coleção se destaca pelo seu foco no desenvolvimento da competência intercultural. Segundo Bortoni-Ricardo (2013), a aprendizagem de uma língua estrangeira é inseparável da aprendizagem cultural, e a obra "Rapazinho" reflete essa visão ao introduzir os alunos à cultura brasileira por meio de atividades interativas e conteúdos culturais relevantes. Essa abordagem não apenas motiva os alunos, mas também facilita a compreensão da língua por meio de referências a contextos culturais familiares ou curiosos.

Objetivos da coleção

A coleção "Rapazinho" tem como objetivo geral ensinar o português a falantes de espanhol de forma contextualizada e interativa, especialmente em regiões de contato linguístico intenso, como as áreas fronteiriças entre Argentina e Brasil. Além de proporcionar uma introdução sólida à língua portuguesa, a obra busca promover a integração regional no Mercosul, facilitando a comunicação entre argentinos e brasileiros em diferentes níveis e situações. Essa meta reflete uma visão pragmática do ensino de línguas, que considera não apenas a aquisição linguística, mas



também a necessidade de habilidades práticas para o uso da língua no mundo real.

Especificamente, os volumes têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos em português, permitindo que eles se comuniquem de maneira eficaz em situações do cotidiano, como viagens, interações comerciais e encontros sociais. Um aspecto importante dessa meta é a atenção dada às dificuldades específicas enfrentadas por hispanofalantes, como as interferências linguísticas e os falsos cognatos, que são abordados de maneira detalhada ao longo das lições (Matos, 2018). A obra também pretende sensibilizar os alunos para as particularidades da língua e cultura brasileiras, promovendo um aprendizado que vai além do simples domínio técnico da língua.

Outro objetivo central da coleção é garantir que o aprendizado de PLE ocorra de maneira progressiva e acessível, respeitando o ritmo de cada aluno. Isso se reflete na estrutura dos livros, que são organizados de forma a apresentar conteúdos linguísticos e gramaticais de forma gradual e cumulativa. Os volumes mais básicos focam em aspectos como verbos regulares no presente do indicativo, pronomes pessoais e vocabulário básico, enquanto os volumes mais avançados introduzem formas gramaticais mais complexas, como o pretérito imperfeito e o subjuntivo (Rocha, 2012).

Além disso, a obra visa estimular a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, oferecendo atividades que incentivam a reflexão crítica sobre o uso da língua. Por exemplo, os alunos são incentivados a comparar estruturas do português com o espanhol, identificando semelhanças e diferenças que podem facilitar ou dificultar o aprendizado. Segundo Coelho (2014), esse tipo de abordagem reflexiva é fundamental para o sucesso no ensino de línguas em contextos de proximidade linguística, pois permite que os alunos adquiram uma consciência linguística mais profunda.

Finalmente, os autores da coleção têm como objetivo integrar o uso da língua portuguesa no cotidiano dos alunos, garantindo que o aprendizado não se limite ao ambiente escolar. Ao incorporar atividades práticas que envolvem situações reais, como a



comunicação em mercados, hotéis e viagens, a coleção ajuda a transformar a sala de aula em um ambiente preparatório para o uso efetivo do português fora da escola. Esse objetivo é particularmente relevante no contexto de Misiones, onde o contato com falantes nativos de português é uma realidade diária para muitos alunos.

Estrutura dos livros

A estrutura dos livros da coleção "Rapazinho" é organizada de forma clara e acessível, com cada volume dividido em unidades que seguem uma sequência lógica de progressão. Cada unidade aborda um tema central, como apresentações pessoais, descrições de lugares ou interações em ambientes públicos, e utiliza esse tema para introduzir novos elementos gramaticais e vocabulário. Essa abordagem temática garante que os alunos possam ver imediatamente a aplicação prática do que estão aprendendo, tornando o aprendizado mais significativo e motivador (Bortoni-Ricardo, 2013).

Os volumes iniciais começam com uma introdução aos elementos básicos da língua, como pronomes pessoais, conjugação de verbos regulares e expressões cotidianas. À medida que os alunos progredem, as lições se tornam mais complexas, introduzindo tempos verbais compostos, expressões idiomáticas e construções gramaticais mais avançadas. Cada lição inclui exercícios práticos de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral, proporcionando uma abordagem integrada que reforça todas as habilidades linguísticas necessárias para a fluência (Rocha, 2012).

Além dos aspectos gramaticais, cada unidade inclui uma seção de fonética, onde os alunos são incentivados a praticar a pronúncia padronizada dos sons do português brasileiro. Esses exercícios fonéticos são particularmente importantes para hispanofalantes, que muitas vezes enfrentam dificuldades com sons como o [ʎ] e o [ʒ], que não existem no espanhol (Matos, 2018). A inclusão de atividades de fonética reflete a preocupação dos autores com a



correção da pronúncia desde os níveis iniciais, o que pode evitar a fossilização de erros fonéticos ao longo do processo de aprendizado.

Os livros também incluem uma variedade de gêneros textuais, como cartas, diálogos, postais e relatórios, permitindo que os alunos pratiquem a escrita e a leitura em diferentes registros e contextos. Essa diversidade de gêneros é importante, pois expõe os alunos a diferentes formas de comunicação que são comuns no uso real da língua. Segundo Bortoni-Ricardo (2013), a inclusão de diferentes gêneros textuais é uma estratégia eficaz para preparar os alunos para a vida fora da sala de aula, onde eles precisarão lidar com uma variedade de tipos de textos.

Por fim, cada volume inclui uma série de recursos visuais, como imagens e diagramas, que ajudam a contextualizar as situações comunicativas. Esses recursos visuais são acompanhados por áudios e vídeos que complementam as atividades propostas, fornecendo uma experiência multimodal de aprendizado. Essa estrutura integrada e multimodal é essencial para o desenvolvimento da competência linguística e cultural dos alunos, conforme argumentado por Coelho (2014), pois facilita o aprendizado de uma forma mais dinâmica e interativa.

Análise Crítica

Conteúdo Linguístico

O conteúdo linguístico da coleção “Rapazinho” é amplamente centrado nas necessidades dos alunos hispanofalantes, levando em consideração as particularidades do aprendizado de PLE para esse público. Desde os volumes iniciais, há uma ênfase em áreas gramaticais e lexicais que frequentemente causam dificuldades para falantes de espanhol, como o uso dos pronomes pessoais e possessivos, além das contrações e preposições que são usadas de maneira distinta nas duas línguas (Rocha, 2012). Esse foco nos pontos críticos para hispanofalantes demonstra uma compreensão



profunda das dificuldades enfrentadas por esse público, algo essencial para o sucesso no ensino de línguas.

A coleção também aborda de forma eficaz o léxico do português, com uma preocupação constante em destacar falsos cognatos – palavras que têm formas semelhantes em português e espanhol, mas com significados diferentes.

Outro aspecto relevante do conteúdo linguístico é a maneira como a coleção integra questões fonéticas. A presença de exercícios de fonética em cada unidade, focando em sons que não existem no espanhol, como o [ɫ] em "filho" e o [ʒ] em "janeiro", é uma abordagem extremamente importante para hispanofalantes que tendem a substituir esses sons por aproximações do espanhol (Rocha, 2012). A prática sistemática da fonética ajuda a evitar a fossilização de erros de pronúncia, que são comuns em aprendizes de línguas que não praticam desde o início a pronúncia correta.

Além dos aspectos gramaticais e fonéticos, o vocabulário apresentado ao longo dos volumes é cuidadosamente selecionado para ser relevante ao cotidiano dos alunos. As primeiras lições se concentram em palavras e expressões relacionadas a temas como apresentações pessoais, descrições de locais e rotinas diárias, que são essenciais para a comunicação inicial. Nos níveis mais avançados, o vocabulário se expande para temas mais complexos, como o ambiente de trabalho, a saúde e o turismo, permitindo que os alunos adquiram uma gama mais ampla de recursos linguísticos para interações em diversos contextos.

Por fim, a obra demonstra uma preocupação constante com o desenvolvimento da fluência e da precisão. Os autores buscam um equilíbrio entre a prática gramatical e a comunicação prática, incentivando os alunos a utilizarem a língua de forma correta, mas também espontânea e fluente. Essa abordagem, que combina precisão gramatical com fluência comunicativa, é considerada ideal no ensino de línguas, especialmente em contextos onde os alunos precisam utilizar a língua em interações reais e frequentes (Almeida Filho, 1993).



Progressão Linguística

A progressão linguística ao longo da coleção "Rapazinho" é cuidadosamente planejada para garantir que os alunos avancem de maneira consistente e sólida, sem lacunas no aprendizado. Nos primeiros volumes, os alunos são expostos a estruturas gramaticais mais simples, como o uso de verbos regulares no presente do indicativo, pronomes pessoais e algumas preposições básicas. Essas são ferramentas essenciais para que os alunos possam se comunicar desde as primeiras aulas. A progressão gradual permite que os alunos construam uma base sólida antes de avançarem para formas mais complexas, como o uso do pretérito perfeito e do subjuntivo nos volumes subsequentes (Rocha, 2012).

A complexidade do conteúdo aumenta de forma equilibrada em cada volume, sem sobrecarregar os alunos. Por exemplo, após aprenderem o presente do indicativo, os alunos são gradualmente introduzidos a verbos irregulares e tempos verbais compostos, como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Essa abordagem progressiva é essencial, pois permite que os alunos consolidem seus conhecimentos antes de avançar para novos conceitos. Matos (2018) destaca que, em contextos de ensino de línguas, a progressão cuidadosa e graduada é fundamental para evitar que os alunos se sintam sobrecarregados ou confusos.

A revisão contínua de conceitos também é uma característica marcante da progressão linguística dessa coleção. Ao longo dos volumes, os autores incluem atividades de revisão que reforçam os tópicos abordados em lições anteriores, garantindo que os alunos não apenas aprendam novos conteúdos, mas também mantenham o domínio dos conceitos já ensinados. Essa prática de revisão regular é importante para a retenção de longo prazo e ajuda a solidificar o aprendizado. Além disso, essa estratégia de reforço constante é eficaz em evitar que os alunos esqueçam ou percam o domínio de estruturas gramaticais e vocabulário ao longo do tempo.

Outro ponto importante na progressão linguística da coleção é a introdução gradual de elementos mais complexos, como o uso de



pronomes oblíquos e tempos verbais como o subjuntivo. Essas estruturas, que são mais desafiadoras para os alunos hispanofalantes devido às diferenças em relação ao espanhol, são introduzidas de forma contextualizada e prática, sempre acompanhadas de exemplos concretos e exercícios de aplicação. Coelho (2014) afirma que essa contextualização é essencial para o ensino eficaz de línguas, pois ajuda os alunos a compreenderem como e quando utilizar essas estruturas em situações reais de comunicação.

Nos níveis avançados, a coleção explora uma variedade ainda maior de tempos verbais e formas gramaticais, como o futuro do subjuntivo e o pretérito imperfeito do subjuntivo. Esses tempos verbais são importantes para a fluência em português, especialmente em contextos formais e acadêmicos. Ao apresentar essas formas de maneira contextualizada e em situações de comunicação autênticas, os autores garantem que os alunos estejam preparados para utilizar essas estruturas de maneira eficaz em conversas reais e em textos escritos mais sofisticados (Rocha, 2012).

Atividades Propostas

As atividades propostas pela coleção “Rapazinho” são variadas e equilibradas, atendendo às quatro habilidades linguísticas principais: produção oral, escrita, leitura e compreensão auditiva. Desde o nível inicial, há um foco especial em atividades de produção oral que simulam situações reais, como interações em restaurantes, hotéis e lojas, o que é particularmente relevante para alunos que vivem em regiões de fronteira e têm contato frequente com falantes nativos de português. Essas atividades são baseadas em diálogos situacionais que incentivam os alunos a praticar a língua de forma autêntica e a ganhar confiança na comunicação oral (Rocha, 2012).

Na produção escrita, os alunos são convidados a redigir textos simples, como descrições pessoais, preenchimento de formulários, postais e pequenas cartas. Esses exercícios são adequados ao nível de proficiência de cada aluno e são projetados para reforçar o que



foi aprendido nas aulas de gramática e vocabulário. A escrita é praticada desde o nível básico, e a complexidade dos textos aumenta gradualmente, passando de descrições de rotinas diárias para textos mais elaborados, como resenhas e artigos de opinião nos níveis avançados. Segundo Bortoni-Ricardo (2013), a prática escrita é fundamental para consolidar o conhecimento gramatical e lexical adquirido nas atividades de leitura e audição.

As atividades de leitura são igualmente variadas, com a inclusão de textos de diferentes gêneros, como diálogos, anúncios publicitários, artigos de jornal e crônicas literárias. Essas atividades não apenas melhoram a habilidade de leitura dos alunos, mas também os familiarizam com diferentes registros de linguagem. A leitura de textos autênticos ajuda a desenvolver a compreensão leitora e a ampliar o vocabulário. Além disso, as atividades de leitura são sempre acompanhadas de exercícios de compreensão, que testam a capacidade dos alunos de identificar as informações principais e os detalhes nos textos (Coelho, 2014).

A compreensão auditiva é trabalhada de forma eficaz ao longo dos volumes, nos quais o professor atua como modelo fonético para os alunos. Os áudios utilizados baseiam-se em músicas, vídeos e tarefas de pesquisa conduzidas pelos próprios alunos, expondo-os ao ritmo, à entonação e ao sotaque do português brasileiro. Essas atividades são fundamentais para ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão auditiva precisa, algo especialmente desafiador para hispanofalantes acostumados à fonética e prosódia do espanhol. O uso de diálogos autênticos, músicas e vídeos torna a prática de compreensão auditiva mais envolvente e relevante, preparando os alunos para interagir em contextos reais de comunicação oral (Matos, 2018).

Outro destaque nas atividades propostas pela coleção é o foco na reflexão linguística. Os alunos são frequentemente convidados a comparar o português com o espanhol, refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Essas atividades não apenas aumentam a consciência linguística dos alunos, mas também ajudam a prevenir erros decorrentes de interferências



linguísticas, como o uso inadequado de falsos cognatos ou a confusão entre tempos verbais semelhantes (Almeida Filho, 1993). A abordagem reflexiva complementa as atividades práticas e garante um aprendizado mais consciente e duradouro.

Abordagem Cultural

A coleção "Rapazinho" se destaca por sua abordagem cultural integrada ao ensino da língua portuguesa. Desde as primeiras lições, os alunos são expostos a elementos da cultura brasileira, como música, culinária, festividades e tradições regionais. Essa integração da cultura ao ensino de línguas é fundamental para promover não apenas o aprendizado linguístico, mas também uma compreensão mais ampla do contexto sociocultural em que a língua é usada. Segundo Bortoni-Ricardo (2013), a aprendizagem de uma língua está intimamente ligada à cultura, e a inclusão de aspectos culturais no material didático torna o processo de ensino mais significativo e motivador.

Um exemplo claro dessa abordagem cultural é a inclusão de festas populares brasileiras, como o carnaval e as festas juninas, em várias unidades ao longo da coleção. Nessas lições, os alunos não apenas aprendem vocabulário relacionado a essas festividades, mas também são incentivados a comparar as tradições brasileiras com as de seus próprios países, como as festividades argentinas, criando uma ponte intercultural entre o Brasil e a Argentina. Além disso, os autores exploram a diversidade cultural do Brasil, destacando as diferenças regionais em termos de hábitos alimentares, música e costumes, o que enriquece a compreensão dos alunos sobre a pluralidade do Brasil (Rocha, 2012).

Outro aspecto importante da abordagem cultural da coleção é a inclusão de temas sociais contemporâneos, como racismo, igualdade de gênero e questões LGBTQIA+. Esses temas são introduzidos de maneira cuidadosa e contextualizada, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre as questões sociais e culturais que afetam o Brasil e outros países lusófonos. Ao



incluir esses tópicos no material didático, os autores não apenas ampliam o escopo do aprendizado, mas também promovem o desenvolvimento de uma consciência social e crítica nos alunos (Coelho, 2014).

Além disso, a música brasileira desempenha um papel central na abordagem cultural da coleção. Ao longo dos volumes, os alunos são expostos a diferentes gêneros musicais, como samba, forró e música popular brasileira (MPB). As letras das músicas são analisadas em sala de aula, oferecendo aos alunos a oportunidade de aprender expressões idiomáticas e vocabulário de forma lúdica e culturalmente enriquecedora. A análise de músicas populares também ajuda a desenvolver a compreensão auditiva e a familiaridade com o ritmo e a entonação do português brasileiro (Matos, 2018).

Por fim, a abordagem cultural da coleção é complementada pela utilização de recursos audiovisuais que refletem o contexto contemporâneo do Brasil. Vídeos e filmes são frequentemente utilizados para ilustrar a vida cotidiana, os costumes e os desafios sociais enfrentados pelos brasileiros. Ao incorporar esses elementos audiovisuais, os autores criam uma experiência de aprendizado imersiva que não apenas ensina a língua, mas também facilita a compreensão cultural. Conforme afirmado por Almeida Filho (1993), o ensino de línguas não pode se restringir à gramática e ao vocabulário, sendo necessário incluir o contexto sociocultural como parte integrante do aprendizado.

Conclusão

A análise da coleção de livros de PLE voltada para hispanofalantes, desenvolvida por professores missionários formados em ensino de PLE, evidencia a relevância desse material no contexto educacional da província de Misiones e em outras regiões de fronteira. O foco da coleção em situações comunicativas locais e regionais oferece um diferencial significativo, já que aproxima o aprendizado da língua às realidades vivenciadas pelos



estudantes, permitindo uma maior integração linguística e cultural entre Argentina e Brasil. Essa abordagem contextualizada demonstra a eficácia de materiais didáticos que não se limitam ao ensino da gramática e do vocabulário, mas que também se preocupam em refletir o uso real da língua em situações cotidianas, como argumentam Almeida Filho (1993) e Coelho (2014).

Além disso, o fato de os autores serem formados em ensino de PLE na própria região lhes confere um conhecimento aprofundado das características linguísticas e culturais dos alunos, o que é essencial para criar um material que dialogue diretamente com as necessidades de seus aprendizes. Essa formação diferenciada, única na província de Misiones, permite que os professores desenvolvam um conteúdo pedagógico que não apenas ensina o português normativo, mas também reconhece e utiliza o contexto plurilíngue de regiões fronteiriças como um recurso valioso para o aprendizado, tal como argumenta Assis (2018).

Por fim, a obra contribui de forma significativa para a integração regional, promovendo o ensino de português de maneira contextualizada e eficaz, enquanto possibilita o fortalecimento das relações comerciais, culturais e sociais entre Argentina e Brasil. A coleção também abre portas para a discussão sobre educação bilíngue em contextos de fronteira, incentivando o diálogo entre o espanhol e o português como línguas complementares. Dessa forma, a análise realizada demonstra que o uso de materiais didáticos desenvolvidos a partir de um profundo conhecimento local e regional é essencial para promover o aprendizado significativo e a integração linguística em contextos interculturais.

Essa coleção, portanto, não só responde às necessidades linguísticas e culturais de estudantes de Misiones, como também oferece uma importante contribuição para o campo do ensino de PLE em regiões de fronteira. O material é um exemplo de como a educação linguística pode ser inovadora e eficaz quando é baseada na realidade sociolinguística dos aprendizes, promovendo o uso da



língua em contextos reais de comunicação e preparando os estudantes para interações mais amplas dentro do Mercosul e além.

Referencias

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de português como língua estrangeira**. São Paulo: Parábola Editorial, 1993.
- ARAGÃO, M. N. Ensino de português como língua estrangeira: uma abordagem plurilíngue e intercultural. In: BORTONI-RICARDO, A. L. F. (org.). **Ensino de línguas em contextos interculturais**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 92-115.
- ASSIS, P. M. Interferências linguísticas no ensino de português como língua estrangeira a hispanofalantes. In: CAVACO, C. (org.). **Português para falantes de outras línguas**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 67-84.
- BORGMANN, N. O.; MACENCHUK, R. S. **RAPAZINHO 3: Curso Pre-Intermedio de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes**. Posadas. EDAC – 2022. ISBN: 978-987-46811-3-3
- BORGMANN, N. O.; MACENCHUK, R. S. **RAPAZINHO 5: Curso Intermediário Superior de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes**. Posadas. EDAC – 2022. ISBN: 978-987-46811-9-5
- BORGMANN, N. O.; MACENCHUK, R. S. **RAPAZINHO 1: Curso Inicial de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes**. Posadas. EDAC – 2022. ISBN: 978-987-46811-1-9
- BORGMANN, N. O.; MACENCHUK, R. S. **RAPAZINHO 2: Curso Básico de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes**. Posadas. EDAC – 2022. ISBN: 978-987-46811-2-6
- BORGMANN, N. O.; MACENCHUK, R. S. **RAPAZINHO 4: Curso Intermediário de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes**. Posadas. EDAC – 2022. ISBN: 978-987-46811-5-7
- BORGMANN, N. O.; MACENCHUK, R. S. **RAPAZINHO 6: Curso Avançado de Português como Lengua Extranjera para hispanohablantes**. Posadas. EDAC – 2023. ISBN 978-987-48960-7-0
- COELHO, I. O desafio do ensino de PLE em contextos de fronteira linguística: Portunhol e políticas linguísticas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2014.
- GIL, V. A questão do “portunhol” e as políticas de ensino do português no contexto do Mercosul. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 24, n. 2, p. 179-197, 2011.
- KATO, M. **Português para falantes de espanhol: uma introdução ao ensino de português como língua estrangeira**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.



MATOS, G. R. Práticas pedagógicas e ensino de português como língua estrangeira em contextos bilíngues. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 45, n. 2, p. 159-180, 2018.

MOTA, F. P. Interferência no par linguístico português-espanhol: o caso da flexão. **Letras, [S. l.]**, v. 1, n. 66, p. 32-53, 2023. DOI: 10.5902/2176148571463. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71463>. Acesso em: 3 nov. 2024.



Integração de imigrantes e acesso ao ensino do Português como Língua Estrangeira em Portugal: O que há de novo no Plano Estratégico para 2024-2027?

Patrícia Jerónimo
(Universidade do Minho – Portugal)

Introdução

As competências linguísticas são reconhecidamente um importante fator e instrumento de integração dos imigrantes¹ nas sociedades de acolhimento, não apenas porque facilitam o acesso ao mercado de trabalho e a interação com as autoridades estatais, mas também porque constituem um requisito habitual para a obtenção de autorização de residência e para a aquisição da nacionalidade do Estado onde residem. Assim é, por exemplo, em Portugal, cuja lei de imigração exige comprovativo de conhecimento do Português básico aos requerentes de autorização de residência permanente e demonstração de fluência no Português básico aos requerentes do estatuto de residente de longa duração², e cuja lei da nacionalidade exige conhecimento suficiente da língua portuguesa aos candidatos à naturalização³,

¹ Por razões de brevidade, usaremos a designação *imigrantes* para abranger todos os estrangeiros envolvidos em processos migratórios de média e longa duração (excluindo, portanto, os turistas), independentemente de migrarem em busca de melhores condições de vida ou em busca de asilo (*i.e.*, de as migrações serem voluntárias ou forçadas), o que, na prática, é muitas vezes difícil de distinguir, apesar de, concetual e normativamente, os primeiros caberem na categoria de imigrantes e os segundos na de requerentes de asilo/refugiados.

² Artigos 80.º, n.º 1, alínea e), e 126.º, n.º 1, alínea e), da Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, na versão dada pelo Decreto-Lei n.º 37-A/2024, de 3 de junho.

³ Artigo 6.º, n.º 1, alínea c), da Lei n.º 37/81, de 3 de outubro, na versão dada pela Lei Orgânica n.º 1/2024, de 5 de março.



ainda que o preenchimento deste requisito possa ser presumido ou dispensado em alguns casos (nacionais de países onde o Português seja língua oficial, indivíduos que em tempos tenham tido a nacionalidade portuguesa e descendentes de judeus sefarditas portugueses, por exemplo).

Em boa verdade, os requisitos de integração e de proficiência linguística não se aplicam a todos os imigrantes da mesma maneira, se pensarmos que os imigrantes ricos – frequentemente, nem sequer referidos como imigrantes, mas sim como *expats* – conseguem viver à margem da sociedade de acolhimento (com as suas escolas, clubes, igrejas, etc.) e interagir com as autoridades do Estado de acolhimento em língua estrangeira (por norma, em língua inglesa) sem serem acusados de não quererem integrar-se, nem de estarem a minar a coesão social com a sua sobranceira autoexclusão (Castles; de Haas; Miller, 2014, p. 19). Sem surpresa, as preocupações com a integração social – em Portugal, como, há muito tempo, no resto da Europa – só surgem a respeito dos outros imigrantes, cuja indesejabilidade explicamos por razões de ordem cultural – a pretexto de serem demasiado diferentes e perigosamente inintegráveis –, mas que é cada vez mais transparente ficar a dever-se sobretudo às suas características fenotípicas e ao facto de serem mais pobres do que nós (Jerónimo, 2019, pp. 44-45).

Estes outros imigrantes são, em todo o caso, a grande maioria e é a pensar neles que os Estados do “Norte global” têm vindo a definir políticas de integração social/cultural mais ou menos draconianas, amiúde assentes em contratos de integração e testes de cidadania de *retrogusto* assimilacionista e securitário. Neste contexto, a exigência pelos Estados de acolhimento de que os imigrantes demonstrem proficiência linguística na sua língua oficial – como acontece em Portugal – afigura-se o mais razoável e menos oneroso dos requisitos de integração, desde que, bem entendido, aquela prerrogativa estatal e o dever imposto aos imigrantes andem de par com a criação pelos Estados de condições para que os imigrantes possam efetivamente aprender



a língua em causa e ficar em condições de cumprir aquele requisito num tempo razoável.

O Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira para 2024-2027, adotado pelo governo português em junho de 2024⁴, parece refletir o entendimento de que, sendo a integração um processo de dois sentidos, como vem a ser afirmado pela Comissão Europeia desde o início dos anos 2000 (Jerónimo, 2019, p. 49), os deveres de adaptação não impendem apenas sobre os imigrantes a quem cabe aprender a língua portuguesa, mas também sobre o Estado português, que está obrigado a criar condições para que aquela aprendizagem seja possível e não excessivamente onerosa. Neste texto, propomo-nos analisar o conteúdo do Plano Estratégico, convocando para o efeito, por um lado, os parâmetros internacionais de âmbito mundial e regional europeu em matéria de proteção de direitos linguísticos, políticas de integração e ensino de línguas e, por outro lado, as políticas de integração adotadas pelo Estado português desde a década de 1990 e o lugar aí ocupado pelos requisitos de proficiência linguística e pelo ensino da língua portuguesa.

1. Integração e ensino das línguas – quadro de referência internacional

O uso da língua é uma questão de direitos humanos, já que a língua é uma parte essencial da identidade individual (Jerónimo, 2018, p. 263). No Direito internacional dos direitos humanos, isto traduz-se fundamentalmente em disposições dirigidas à proteção dos direitos linguísticos das minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas e dos povos indígenas e na proibição de tratamentos discriminatórios contra qualquer pessoa por causa da sua língua. Exemplos do primeiro tipo são as normas que obrigam os Estados a

⁴ Disponível em <https://aima.gov.pt/pt/a-aima/aprendizagem-da-lingua-portuguesa/plano-estrategico-para-a-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira> - Acesso em 05 nov 2024



adotar medidas para assegurar que as pessoas pertencentes a minorias têm oportunidades adequadas para aprender a sua língua materna e receber instrução nessa língua e para incentivar o conhecimento da história, tradições, língua e cultura das minorias presentes nos seus territórios, constantes do artigo 4.º da Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, de 1992⁵, e dos artigos 12.º e 14.º da Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais, de 1995⁶. Exemplos do segundo tipo são as cláusulas de não discriminação incluídas em praticamente todos os tratados internacionais de direitos humanos, de âmbito mundial e regional, que proíbem (e exigem proteção estatal contra) tratamentos discriminatórios baseados na língua, como os artigos 2.º e 26.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP), de 1966⁷, o artigo 2.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC), de 1966⁸, o artigo 2.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989⁹, e o artigo 14.º da Convenção Europeia dos Direitos Humanos (CEDH), de 1950¹⁰.

Os imigrantes beneficiam seguramente das disposições do segundo tipo, não podendo ser discriminados por serem falantes de uma língua estrangeira, e poderão beneficiar de disposições aplicáveis às minorias, ainda que aqui já dependa do Estado em que se encontrem, uma vez que muitos Estados – Portugal, por exemplo – não aceitam que as “novas minorias” formadas pela

⁵ Disponível em <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic> [07.11.2024].

⁶ Aprovada para ratificação pelo Estado português pela Resolução da Assembleia da República n.º 42/2001.

⁷ Aprovado para ratificação pelo Estado português pela Lei n.º 29/78, de 12 de junho.

⁸ Aprovado para ratificação pelo Estado português pela Lei n.º 45/78, de 11 de julho.

⁹ Aprovada para ratificação pelo Estado português pela Resolução da Assembleia da República n.º 20/90.

¹⁰ Aprovada para ratificação pelo Estado português pela Lei n.º 65/78, de 13 de outubro.



imigração caibam no conceito de *minorias*¹¹ e sejam titulares dos direitos reconhecidos às pessoas pertencentes a minorias em tratados internacionais de direitos humanos. Em todo o caso, vários instrumentos normativos de Direito internacional incluem, há largas décadas, disposições dirigidas a assegurar, às crianças filhas de trabalhadores migrantes, a possibilidade de aprenderem a sua língua materna e a cultura do país de origem. A Convenção n.º 143 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) relativa às migrações em condições abusivas e à promoção de igualdade de oportunidades e de tratamento dos trabalhadores migrantes, de 1975¹², incumbe os Estados Parte de tomar todas as medidas ao seu alcance no sentido de ajudar e encorajar os esforços dos trabalhadores migrantes e suas famílias em preservar as suas identidades nacionais e étnicas, assim como os laços culturais com os países de origem, incluindo através da garantia, às crianças filhas de trabalhadores migrantes, da possibilidade de beneficiarem de um ensino na sua língua materna [artigo 12.º, alínea f)]. A Convenção Europeia relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante, de 1977¹³, adotada no quadro do Conselho da Europa, prevê que os Estados Parte interessados, agindo de comum acordo, tomem medidas tendentes a organizar, dentro do possível, cursos especiais para o ensino da língua materna do

¹¹ Conceito sobre o qual não existe consenso (Jerónimo, 2024). O requisito da nacionalidade do Estado de residência fazia parte da definição de minoria proposta por Francesco Capotorti, Relator Especial da Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e a Proteção das Minorias, em 1979, mas tem sido rejeitado por vários organismos de supervisão da Organização das Nações Unidas (ONU), como o Comité dos Direitos Humanos, e também pelo Comité de supervisão do cumprimento da Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais. É, no entanto, explicitamente consagrado na Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, de 1992, cujo artigo 1.º exclui do conceito de *línguas regionais ou minoritárias* “as línguas dos migrantes”.

¹² Aprovada para ratificação pelo Estado português pela Lei n.º 52/78, de 25 de julho.

¹³ Aprovada para ratificação pelo Estado português pelo Decreto n.º 162/78, de 27 de dezembro.



trabalhador migrante, em benefício dos seus filhos, a fim de lhes facilitar, *inter alia*, o regresso ao seu país de origem (artigo 15.^o)¹⁴. Na então Comunidade Económica Europeia (CEE), e tendo também o explícito objetivo de facilitar o regresso dos imigrantes aos seus países de origem (que, ao tempo, ainda era considerado o mais expectável), a Diretiva do Conselho, de 25 de julho de 1977, sobre a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes (77/486/CEE), incumbiu os Estados Membros de, em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, e em cooperação com os Estados de origem, adotar as medidas adequadas para promover, em coordenação com o ensino normal, um ensino da língua materna e da cultura do país de origem em favor dos menores a cargo de trabalhador nacional de um outro Estado Membro e a residir no território do Estado Membro em que esse nacional exerce ou exerceu uma atividade assalariada (artigo 3.^o). A Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias, de 1990¹⁵, estatuiu que os Estados de emprego devem procurar facilitar, às crianças filhas de trabalhadores migrantes, o ensino da sua língua e cultura maternas, colaborando sempre que apropriado com os Estados de origem, e podem estabelecer sistemas especiais de ensino na língua materna das crianças filhas de trabalhadores migrantes, se necessário em colaboração com os Estados de origem (artigo 45.^o, n.ºs 3 e 4). Os termos em que estas obrigações estatais estão enunciadas não são particularmente apertados, o que dá aos

¹⁴ Esta possibilidade só existe, no entanto, para o ensino de línguas maternas de trabalhadores nacionais de Estados Parte da Convenção, já que esta não se aplica a nacionais de países terceiros, nos termos do seu artigo 1.^o, n.º 1. No quadro do Conselho da Europa, cumpre ainda referir a Carta Social Europeia Revista, de 1996 – aprovada para ratificação por Portugal pela Resolução da Assembleia da República n.º 64-A/2001 –, cujo artigo 19.^o, n.º 12, afirma o compromisso dos Estados Parte a favorecer e a facilitar, na medida do possível, o ensino da língua materna do trabalhador migrante aos seus filhos.

¹⁵ Versão inglesa disponível em https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_45_158-E.pdf [07.11.2024]. Esta Convenção está em vigor desde 2003, mas não foi ratificada por Portugal nem por nenhum outro Estado do “Norte global”.



sistema de ensino local, particularmente no que respeita ao ensino da língua local (artigo 45.º, n.º 2)¹⁸. Tal como vimos no parágrafo anterior, estas disposições não reconhecem direitos subjetivos aos trabalhadores migrantes e aos seus filhos menores e deixam uma considerável margem de conformação aos Estados, apesar de o tom ser ligeiramente mais assertivo, sobretudo, na Convenção Europeia relativa ao Estatuto Jurídico do Trabalhador Migrante, que, no entanto, só se aplica aos nacionais dos Estados Parte, excluindo os imigrantes oriundos de fora da Europa. Não deixa de ser relevante, todavia, que a aprendizagem da língua oficial figure nestes instrumentos normativos como algo que os Estados de acolhimento devem facilitar e não tanto como um dever imposto aos imigrantes.

O único tratado internacional de direitos humanos em que a aprendizagem da língua oficial é apresentada como um dever – e, mesmo aí, de forma não inteiramente explícita – é a Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais, cujo artigo 14.º, n.º 3, ressalva que a concretização da possibilidade de aprender uma língua minoritária ou de receber ensino nessa língua no sistema de ensino “não prejudica a aprendizagem da língua oficial ou o ensino nesta língua” – um preceito a respeito do qual o Relatório

¹⁸ O Comité que supervisiona o cumprimento da Convenção veio, entretanto, num Comentário Geral Conjunto com o Comité dos Direitos da Criança, esclarecer que o princípio da igualdade de tratamento exige dos Estados que eliminem qualquer discriminação contra crianças migrantes e adotem medidas adequadas para ultrapassar barreiras no acesso ao ensino, incluindo, se necessário, medidas especialmente dirigidas, como aulas de língua adicionais, e que devem impedir qualquer tipo de segregação educativa, para assegurar que as crianças migrantes aprendem a nova língua como meio para a sua efetiva integração. Joint general comment No. 4 (2017) of the Committee on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families and No. 23 (2017) of the Committee on the Rights of the Child on State obligations regarding the human rights of children in the context of international migration in countries of origin, transit, destination and return, de 16 de novembro de 2017, § 62, disponível em <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/joint-general-comment-no-4-cmw-and-no-23-crc-2017> [07.11.2024].



Explicativo da Convenção Quadro¹⁹ observa que o conhecimento da língua oficial é um fator de coesão social e de integração.

A responsabilidade dos Estados na facilitação da integração dos imigrantes através da oferta de ensino da língua oficial é, entretanto, também uma nota recorrente nos instrumentos internacionais de política em matéria de gestão das migrações. Por razões de brevidade, atentaremos apenas em dois exemplos recentes, um da ONU e outro da UE.

O Pacto Global para as Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares, aprovado pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 19 de dezembro de 2018²⁰, inclui a formação linguística entre os serviços básicos que os Estados devem proporcionar aos imigrantes (objetivo 15) e responsabiliza os Estados pela capacitação dos imigrantes e das sociedades de acolhimento para assegurar a inclusão plena e a coesão social (objetivo 16), através *e.g.* do estabelecimento de programas de formação pré-partida e pós-chegada completos e atentos às necessidades dos migrantes, que podem incluir formação linguística básica, para além de informações sobre direitos e deveres e sobre normas sociais e costumes no país de destino, bem como pelo investimento na aquisição de competências e pela facilitação do reconhecimento de qualificações (objetivo 18), através *e.g.* da cooperação com o setor privado e empregadores no sentido de disponibilizar programas de formação a distância, que incluam formação linguística básica e ajustada ao setor de emprego, para aumentar a empregabilidade dos imigrantes.

Por seu turno, o Plano de Ação sobre a Integração e a Inclusão para 2021-2027, apresentado pela Comissão Europeia em novembro de 2020²¹, sublinha o potencial das escolas para serem “verdadeiros centros de integração para as crianças e as suas famílias”, notando

¹⁹ Disponível em <https://rm.coe.int/16800cb5eb> [07.11.2024].

²⁰ Disponível em <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n18/451/99/pdf/n1845199.pdf> [07.11.2024].

²¹ Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX%3A52020DC0758> [07.11.2024].



inter alia que o aumento da participação das crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes na educação e no acolhimento na primeira infância pode ter um forte efeito positivo no seu futuro sucesso escolar, “nomeadamente na *aprendizagem da língua do país de acolhimento* e na integração dos pais e das famílias em geral”²². Por a aprendizagem da língua do país de acolhimento ser “crucial para uma integração bem-sucedida”, a Comissão alerta para o facto de essa aprendizagem não dever terminar poucos meses após a chegada e para a importância de também apoiar a frequência de aulas de língua em níveis intermédios e avançados e de adaptar estas aulas às necessidades dos diferentes grupos²³. Assumindo como objetivo conseguir uma maior participação dos migrantes em programas abrangentes de formação linguística e orientação cívica, “que têm início aquando da sua chegada ao país e os acompanham ao longo do seu percurso de integração”, a Comissão incentiva os Estados Membros a assegurarem apoio à aprendizagem da língua terminado o período inicial de integração, promovendo o seu conhecimento além do nível elementar ou intermédio, e a fazerem pleno uso do financiamento da UE para apoiar programas e medidas relacionados com a educação, as competências e a formação linguística, em função das necessidades identificadas a nível

²² O que requer, explica a Comissão, que os professores possuam competências e disponham de recursos que lhes permitam lecionar em salas de aula multiculturais e multilingues e apoiar as crianças com antecedentes migratórios ao longo do percurso educativo.

²³ A Comissão nota, a este respeito, que a combinação da formação linguística com o desenvolvimento de outras competências ou a experiência laboral e com medidas de apoio, como o acolhimento de crianças, se tem revelado particularmente eficaz em termos de melhorar o acesso à formação linguística e os resultados nesse domínio. Em contrapartida, a transferência dos cursos de línguas e programas de integração para o ambiente em linha pode agravar as desigualdades em vez de as reduzir, como ficou demonstrado durante a pandemia da Covid-19, ainda que a Comissão considere que os serviços em linha podem ser particularmente eficazes na fase anterior à partida para ajudar os migrantes a aprender a língua e a adquirir competências passíveis de acelerar a sua integração após a chegada, ligando-os às comunidades que os irão acolher.



nacional e regional. A decisão quanto aos concretos programas de integração a adotar continua, no entanto, está bem de ver, na inteira disponibilidade dos Estados Membros²⁴. Apesar de o Tratado de Lisboa, de 2007, ter “constitucionalizado” a matéria, a UE apenas adquiriu competências para estabelecer medidas de incentivo e apoio à ação dos Estados Membros no fomento da integração dos nacionais de países terceiros legalmente residentes nos respetivos territórios, tendo o artigo 79.º, n.º 4, do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, excluído expressamente qualquer harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos Estados Membros. Assim sendo, não surpreende que os Estados europeus adotem políticas de integração muito diferentes entre si, adequadas à sua história e modelo de sociedade, à sua experiência em matéria de imigração e à pressão migratória sentida em cada momento (Jerónimo, 2019, pp. 50-51).

A terminar este breve inventário dos parâmetros internacionais aplicáveis, cumpre referir, regressando à matéria dos direitos linguísticos por que começámos, que as recomendações que têm vindo a ser feitas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ao longo dos anos, sobre o ensino da língua oficial a proporcionar

²⁴ Note-se que o Tribunal de Justiça da União Europeia (TJUE), no acórdão *P. e S.* (proc. C-579/13), de 4 de junho de 2015, alargou a liberdade dos Estados Membros para impor condições de integração aos nacionais de países terceiros candidatos ao estatuto de residente de longa duração, ao abrigo da Diretiva 2003/109/CE, quando considerou compatível com a Diretiva a exigência feita pelas autoridades neerlandesas, a detentores do estatuto de residente de longa duração obtido noutra Estado Membro, de que estes obtivessem aproveitamento num exame de integração cívica, sob pena de aplicação de uma coima. A única ressalva feita pelo TJUE foi a de que as modalidades de aplicação do exame não devem pôr em risco os objetivos prosseguidos pela Diretiva, tendo em conta, nomeadamente, o nível de conhecimentos exigível para passar, o acesso aos cursos e ao material necessário para preparar o exame, o montante dos encargos aplicáveis a título de despesas de inscrição ou a consideração de circunstâncias pessoais especiais, como a idade, o analfabetismo ou o nível de educação. Critérios a nosso ver aplicáveis, por identidade de razão, a exames de competências linguísticas.



pelos Estados aos imigrantes, insistem na importância de incentivar o multilinguismo e o uso das línguas maternas, não apenas como primeiras línguas de instrução para as crianças em idade escolar, mas também como elemento a mobilizar nos programas de literacia e formação linguística ministrados aos adultos (UNESCO, 2003, pp. 30-33; Hanemann, 2018, p. 63). Nos anos mais recentes, a UNESCO (2023) tem insistido também na importância do ensino informal e no uso das tecnologias, bem como na necessidade de assegurar o reconhecimento, validação e acreditação desse tipo de ensino²⁵.

2. Políticas de integração e ensino da língua portuguesa como língua estrangeira em Portugal

Desde que ascendeu ao estatuto de país de imigração, na década de 1990, Portugal tem vindo a conhecer um aumento constante do volume de imigrantes, interrompido apenas no período entre 2005 e 2010 (em resultado da crise financeira) e, entretanto, acelerado nos últimos anos²⁶. Com esta aceleração, chegaram também os aproveitamentos políticos dos alarmes sociais em torno da pressão migratória, num claro mimetismo do que temos vindo a observar no resto da Europa e nos Estados Unidos da América há muitos anos. Até aqui, a imigração e a integração dos imigrantes haviam sido quase não-assuntos na agenda política nacional, em larga medida fruto do acordo de princípio sobre a matéria entre os dois maiores partidos (Cook, 2018, pp. 9-10), da experiência como país de emigração (que Portugal nunca deixou de ser) e da circunstância de os números da imigração serem ainda comparativamente baixos no contexto

²⁵ Informação disponível em <https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/migrants-refugees> - Acesso em 08 nov 2024

²⁶ Segundo dados da ONU, Portugal admitiu 435,782 imigrantes, em 1990, e 1,001,963 imigrantes, em 2020, correspondentes, respetivamente, a 4,4% e 9,8% da população estatal. Informação disponível em <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock> - Acesso em 08 nov 2024



européu. Vários estudos e sondagens indicaram que os portugueses tinham uma visão mais positiva da imigração do que muitos dos seus vizinhos europeus (Fonseca; McGarrigle, 2014, pp. 65-68) e alguns observadores estrangeiros (Cook, 2018, p. 2) chegaram mesmo a apontar Portugal como um caso à parte, merecedor de maior estudo, pela generosidade das suas políticas em matéria de imigração.

Apesar desta “generosidade”, Portugal descuroou durante muito tempo a necessidade de adotar políticas de integração para os imigrantes no país, provavelmente, por a maioria dos imigrantes ser oriunda de Estados de língua oficial portuguesa (Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau) e se presumir que não existiriam dificuldades de maior com a sua integração cultural na sociedade portuguesa, já que estavam familiarizados com a cultura e conheciam a língua. Uma política de imigração e integração digna desse nome só começou a tomar forma com o XIII Governo Constitucional (1995-1999) (Santos, 2004, pp. 109, 114), em resposta ao afluxo de um grande número de imigrantes do leste europeu (Ucrânia, República Moldova).

Em 1995, foi criado o Alto-Comissário para a Imigração, depois designado Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, com a incumbência de acompanhar a nível interministerial o apoio à integração dos imigrantes (cuja presença foi apresentada como “um fator de enriquecimento da sociedade portuguesa”) e contribuir *inter alia* para a “melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem”²⁷. Em 1997, a revisão constitucional aditou às

²⁷ Preâmbulo e artigo 2.º, n.º 2, alínea a), do Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26 de janeiro, que definiu o enquadramento normativo do Alto-Comissário. Em 2002, passou a ser uma estrutura interdepartamental com a designação Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), por força do Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de novembro), foi renomeado Alto-Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI), em 2007, com o Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de maio, novamente renomeado em 2014, passando a designar-se Alto-Comissariado para



incumbências estatais em matéria de realização da política de ensino, a de assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino²⁸. A primeira iniciativa dirigida à integração de imigrantes foi adotada em 2001, com a designação “Portugal Acolhe” e sob o lema “Após a legalização a aposta é na integração”²⁹. Consistia na administração pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) de ações de formação para trabalhadores imigrantes desempregados, com uma carga horária de 62 horas, das quais 50 seriam dedicadas ao ensino da língua portuguesa e 12 horas ao exercício da cidadania (igualdade de oportunidades e tratamento no acesso ao trabalho, emprego e formação profissional e formas de acesso à informação). Os cursos eram gratuitos e os participantes tinham direito a subsídio de alimentação e de transporte, mas os resultados ficaram muito aquém do esperado (Santos, 2004, pp. 120-121). Seja como for, a oferta formativa em língua portuguesa dirigida aos imigrantes passou a figurar em todos os planos de integração adotados desde então³⁰. O “conhecimento e a aceitação” da língua portuguesa –

as Migrações (ACM), com o Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro, até ser finalmente extinto pelo Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho, que criou a Agência para a Integração, Migrações e Asilo (AIMA).

²⁸ Artigo 74.º, n.º 2, alínea j), da Constituição da República Portuguesa, na redação dada pela Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro.

²⁹ Esta iniciativa surgiu na sequência de o Plano Nacional de Ação para a Inclusão (2001-2003) – aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2001 – ter identificado como prioritário dar “especial atenção aos grupos de imigrantes, proporcionando respostas integradas, nomeadamente ao nível do ensino da língua portuguesa, da informação e da educação para a cidadania (direitos e obrigações face ao sistema de protecção social), do acesso à formação profissional e ao mercado de emprego”, ainda que sendo omissos quanto a medidas específicas.

³⁰ E não só. Considere-se, por exemplo, o Plano de Ação para a Sociedade da Informação, adotado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 107/2003, que definiu políticas específicas para as minorias étnicas e as comunidades imigrantes, com, entre outros objetivos, os de “contemplar a variedade linguística e cultural nos serviços relevantes para as comunidades imigrantes e minorias étnicas” e promover a aprendizagem do Português, incluindo através da dinamização de sessões de formação de Português, recorrendo não só ao ensino presencial, mas



como das “leis e dos valores morais e culturais da Nação Portuguesa” –, por parte dos imigrantes, passaram aliás a ser explicitamente apresentados como condições para uma sua plena integração, haja vista, por exemplo, os termos em que foram definidas as atribuições do ACIME, em 2002³¹.

O primeiro Plano para a Integração dos Imigrantes, aprovado em 2007³², incluiu, entre outras medidas, (i) o incentivo à responsabilidade social dos empregadores e trabalhadores portugueses na integração de trabalhadores imigrantes no seu contexto laboral, através, por exemplo, de ações no domínio do apoio à aprendizagem da língua; (ii) a formação dos docentes para a interculturalidade, tendo o Português língua não materna como uma das áreas prioritárias de formação; (iii) a adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes, tendo nomeadamente em conta o seu domínio da língua; (iv) o alargamento do programa “Portugal Acolhe” a um maior número de participantes e a uma maior diversidade de contextos e promotores; (v) a valorização do ensino do Português como língua não materna, através da aplicação pelas escolas e agrupamentos de escolas do documento orientador intitulado “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, das orientações Nacionais e da disponibilização de instrumentos de avaliação de diagnóstico para definição do perfil de competência linguística e do perfil escolar do aluno e seus critérios de correção”; (v) o reforço da formação inicial e contínua de

também aos Centros de Educação Virtual através das potencialidades da Internet em Banda Larga.

³¹ O artigo 2.º, alínea b), do Decreto-Lei n.º 251/2002, de 22 de novembro, incumbiu o ACIME de promover aqueles conhecimento e aceitação. De modo não muito diferente, a AIMA tem hoje como uma das suas atribuições no plano interno garantir a aprendizagem da língua portuguesa e o conhecimento da cultura portuguesa por parte dos imigrantes, tendo em vista a sua melhor integração social, profissional e cívica [artigo 3.º, n.º 2, alínea z), da Orgânica da AIMA, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho].

³² Pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007.



educadores na área do ensino/aprendizagem do Português como língua não materna; e (vi) o investimento em programas de formação em Português técnico, especializados para determinados contextos profissionais que exigem um vocabulário específico. Em cumprimento deste primeiro Plano, foi lançado, em 2008, o Programa Português para Todos (PPT), cofinanciado pelo Fundo Social Europeu, com o objetivo de desenvolver cursos de Português básico (nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e de Português técnico, dirigidos à população imigrante. O programa era administrado pelo ACIDI (depois ACM) e consistia na disponibilização à população imigrante, sem custos para os participantes, de cursos de formação de Português certificados, com a duração de 150 horas, em escolas secundárias da rede pública e em alguns centros de emprego e formação profissional do IEFP, geralmente em horário noturno (pós-laboral)³³. Foi sinalizado como prática promissora por Carrera e Vankova (2019, p. 44) num estudo comparativo de políticas de integração de vários Estados Membros do Conselho da Europa.

O II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013)³⁴ deu continuidade ao PPT, alargando-o aos níveis intermédios (B1 e B2) para facilitar aos imigrantes um maior domínio da língua portuguesa. O II Plano deu também continuidade ao programa “Portugal Acolhe” – agora designado programa de intervenção para trabalhadores imigrantes desempregados – e ao programa Português Língua Não Materna, insistindo, a este respeito, na necessidade de esclarecer os encarregados de educação quanto à possibilidade de aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, o que sugere que as crianças filhas de imigrantes não estavam a beneficiar desta possibilidade por falta de informação. O II Plano incluiu ainda, entre as suas medidas, a promoção de cursos de Português para Falantes de Outras Línguas, destinados a

³³ Informação disponível em <http://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos> - Acesso em 08 nov 2024

³⁴ Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010.



adultos estrangeiros, detentores de visto de estada temporária ou de residência, recém-chegados a Portugal, ministrados em escolas da rede pública e centros de formação do IEF³⁵; e a definição e aplicação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e para adequação das estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes, continuando a prever a adoção de estratégias diversificadas de apoio à integração dos alunos filhos de imigrantes, tendo nomeadamente em conta o seu domínio da língua.

O Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020)³⁶ propôs o reforço do ensino da língua portuguesa, através da revisão do programa PPT e da promoção do ensino da língua portuguesa aos migrantes, crianças e adultos, com o envolvimento das escolas, do IEF, de associações, organizações não governamentais e empresas, bem como a consolidação dos programas de aprendizagem do Português como língua não materna, através da recolha de informação atualizada sobre o funcionamento do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo e da realização de estudos de avaliação de impacto das medidas de política educativa definidas para o PLNM, bem como da conceção de uma formação, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, dirigida aos professores de PLNM e de Português dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito da especificidade do ensino do Português como língua não materna, tendo em vista a sua cedência aos Centros de Formação de Associação de Escolas.

O Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações, aprovado em 2019³⁷, assumiu a promoção do acolhimento e integração dos imigrantes como um dos seus cinco eixos fundamentais, incluindo aqui o “favorecimento” do domínio

³⁵ Ao abrigo da Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro, que criou os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas.

³⁶ Aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015.

³⁷ Pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 141/2019.



da língua portuguesa, através *e.g.* do incremento do ensino do Português como língua não materna. No âmbito do objetivo 15 (providenciar o acesso a serviços básicos aos migrantes), o Plano incluiu a disponibilização de uma oferta educativa inclusiva e de qualidade às crianças e jovens migrantes, promovendo o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna e facilitando, a todos os imigrantes, o acesso a formação profissional e à aprendizagem ao longo da vida. No âmbito de objetivo 16 (capacitar os migrantes e as sociedades para alcançar uma inclusão e coesão social plenas), o Plano previu nova revisão do PPT, “de modo a abranger todas as necessidades de aprendizagem da língua portuguesa junto de adultos migrantes em Portugal”, e a divulgação da “Plataforma Português *online*”, enquanto instrumento gratuito de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. No Relatório nacional voluntário sobre o estado de implementação do Pacto Global para as Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares em Portugal, que o governo português apresentou em 2022³⁸, foram reportadas alterações à oferta da área curricular de Português Língua Não Materna nos níveis de ensino básico e secundário, para acorrer às necessidades de integração dos alunos imigrantes recém-chegados, e a criação, em substituição do PPT, dos cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA)³⁹, que, segundo o governo, permitiram o aumento da oferta formativa, o envolvimento da sociedade civil e a flexibilização do número de formandos por grupo, traduzindo-se em mais de mil ações de formação e a participação de mais de 19 mil pessoas.

³⁸ Sublinhando, com orgulho, o facto de Portugal ter sido um dos primeiros Estados a elaborar um plano nacional. O relatório está disponível em <https://migrationnetwork.un.org/system/files/docs/Portugal%20-%20Voluntary%20GC%20Review%20%28Portuguese%29.pdf> - Acesso em 09 nov 2024

³⁹ Pela Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, entretanto, alterada pela Portaria n.º 184/2022, de 21 de julho, que, no essencial, veio alargar o grupo de destinatários dos cursos PLA e admitir que os cursos sejam realizados, total ou parcialmente, à distância.



Para a integração no sistema educativo português, prevê-se agora que, numa primeira fase, os alunos de PLNM de nível de iniciação frequentem atividades letivas consideradas adequadas às suas especificidades, cabendo às escolas decidir quais as disciplinas a frequentar, em função do conhecimento da situação específica de cada aluno e do perfil dos docentes, com vista a promover a integração progressiva do aluno na totalidade do currículo do respetivo ano de escolaridade. O desenvolvimento das atividades e projetos no âmbito da integração dos alunos de PLNM deve, entre outros aspetos, incentivar o contacto com falantes nativos de Português, do mesmo grupo etário, valorizar o conhecimento da realidade e história da comunidade local, e valorizar a língua materna e a cultura do aluno⁴⁰.

Para a integração dos imigrantes adultos – e, desde 2022, dos imigrantes com idade igual ou superior a 16 anos de idade –, existem os cursos PLA, que têm como destinatários pessoas cuja língua materna não é a língua portuguesa e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa, desde que sejam portadoras de título de residência ou de visto de curta duração para trabalho sazonal, de estada temporária ou de residência, ou, em alternativa, que apresentem comprovativo de que foi iniciado o procedimento para a prorrogação da permanência em território nacional ou para a concessão ou renovação de autorização de residência, de que foi apresentado pedido de proteção internacional ou proteção temporária, ou da atribuição de Número de Identificação de Segurança Social. Os cursos PLA são promovidos, não apenas pelos estabelecimentos de ensino da rede pública e pela rede de centros do IEFP, mas também pela rede de Centros Qualifica (sobretudo, para a continuação do percurso de qualificação ou aprendizagem ao longo da vida); podendo ainda ser estabelecidos protocolos com outras entidades públicas e privadas, para assegurar a ampla

⁴⁰ Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, que estabeleceu normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português.



cobertura das necessidades formativas identificadas. Os horários de funcionamento dos cursos PLA devem ser flexíveis, possibilitando a oferta diferenciada em função das necessidades dos formandos, e admite-se a constituição de grupos de formação menos de 15 e mais de 20 formandos, ainda que apenas a título excepcional e devidamente fundamentado. O desenvolvimento dos cursos PLA é assegurado por docentes profissionalizados na área do ensino do Português, preferencialmente com formação específica no ensino do Português como língua estrangeira ou língua segunda, ou por formadores com formação específica na mesma área. A seleção dos métodos e das técnicas pedagógicas deve permitir o desenvolvimento de um processo formativo adaptado ao ritmo individual e ao acompanhamento personalizado de cada formando, tendo em consideração, nomeadamente, aspetos como o nível geral de alfabetização do formando e o seu reportório linguístico, isto é, a língua materna ou outras línguas por ele utilizadas. Os cursos PLA podem ser realizados, total ou parcialmente, a distância, desde que estejam, comprovadamente, reunidas as condições técnicas e pedagógicas necessárias para garantir a qualidade da formação.

3. O Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira para 2024-2027

Apesar das várias reformas levadas a cabo neste domínio nos últimos anos e dos avanços reportados perante instâncias internacionais, o governo português entendeu ser necessário adotar um Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, explicando a iniciativa com o argumento de que “os atuais fluxos migratórios e a diversidade de perfis impõem o desenho de uma estratégia abrangente, transversal, articulada e concertada para dar resposta a todas as necessidades



de aprendizagem da língua portuguesa”⁴¹. A iniciativa partiu da AIMA, que criou um grupo de trabalho para o efeito e auscultou cerca de 80 entidades públicas e privadas, incluindo associações de imigrantes e de refugiados, municípios e estabelecimentos de ensino superior. O Plano Estratégico junta propostas do grupo de trabalho e contributos das entidades auscultadas durante o processo e de docentes e formadores especializados no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Foi submetido a consulta pública entre 16 de fevereiro e 11 de março de 2024 e, uma vez integrados os contributos desta resultantes, foi aprovado em 4 de junho de 2024.

Do texto de enquadramento do Plano Estratégico, o aspeto que nos parece mais digno de nota pela sua relativa novidade é a referência à importância dos contextos educativos não formais e informais⁴² e às muitas iniciativas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto da educação não formal que têm vindo a ser promovidas, paralelamente à oferta formativa formal, por organizações públicas e privadas sem fins lucrativos, como ações de iniciação à língua portuguesa e ações integradas de orientação cultural conjugadas com o ensino da língua portuguesa⁴³.

⁴¹ Documento disponível em <https://aima.gov.pt/pt/a-aima/aprendizagem-da-lingua-portuguesa/plano-estrategico-para-a-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira> - Acesso em 05 nov 2024

⁴² Antes referidos apenas, de modo muito breve, no Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020), como parte da promoção do envolvimento comunitário dos jovens migrantes, consistindo a ação em causa no estímulo do associativismo jovem e da educação não-formal, “enquanto instrumentos de coesão social, integração, afirmação identitária e atividade de expressão e permuta cultural”.

⁴³ Refira-se, a propósito, que a conjugação da orientação cultural com o ensino da língua portuguesa corresponde às melhores práticas recomendadas na doutrina. Merino e Cassany (2013, pp. 35-36), por exemplo, observam que onexo estreito entre língua e cultura requer que o ensino da língua englobe tanto o conhecimento linguístico do idioma como o conhecimento do modo como os falantes que têm esse idioma como língua materna percebem e atuam no mundo através dos seus comportamentos discursivos. Para um exemplo de iniciativas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto da educação não formal,



O Plano Estratégico assenta em cinco eixos – (1) incentivar o domínio da língua portuguesa; (2) reforçar os recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa; (3) reforçar a oferta educativa; (4) promover o reconhecimento e a certificação das competências em língua portuguesa; e (5) incrementar a disponibilização e a utilização de ferramentas digitais –, que globalmente retomam prioridades e áreas de intervenção já identificadas em documentos congéneres anteriores. O único dado novo prende-se com a valorização e reconhecimento das competências linguísticas adquiridas formal *ou informalmente* e com o conseqüente propósito de desenvolver novas ferramentas de avaliação de níveis de língua portuguesa. Os subpontos assinalados para cada eixo permitem, em todo o caso, identificar os domínios em que, reconhecidamente, ainda há trabalho a fazer, como a redução das barreiras e dos constrangimentos no acesso à oferta educativa, o aumento do número de profissionais no ensino da língua portuguesa, o aumento e diversificação da oferta educativa e a criação de ferramentas digitais para a aprendizagem da língua portuguesa.

As medidas (39, ao todo) e as atividades (68) previstas também repetem muitas das que já constavam de planos anteriores, incluindo campanhas de sensibilização para a importância da aprendizagem da língua portuguesa, a produção de materiais de divulgação sobre a oferta formativa e recursos existentes, a promoção de formação específica para docentes e formadores PLNM/PLA, o reforço da oferta formativa de cursos PLA, a criação e atualização de materiais e recursos técnico-pedagógicos, a adequação da organização e funcionamento dos cursos às especificidades dos formandos, a disponibilização de ferramentas digitais, etc. Merecem-nos especial atenção, pela novidade e/ou pelo que revelam de sintonia com recomendações internacionais sobre esta matéria, as seguintes medidas: (i) facilitação da

considere-se o estudo de caso feito por Holanda (2020) junto Conselho Português para os Refugiados.



integração em ações formativas de imigrantes em situação de desigualdade socioeconómica ou vulnerabilidade social (mulheres e meninas, em particular), através *e.g.* da garantia, aos imigrantes que frequentam os cursos PLA, da possibilidade de acederem a apoios sociais; (ii) facilitação da integração em ações formativas de imigrantes com deficiência ou incapacidade, através *e.g.* da promoção da celebração de protocolos com vista à disponibilização de cursos em língua gestual portuguesa e/ou em *braille*; (iii) flexibilização do perfil de docentes e formadores que podem ministrar os cursos PLA; (iv) criação de uma bolsa de professores, formadores e voluntários para o ensino da língua portuguesa; (v) promoção do desenvolvimento de projetos e iniciativas que vivem a aprendizagem da língua portuguesa, no contexto da educação formal e não formal; (vi) adoção de medidas que visem a aquisição de competências linguísticas no país de origem dos imigrantes com visto de entrada para Portugal; (vii) promoção do desenvolvimento de formação em contexto de trabalho, no âmbito dos cursos PLA; (viii) promoção da inclusão pela cultura e desporto, com formação comunicativa imersiva; (ix) valorização e reconhecimento da importância das línguas maternas das crianças e jovens no processo de integração escolar, ainda que a única ação prevista seja a de identificar entidades que desenvolvem projetos relacionados com a valorização das línguas maternas dos alunos, no sentido de promover parcerias entre elas e as escolas; e (x) harmonização dos processos de avaliação e promoção de certificação gratuita de níveis de língua portuguesa adquiridos em múltiplos contextos.

4. Considerações finais

O Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira para 2024-2027 reflete bem os consensos internacionais a respeito da importância que a aprendizagem da língua e o conhecimento da cultura nacionais assumem no processo de integração social dos imigrantes e inclui muitas das medidas recomendadas pela ONU, pela UE e pela UNESCO neste domínio.



É um plano a curto prazo, herdeiro de vários outros planos de curto prazo que o antecederam. Claramente, esta é uma matéria que carece de constantes afinações, um perpétuo *work in progress*. As dificuldades práticas continuam a ser de monta, sobretudo no que respeita à disponibilidade de recursos humanos qualificados, o que ajuda a explicar a abertura do Plano Estratégico ao envolvimento de voluntários no ensino da língua portuguesa e a valorização dos contextos educativos não formais e informais, para além da aposta na utilização de ferramentas digitais e do ensino a distância.

É de saudar a valorização e reconhecimento da importância das línguas maternas das crianças e jovens no processo de integração escolar, já visível nos regimes aplicáveis às medidas de integração de alunos de PLNM no sistema de ensino e aos cursos PLA, ainda que não se traduza em mais do que na promoção de parcerias. Os programas de alfabetização bilingues com línguas maternas das crianças migrantes – recomendados pela UNESCO – parecem continuar a estar fora de cogitação, sendo previsível que continuem a depender da iniciativa das comunidades falantes dessas línguas num futuro próximo.

Importa também notar, para concluir, que, apesar dos inegáveis esforços despendidos e dos elogios que Portugal tem recebido pelas suas políticas de integração generosas, os imigrantes que não têm o Português como língua materna (incluindo aqueles que provêm de Estados de língua oficial portuguesa, como os falantes de Crioulo cabo-verdiano ou guineense) continuam a deparar-se com muitas dificuldades de integração no sistema de ensino e na sociedade em geral, sendo que os obstáculos encontrados na obtenção de formação em língua portuguesa (por a oferta disponível ser escassa e/ou de pouca qualidade) são um motivo de queixa recorrente.



Referências

CARRERA, Sergio; VANKOVA, Zvezda. **Issue Paper Human Rights Aspects of Immigrant and Refugee Integration Policies: A Comparative Assessment in Selected Council of Europe Member States**. 2019, disponível em <https://rm.coe.int/168093de2c> [09.11.2024].

CASTLES, Stephen; DE HAAS, Hein; MILLER, Mark J. **The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World**. 5.^a ed., Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014.

COOK, Maria Lorena. Portugal's immigration and integration policies: A case apart? *Journal of International Migration and Integration*, vol. 19, n.º 3, pp. 771-789, 2018.

FONSECA, Maria Lucinda; MCGARRIGLE, Jennifer. Immigration and policy: New challenges after the economic crisis in Portugal. In Elaine Levine e Mónica Vereá (coords.), **Impacts of the Recent Economic Crisis (2008-2009) on International Migration**. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 51-75, 2014.

HANEMANN, Ulrike. **Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: Challenges and Ways Forward**. Background paper commissioned for the 2019 Global Education Monitoring Report Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. 2018, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077> [08.11.2024].

HOLANDA, Pollyne Cavalcante. **As Barreiras Linguísticas do Refúgio: Perspetivas de Integração e Acolhimento nas Aulas de Língua Portuguesa Ministradas pelo Conselho Português para os Refugiados**. InclusiveCourts Working Paper 2/2020, disponível em https://inclusivecourts.pt/wp-content/uploads/2020/08/WORKING_PAPER-2_2020.pdf [10.11.2024].

JERÓNIMO, Patrícia. Minorias e povos indígenas. In José Eduardo Franco *et al.* (coords.), **Dicionário Global dos Direitos Humanos**. Lisboa, Theya, 2024, disponível em <https://dignipediaglobal.pt/dicionario-global/minorias-e-povos-autoctones> [24.10.2024].

JERÓNIMO, Patrícia. Nós e os outros: Diversidade cultural e religiosa nos marcos das fronteiras. In Anabela Costa Leão *et al.* (coords.), **Nós e os Outros: Alteridade, Políticas Públicas e Direito**. Porto, FDUP, pp. 41-54, 2019.

JERÓNIMO, Patrícia. O Português língua de integração em contexto de migração *in e out*. In Viviane Bagio *et al.* (coords.), **Anais Simpósio SIPLE 2017**. Londrina, SIPLE, pp. 263-274, 2018.

MERINO, Elena; CASSANY, Daniel. El espacio de la cultura. **Miriáda Hispánica**, n.º 6, pp. 33-70, 2013.

SANTOS, Vanda. **O Discurso Oficial do Estado sobre a Emigração dos Anos 60 a 80 e Imigração dos Anos 90 à Actualidade**. Lisboa, Observatório da Imigração/ACIME, 2004.



UNESCO. **Education in a Multilingual World**. 2003, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728> [08.11.2024].

UNESCO. **Informal Language Learning and Media for Migrants**. 2023, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386371> [08.11.2024].



Contacto, migração e refúgio em Portugal: relações internas do português na diversidade

Paulo Feytor Pinto
(Universidade de Coimbra – Portugal)

Introdução: educação linguística para migrantes e refugiados

No início do século XXI, deu-se em Portugal uma profunda mudança diante das necessidades de educação linguística das crianças, jovens e adultos migrantes residentes no país. Pela primeira vez, as autoridades reconheceram que as comunidades de imigrantes tinham línguas maternas diferentes do português, facto que dificultava as suas aprendizagens de todas as matérias ou disciplinas, que eram lecionadas em português, e que também dificultava a sua interação com a generalidade dos portugueses. Portanto, estava em causa a plena integração das crianças, jovens e adultos migrantes na sociedade portuguesa.

A mudança revelou-se nas Grandes Opções do Plano para 2001, documento em que o governo português formula a orientação estratégica anual da política de desenvolvimento económico e social do país. Assim, no âmbito da coesão social e integração de imigrantes e minorias étnicas foi aprovado um “plano de dinamização da língua portuguesa como 2ª língua da Comunidade Imigrante não lusófona” (AR, 2000, p. 74) que começou por ser implementado pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Pouco depois, com a reorganização curricular do ensino básico ou fundamental, o Ministério da Educação instituiu que as “escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (ME, 2001, artigo 8º). O mesmo viria a ser decido,



posteriormente, em relação ao ensino secundário ou médio com a obrigatoriedade de atividades de aprendizagem do português “como língua segunda por alunos com outra língua materna” (ME, 2004, artigo 6º). No entanto, só em 2006 e 2007 viria a ser criada no ensino regular português a nova disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) que, no ensino secundário, substituíria a disciplina de Português, língua materna, obrigatória para todos os outros alunos (ME, 2007, artigo 3º). No ensino básico, pelo contrário, os alunos migrantes eram obrigados à frequência cumulativa das disciplinas de Português e da ainda designada Língua Portuguesa como Língua Não Materna (ME, 2006, artigo 3º).

A introdução da nova oferta de educação linguística, primeiro, na formação de adultos e, depois, na educação de crianças e jovens foi o resultado de mudanças igualmente profundas na origem e no perfil sociolinguístico da população de origem estrangeira que quase duplicou ao longo da década de 1990, passando de 1,1% do total da população, em 1991 (Pinto, 2008, p. 73), para 2%, no ano 2000 (Baganha, Marques & Góis, 2004, p. 97). Em 1999, 77% dos imigrantes legais vinha de países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) que foram colonizados pelos portugueses, em que o português era a única língua oficial e de escolarização. Alguns brasileiros, alfabetizados na sua língua materna, e muitos africanos maioritariamente falantes de línguas africanas, mas que, quando alfabetizados, eram-no só em português, tendo como referência a norma do português de Portugal. A maior comunidade migrante era a cabo-verdiana cuja língua materna é uma língua crioula de base lexical portuguesa. Então, apenas 2.373 imigrantes eram oriundos do Leste da Europa, uma nova vaga de migrantes com quem os portugueses não tinham qualquer relação histórica direta. Dois anos mais tarde, a nova comunidade de leste-europeus era já constituída por 70.430 ucranianos, moldavos, romenos e russos, essencialmente adultos, todos alfabetizados nas suas línguas maternas, línguas europeias com longa tradição escrita. Em 2002, os ucranianos eram já a maior comunidade de estrangeiros residentes em Portugal.



Pelo que fica dito, é evidente a relação entre a nova imigração do Leste, falante e alfabetizada em línguas europeias como o ucraniano, o russo e o romeno e a nova oferta curricular inicialmente dirigida só a adultos das comunidades não lusófonas, isto é, não oriundas de países em que a única língua oficial era o português. Com efeito, então como agora, há em Portugal a tendência para, por um lado, se considerar que toda a população dos países da CPLP é falante de português, como mais ou menos acontece em Portugal e no Brasil (Pinto, no prelo), e para, por outro lado, se considerar que as línguas africanas não são línguas, mas “dialetos tribais” sem regras de funcionamento, sem vocabulário preciso e sem literatura. Esta atitude negativa é agravada quando se trata de línguas crioulas cujo vocabulário tem origem no português (Pinto, 2008, p. 69-70). Por isso, enquanto predominaram as comunidades migrantes originárias de países africanos de língua oficial portuguesa, as autoridades educativas consideraram desnecessária a oferta do ensino de português como língua não materna. A sensibilidade para a diversidade linguística europeia, no entanto, veio a beneficiar também as crianças e jovens falantes de línguas africanas que passaram a ter finalmente acesso a uma resposta adequada às suas necessidades linguísticas.

Nos primeiros anos desta nova oferta, nos ensinos básico e secundário verificou-se uma oscilação ou hesitação terminológica: língua portuguesa como segunda língua, como língua segunda, como língua não materna e, finalmente, PLNM. Posteriormente, no contexto da formação profissional de adultos, passou-se algo idêntico. Primeiro, a oferta passou de língua portuguesa como segunda língua para PFOL, Português para Falantes de Outras Línguas (MTSS & ME, 2009), e depois PLA, Português Língua de Acolhimento (PCM, ME & MTSS, 2020).



1. Aperfeiçoando o modelo: línguas maternas e dispensa do currículo regular

Além das alterações na designação da oferta curricular específica para as comunidades migrantes, seguiram-se sucessivas alterações que foram aperfeiçoando o novo modelo de educação linguística, assente nos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) para o ensino de línguas, desenvolvido pelo Conselho da Europa e adotado, em 2001, pela União Europeia. Em Portugal, além do PLNM, todo o ensino de línguas estrangeiras no ensino não superior – inglês, francês, espanhol e alemão – está organizado de acordo com QEQR. Em 2011, foi imposto um limite mínimo de 10 alunos para se poderem constituir turmas de PLNM podendo, para o efeito, juntar-se alunos de diferentes níveis de proficiência. No ensino básico, a disciplina de PLNM passou a substituir a disciplina de Português, língua materna, para os alunos do nível de iniciação e intermédio, como já acontecia no ensino secundário, e tornou-se obrigatório “um período de 45 minutos da carga horária semanal atribuída ao PLNM para trabalhar a língua portuguesa enquanto língua veicular das restantes disciplinas” (SEEBS, 2011, artigos 3º e 4º). Em 2018, também no ensino básico, tendo em vista “o reconhecimento e a valorização da língua materna do aluno, bem como o reforço das aprendizagens da língua portuguesa, designadamente como PLNM, [foi] permitida a dispensa da frequência de uma língua estrangeira” (ME, 2018a, artigo 13º). Na mesma altura, algo idêntico foi definido para o ensino secundário. Para reforçar a aprendizagem do PLNM, os alunos foram dispensados “da obrigatoriedade de iniciar uma segunda língua estrangeira” (ME, 2018b, artigo 12º). No entanto, podiam fazê-lo desde que ela não fosse a sua língua materna. Apesar de a legislação explicitar a importância das línguas maternas dos alunos, a verdade é que eles não podiam aprofundar competências nas suas línguas maternas que faziam parte do currículo como línguas estrangeiras para a maioria dos alunos.



A valorização das línguas maternas dos alunos e a dispensa da totalidade das disciplinas do currículo viria a ser mais claramente assumida na legislação mais recente sobre a educação linguística de crianças e jovens migrantes falantes de outras línguas. Em 2022, com “o desígnio de assegurar a todos os alunos cuja língua materna não é o Português condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade” (SEAE, 2022), o enquadramento legal da disciplina de PLNM, tanto no ensino básico como no ensino secundário, passou a autorizar que os alunos migrantes cuja língua materna não é o português, durante o primeiro ano no sistema educativo português, tenham uma integração progressiva no currículo estando apenas obrigados a um mínimo de disciplinas da matriz curricular básica de modo a desenvolverem primeiro a aprendizagem de português, inclusive como língua de escolarização, com a construção de glossários temáticos das diferentes disciplinas. Além disso, as escolas devem desenvolver outras atividades de imersão linguística e inclusão, como tutorias, mentorias, clubes, desporto, contacto com falantes nativos, conhecimento da realidade e história locais, mas também atividades de valorização da língua materna e da cultura de origem. Para o efeito, os alunos migrantes devem ser integrados em turmas com alunos portugueses, evitando a sua segregação em turmas só de alunos migrantes e encarando a diversidade como oportunidade de aprendizagem para todos os alunos, tanto migrantes como portugueses. Contactos informais com professores de todo o país, permitem afirmar que esta legislação não tem vindo a ser implementada. Parece multiplicarem-se os casos em que são formadas turmas só de alunos migrantes, sem atividades de contacto com alunos portugueses, sem atividades de valorização da língua e cultura de origem e sem redução do currículo ao mínimo obrigatório enquanto a proficiência em português não permite a compreensão das matérias. Talvez por causa da exigência de um mínimo de 10 alunos para abrir turmas de PLNM, talvez devido à carência de professores, nomeadamente de Português,



que se verifica atualmente em todo o país, a verdade é que no ano letivo 2021-2022 – o ano letivo começa em setembro e termina em junho do ano seguinte – menos de 8% dos alunos migrantes com uma língua materna diferente do português tinha aulas de PLNM (CNE, 2023, p. 103, 137)

2. Desafios inesperados: português na diversidade

Entretanto, desde o início do século, ocorreram alterações importantes entre as comunidades migrantes em Portugal. Desde logo, verificou-se um enorme aumento desta parte da população portuguesa que passou de 2% em 2000 para 7% em 2022 – mais do triplo. Verificaram-se também alterações na origem e no perfil sociolinguísticos dos migrantes. Atualmente, a maior comunidade migrante é constituída por cidadãos brasileiros. Só os brasileiros são mais agora do que todos os migrantes em 2000 (SEF, 2022, p. 8-9). Se aos cidadãos brasileiros se juntarem aqueles que adquiriram nacionalidade portuguesa constata-se que cerca de 3,5% da população de Portugal fala português do Brasil (Pinto, 2022, p. 28).

A presença de crianças e jovens falantes de variedades americanas do português em todas as escolas, de todos os níveis de ensino, em todas as regiões de Portugal tem suscitado reações negativas entre professores, pais e autoridades educativas. Apesar de a generalidade dos portugueses considerar que o português falado em Portugal e no Brasil são a mesma língua, a verdade é que na linguagem corrente é frequentíssimo os portugueses designarem o português do Brasil como brasileiro e, por vezes, como português incorreto (Iorio & Nogueira, 2019, p. 209-213). Esta atitude faz com que muitos considerem que, em contexto de ensino formal, especialmente em momentos de avaliação de aprendizagens, tanto na disciplina de Português como em todas as outras disciplinas, deve ser exigido o uso da norma portuguesa do português. Talvez por isso, no ano letivo 2021-2022, a disciplina de PLNM foi indevidamente frequentada por 31 alunos brasileiros (CNE, 2023, p. 137), como se a sua língua materna não fosse o



português. Esta prática obrigou o Ministério da Educação a salientar formalmente “o facto de que os alunos de nacionalidade brasileira, tendo o português como língua materna, não devem ser inseridos em PLNM” (DGE, 2023).

A polémica em torno da admissibilidade do português do Brasil no sistema educativo levou à edição de um número especial da revista *Palavras*, da Associação de Professores de Português, dedicado ao pluricentrismo e que contou com contributos de professores universitários brasileiros e portugueses e, em destaque, com contributos de autoridades educativas portuguesas: o Secretário de Estado Adjunto e da Educação (Costa, 2021), a Subdiretora-Geral da Direção-Geral de Educação (Alexandre, 2021) e a Direção do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2021), responsável pela avaliação externa das aprendizagens dos alunos através de provas e exames nacionais.

3. Em síntese

No início deste século houve uma mudança profunda na atitude das autoridades educativas portuguesas diante das necessidades linguísticas das comunidades migrantes e refugiadas. Pela primeira vez, na história do ensino e formação em Portugal passou a haver a oferta de aulas de português específicas para quem não o tinha como língua materna. Embora nas décadas anteriores já houvesse contingentes significativos de migrantes com essas necessidades, o facto de virem de países africanos de língua oficial portuguesa, de serem falantes de línguas africanas muito desvalorizadas e de a única língua de escolarização nesses países ser o português, fez com que as suas necessidades linguísticas fossem sempre ignoradas. O que provocou a mudança foi a chegada de um grande número de emigrantes europeus, alfabetizados na sua língua materna europeia, oriundos de países de Leste. Deste então, a resposta do sistema educativo tomou um rumo divergente da resposta do sistema de educação de adultos. No primeiro, a resposta consolidou-se com a designação Português



Língua Não Materna (PLNM). No segundo, com a designação Português Língua de Acolhimento (PLA).

No sistema educativo, o PLNM começou por ser uma disciplina que se juntava a todas as outras, aumentando a carga letiva das crianças e jovens migrantes e refugiados. Depois, o PLNM passou a substituir a disciplina de Português, língua materna, obrigatória para todos os alunos do ensino regular. Por fim, os alunos migrantes passaram a estar dispensados duma parte significativa do currículo regular enquanto não tivessem uma proficiência em português que lhes permitisse compreender tudo o que os professores e os colegas dizem e/ou escrevem. Simultaneamente, passou a ser obrigatória a abordagem da língua portuguesa como língua de escolarização, com o foco no vocabulário específico das outras disciplinas e nas competências linguístico-comunicativas exigidas por todas as atividades escolares. Alguns problemas no ensino de PLNM parecem subsistir. Por um lado, a exigência de um mínimo de 10 alunos para constituir turmas e a escassez de professores parecem ser razões para que apenas 10% dos potenciais alunos tenham efetivamente a disciplina. Por outro lado, parece haver uma forte tendência para a criação de turmas segregadas, só de alunos migrantes e refugiados.

Apesar da importância crescente que foi sendo formalmente dada às línguas maternas dos migrantes, até hoje, elas não fazem parte da oferta de educação linguística nas escolas portuguesas. Este facto, aliado à oferta de PLNM, configura uma política assimilacionista de substituição das línguas maternas dos migrantes pela língua portuguesa. A integração das crianças e jovens migrantes e refugiados parece pois implicar o apagamento da sua identidade cultural e linguística. Esta tendência assimilacionista também se verifica em relação a falantes de variantes estrangeiras do português, como as variantes africanas e, principalmente, o português do Brasil. A diversidade de normas do português, para muitos, deve ser evitada ou mesmo combatida pelas autoridades educativas portuguesas. Muitos professores, pais e dirigentes políticos, diante do grande número de residentes



em Portugal que têm o português do Brasil como língua materna, consideram que a escola deve impor a todos a norma portuguesa do português levando à substituição do português do Brasil pelo português de Portugal numa clara atitude de intolerância diante do português na diversidade.

Referências

ALEXANDRE, Eulália. A língua portuguesa, enquanto fundamento da soberania nacional, é um elemento essencial do património cultural português. **Palavras revista em linha**, Lisboa, 4, 85-86, dezembro de 2021.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei nº 30-B/2000: Grandes Opções do Plano para 2001. **Diário da República, Série I-A de 2000-12-29**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2-138, 2000.

BAGANHA, Maria Ioannis, MARQUES, José Carlos & GÓIS, Pedro. Novas migrações, novos desafios: A imigração do Leste Europeu. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, 69, 95-115, outubro de 2004.

CNE. **Estado da Educação 2022**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2023.

COSTA, João. A língua pluricêntrica de um canhoto que vos escreve. **Palavras revista em linha**, Lisboa, 4, 81-84, dezembro de 2021.

DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO. **Português Língua Não Materna: Informações: Princípios orientadores do funcionamento do PLNM**, outubro de 2023. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>. Acesso em: 20-09-2024.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA. Variedades do português na avaliação externa. **Palavras revista em linha**, Lisboa, 4, 87-88, dezembro de 2021.

IORIO, Juliana Chatti & NOGUEIRA, Silvia Garcia. O acolhimento de estudantes internacionais: brasileiros e timorenses em Portugal. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 27, n. 56, 197-215, agosto de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei nº 6/2001: Aprova a reorganização curricular do ensino básico. **Diário da República, Série I-A de 2001-01-18**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 258-265, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei nº 74/2004: Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. **Diário da República, Série I-A de 2004-03-26**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1931-1942, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Despacho Normativo nº 30/2007: Estabelece, no âmbito da organização curricular do ensino secundário, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, o acompanhamento e a avaliação das



atividades curriculares e de enriquecimento a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino do Português língua não materna, aplicando-se aos alunos dos cursos científico-humanísticos e dos cursos tecnológicos do ensino secundário inseridos no sistema educativo nacional cuja língua materna não seja o português. **Diário da República**, Série II de 2007-08-10. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 22853-22854, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Despacho Normativo nº 7/2006: Estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna. **Diário da República**, Série I-B de 2006-02-06. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 903-905, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 223-A/2018: Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico. **Diário da República**, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2-23, 2018a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 226-A/2018: Procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos. **Diário da República**, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-07. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2-18, 2018b

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL & MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 1262/2009: Cria os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas, assim como as regras a que obedece a sua leccionação e certificação. **Diário da República**, Série I de 2009-10-15. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 7797 – 7799, 2009.

PINTO, Paulo Feytor. Origem, evolução e distribuição da língua portuguesa nos manuais do ensino secundário. In Pereira, Isabel & Inverno, Liliana (org). **Atas do VI Congresso Internacional de Linguística Histórica. Homenagem a Clarinda de Azevedo Maia**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, no prelo.

PINTO, Paulo Feytor. **Política de Língua na Democracia Portuguesa (1974-2004)**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

PINTO, Paulo Feytor. Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades. Kuhn, T.Z. *et al.* (orgs). **Português Língua Pluricêntrica: das Políticas às Práticas**. Pontes Editores, 22-40, 2022.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL. Portaria 183/2020: Cria os cursos de Português Língua de Acolhimento, assim como as regras a que obedecem a sua organização, funcionamento e certificação. **Diário da República**, Série I de 2020-08-05. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 18-23, 2020.



SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO. Despacho Normativo nº 12/2011. *Diário da República, Série II de 2011-08-22*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 34478-34479, 2011.

SEF. **Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022**. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2023.



Sobre os autores e autoras

Ana Luiza Oliveira de Souza

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás e em Disciplinas Linguísticas e Literaturas Estrangeiras pela Università di Pisa. Professora de Português como Língua Estrangeira no Centro Linguístico da Universidade de Pisa e no Departamento de Filologia, Literaturas e Linguísticas da mesma universidade. Pesquisa em temas como aquisição, ensino e aprendizagem do Português Língua de Herança e do Português Língua Estrangeira, modelos teóricos funcionais baseados no uso, Políticas Linguísticas, multilinguismo e educação multilíngue.

E-mail: analuiza.desouza@unipi.it, desouza.analuizao@gmail.com.

<https://orcid.org/0000-0001-9454-9229>

André Nemi Conforte

Pós-doutor em Letras pela Universidade do Porto, em Portugal, doutor e mestre em Letras pela UERJ. É professor de língua portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação, na especialização e no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa; é, ainda professor do Liceu Literário Português. Tem como tema de pesquisa as interações musicais entre Brasil e Portugal no contexto da Lusofonia, os estudos intersemióticos sobre o gênero letra de canção e a análise estilística.

E-mail: andreconforte@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8862-586X>

Davi Borges de Albuquerque

Professor Associado da Escola de Estudos Estrangeiros da Universidade Nankai (China). Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutor em Linguística pelo



PPLIN (Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador da Comissão para as Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Pesquisa temas como Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), Contato de Línguas, com ênfase no português falado em Timor-Leste, e Ecolinguística.

Email: albuquerque07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1941-6925>

Elaine Maria Santos

Doutora em educação e mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora da Universidade Federal de Sergipe, membro do NEC - Núcleo de Estudos de Cultura da UFS, vinculado ao CLEPUL, e Coordenadora Nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês. Atuou como professora visitante (Visiting Scholar/ Junior Faculty Member) da University of New York, EUA, desenvolvendo atividades de pesquisa, com bolsa da Fulbright. Suas pesquisas têm ênfase em Linguística Aplicada, Formação de Professores, História da Educação e Linguística Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Língua Inglesa, Ensino de Línguas, Gramáticas em Língua Inglesa e História do Ensino das Línguas.

E-mail: elainemaria@academico.ufs.br

<https://orcid.org/0000-0001-6376-2932>

Jefferson Evaristo

Professor de língua portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa. 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. Pesquisa em internacionalização da língua portuguesa; políticas linguísticas; ensino de português língua materna e não materna; materiais didáticos; historiografia; gramática e ensino.

E-mail: jeff.evaristo2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7561-5400>

José Peixoto Coelho de Souza

Licenciado em Letras (Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Brasil. Atua como professor de Português como Língua Adicional na University of Manchester, no Reino Unido, desde 2014.

E-mail: jose.coelhodesouza@manchester.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0002-7365-7041>.

Lucas Araujo Chagas

Doutor e mestre em Estudos Linguísticos e especialista em Português Língua Estrangeira e Cultura Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Brasil, e colaborador da Rede Andifes IsF. Como pesquisador, atua e tem interesse nas áreas de 1) Currículo e Formação de Professores de Línguas; 2) Letramentos, Multiletamentos e Práticas Decoloniais de Pesquisa e Ensino 3) Internacionalização da Educação Superior, Políticas Linguísticas e Diplomacia do Conhecimento; 4) Inovação, tecnologia e formação universitária; 5) Psicolinguística, Neurolinguística e Patologias da Linguagem; 6) Ensino-aprendizagem de Inglês e Português Línguas Adicionais.

E-mail: lucas.chagas@uems.br

<https://orcid.org/0000-0002-2379-9156>

Luís Felipe Maliszewski Gonçalves

Licenciado em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Francês e Literaturas de Língua Francesa) pela



Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como professor de Português como Língua de Acolhimento durante 5 anos e de Português como Língua Adicional durante 2 anos. Atualmente, atua na rede estadual de ensino no município de Viamão, Rio Grande do Sul, onde leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura.

E-mail: luisfelipeg08@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-3975-3062>

Maria Antonietta Rossi

Investigadora de Língua e Tradução Portuguesa da Università per Stranieri de Siena (Itália), onde é titular dos cursos de português e coordenadora/examinadora para a Certificação Internacional de Língua Portuguesa CAPLE. Em 2015 conseguiu o doutoramento em "História e cultura das viagens e da odepórica" na Università degli Studi della Tuscia de Viterbo (Itália) e a habilitação para o ensino da língua portuguesa nas escolas secundárias. Tem experiência no ensino acadêmico do Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda em várias universidades italianas, como a Università degli Studi della Tuscia (UNITUS), a Università degli Studi Internazionali de Roma (UNINT) e a Libera Università Maria Santissima Assunta de Roma (LUMSA). Faz parte do grupo internacional de pesquisa Pragmática (inter)linguística, cross-cultural e intercultural coordenado pela Prof.ra Elisabetta Santoro da Universidade de São Paulo (Brasil) e publicou trabalhos de linguística textual e educacional, filologia, ecdótica, lexicologia, glotodidática e didática inclusiva.

E-mail: rossi.mariaantonietta@unistrasi.it

<https://orcid.org/0000-0003-0717-484X>

Marcus Vinicius da Silva

É Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara, Brasil, e professor de língua portuguesa e língua espanhola, atuando no Colégio de Aplicação da



Universidade Federal de Roraima. Atualmente, ocupa a função de Coordenador de Relações Internacionais (CRINT/UFRR).

E-mail: marcus.silva@ufrr.br

<https://orcid.org/0000-0003-3907-3277>

Nicolás Omar Borgmann,

Professor de português na Universidad Nacional de Misiones, Argentina, mestre em Ensino e Gestão Universitária pela Universidad Autónoma de Encarnación, Argentina, Gestor responsável pela formação de professores no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação da Nação - Componente Institucional, Assessor Pedagógico do Ministério da Educação da Nação no âmbito das Comissões Consultivas de avaliação de políticas públicas educacionais, desenhos curriculares jurisdicionais. Autor da coleção de livros para ensino de PLE para crianças "O Gurizinho Curioso" e coautor da coleção para adolescentes e adultos "Rapazinho" (Níveis A1 a C1), autor da coleção de ensino de gramática portuguesa para estrangeiros "O Ginásio Gramatical", além de diversos trabalhos que auxiliam no ensino do PLE para falantes de espanhol.

E-mail: n.borgmann@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-5112-3674>

Patrícia Jerónimo

Professora Associada na Escola de Direito da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Jean Monnet Fellow no Robert Schuman Centre for Advanced Studies do European University Institute, em Florença, Itália.

E-mail: ppmj@direito.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0001-8322-4760>

Paulo Feytor Pinto

Professor de Português do Ensino Básico e Secundário e investigador em Política Linguística no Centro de Estudos de



Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra.

E-mail: feytorpinto@uc.pt

<https://orcid.org/0000-0002-0700-523X>

Romina Soledad Macenchuk

Professora de Português Língua Estrangeira na Universidad Nacional de Misiones, Argentina, especialista em Ensino Universitário pela Universidad Nacional de Misiones, Argentina e especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras. Professora universitária da Universidade Católica de las Misiones e da Universidade de la Cuenca del Plata, Argentina. Professora em institutos de ensino superior da província de Misiones, tem experiência em gestão e extensão. Pesquisadora, redatora e palestrante de cursos, programas e diplomas na área de línguas e métodos de ensino e aprendizagem. Tradutora com registro provincial no STJ, especializado em documentos oficiais, jurídicos e acadêmicos.

E-mail: profemacenchuk@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1069-0646>



Sobre os organizadores (as)

Jefferson Evaristo

Professor de língua portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa. 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. Pesquisa em internacionalização da língua portuguesa; políticas linguísticas; ensino de português língua materna e não materna; materiais didáticos; historiografia; gramática e ensino.

E-mail: jeff.evaristo2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7561-5400>

Davi Borges de Albuquerque

Professor Associado da Escola de Estudos Estrangeiros da Universidade Nankai (China). Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutor em Linguística pelo PPLIN (Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador da Comissão para as Línguas Ameaçadas da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Pesquisa temas como Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), Contato de Línguas, com ênfase no português falado em Timor-Leste, e Ecolinguística.

Email: albuquerque07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1941-6925>



Monique Carbone Cintra

Professora de língua portuguesa na Università per Stranieri di Siena, Itália, é doutora em Linguística em cotutela pela Universidade de Évora, Portugal, e a Università Ca' Foscari di Venezia, Itália, e Mestre em Língua, Literatura comparada e tradução intercultural pela Università degli Studi di Perugia, Itália, onde também foi professora. É aplicadora dos exames CAPLE na Itália.

E-mail: moniquecarbonecintra@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5046-0035>

Com o duplo objetivo de fazer memória do Dia Mundial da Língua Portuguesa e de discutir aspectos da presença internacional desta língua no mundo, a JEPLI - Jornada de Estudos em Português Língua Internacional se firma, já desde 2021, como um espaço de interação para todos aqueles que se dedicam à língua portuguesa nos muitos países do globo. Os textos deste livro reúnem algumas dessas contribuições e marca a pluralidade de cenários e contextos que marcam nossa língua. Desejamos que nossos leitores possam encontrar nestas páginas algo de interessante e útil para suas realidades.



ISBN 978-65-265-1892-2

