



DOSSIÊ TEMÁTICO

*Ensino, investigação e formação de professor de português como língua estrangeira: um panorama atual*

ORGANIZADORAS:

Prof.ª Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira (UFAL)  
Prof.ª Me. Márcia Vanessa Souza (UFAL)

**Equipe editorial:**  
**Editora chefe:** Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donoio Ruiz  
**Editora adjunta:** Me. Fátima Christina Calicchio  
**Editor adjunto:** Otávio Felipe Carneiro

  
Entretextos

  
ESTUDOS  
DA  
LINGUAGEM

 Universidade  
Estadual de Londrina



volume 21 - número 3 – Especial - 2021.  
*Ensino investigação e formação de professor de português como língua estrangeira: um  
panorama atual.*

## **Universidade Estadual de Londrina**

### **Reitor:**

Prof. Dr. Sérgio Carlos de Carvalho

### **Vice-Reitor**

Prof. Dr. Décio Sabbatini Barbosa

## **Centro de Letras e Ciências Humanas**

### **Diretora:**

Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso

### **Vice-Diretora:**

Profa. Dra. Ana Heloisa Molina

## **Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**

### **Coordenadora:**

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino

### **Vice-Coordenadora:**

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

### **Editor Chefe**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz – Universidade Estadual de Londrina - UEL

### **Editores Adjuntos**

Fátima Christina Calicchio – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Otávio Felipe Carneiro – Universidade Estadual de Londrina – UEL

### **Organizadores do dossiê temático**

Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Profa. Me. Márcia Vanessa de Souza

### **Editores de *layout***

Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Profa. Me. Márcia Vanessa de Souza

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Fatima Christina Calicchio

Otávio Felipe Carneiro

### **Editores de texto**

Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira  
Profa. Me. Márcia Vanessa de Souza  
Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz  
Fatima Christina Calicchio  
Otávio Felipe Carneiro

### **Editoração da Capa**

Fátima Christina Calicchio  
Otávio Felipe Carneiro

### **Foto da capa**

Foto do arquivo pessoal de: Eliane Vitorino de Moura Oliveira.

### **Normalização**

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência  
Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

### **Conselho editorial**

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD  
Profa. Dra. Adja Blabino Amorim Barbieri Durão – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
Profa. Dra. Alba Maria Perfeito – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – Universidade Federal de Viçosa - UFV  
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo Audrei Gesser – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Clemliton Lopes Pinheiro – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS  
Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia  
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – Universidade Federal de Goiás - UFG  
Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto – Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Prof. Dr. João Carlos Cattelan – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Prof. Dr. José Batista de Sales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Universidade de São Paulo - USP  
Profa. Dra. Letícia Jovelino Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP  
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva – Universidade de São Paulo - USP  
Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi – Universidade de Taubaté - UNITAU  
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP  
Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro – Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Prof. Dr. Ricardo Maria dos Santos – Universidade Estadual Paulista - UNESP  
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes – Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Sírio Possenti – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo - USP  
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Universidade Federal de Uberlândia - UFU

#### **Comitê *AD HOC* (v.21, n. 3Esp, 2021)**

Profa. Dra. Eliane de Moura Oliveira – Universidade Federal de Alagoas - UFAL  
Profa. Me. Márcia Vanessa de Souza – Universidade Federal de Alagoas - UFAL  
Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima - Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão – Universidade Estadual de Londrina - UEL

#### **Periodicidade**

Anual (até 2009)  
Semestral (a partir de 2010)  
ISSN (Impresso): 1519-5392  
ISSN (Digital): 2764-0809

#### **Indexado por/ *Indexed by***

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities  
[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades  
[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
[Google Acadêmico](#)  
[Portal de Periódicos da CAPES](#)  
[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

**Catálogo na publicação**  
**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Entretextos /

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .  
– v. 1, n. 3Esp (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.  
v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impressa)  
E-ISSN 2764-0809 (*on-line*)

1. Letras – Periódicos. 2. Linguística - Análise do discurso –  
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Estudos  
da Linguagem

CDU: 8



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

Universidade Estadual de Londrina  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970  
Caixa postal: 6001  
Tel. +55 (43) 3371 4624  
[entretextos@uel.br](mailto:entretextos@uel.br)

## **Português como LE/L2 na UFSCar: Mapeando os registros sobre extensão, ensino e pesquisa**

*Portuguese as FL/L2 at UFSCar: Mapping the records on extension, teaching and research*

*Portugués como LE/L2 en la UFSCar: Mapeando los registros sobre extensión, enseñanza e investigación*

Matheus Granato<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7210-6328>

Rosa Yokota<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1672-1430>

**RESUMO:** Neste artigo, apresenta-se mapeamento das atividades de extensão, ensino e pesquisa na área de Português como Língua Estrangeira e como Segunda Língua (PLE/L2) realizadas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O estudo visa contribuir para a compreensão do processo de institucionalização da área na UFSCar e do impacto de políticas linguísticas nacionais relacionadas com o PLE/L2 no âmbito local da instituição, a partir das contribuições de Furtoso (2015); Rocha (2019); Bulla, Kuhn (2020); Brasil (2021); Scaramucci, Bizon (2020). Para tanto, fez-se um levantamento das ações documentadas sobre a extensão, o ensino e a pesquisa de 1994 a 2021, além da busca pelas pesquisas de graduação e pós-graduação disponibilizadas no Repositório Institucional (RI) da universidade. Verificou-se que, na UFSCar, as atividades de extensão iniciaram as ações na área de PLE/L2, que houve a incorporação do seu ensino no âmbito da formação de professores e de tradutores-intérpretes de libras e que a pesquisa sobre o tema acompanhou a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação na instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como LE/L2. Produção científica. Extensão universitária.

**ABSTRACT:** This paper presents a mapping of extension, teaching, and research activities in Portuguese as a Foreign Language and as a Second Language (PFL/SL) carried out at the *Universidade Federal de São Carlos* (UFSCar). In addition to the bibliographic research, there was a search for undergraduate and graduate research made available in the university's Institutional

---

<sup>1</sup>Licenciado em Letras – Português e Espanhol pela UFSCar. Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela FCL/UNESP, câmpus de Araraquara. *E-mail:* [matheus.granato@unesp.br](mailto:matheus.granato@unesp.br)

<sup>2</sup>Doutora em Letras – USP. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar. *E-mail:* [ryokota@ufscar.br](mailto:ryokota@ufscar.br)

Repository (IR). The study aims to contribute to the understanding of the institutionalization process of the area at UFSCar and the impact of national language policies related to PFL/SL at the local level of the institution, based on the contributions of Furtoso (2015), Rocha (2019), Bulla; Kuhn (2020), Brasil (2021), Bizon; Scaramucci (2020). To this end, there was a survey of documented actions on extension, teaching, and research from 1994 to 2021. We verified that, at UFSCar, PFL/SL started through extension activities, and there was also the incorporation of its teaching into the training of teachers and translators-interpreters of Libras (Brazilian Sign Language), and that research on the subject followed the expansion of undergraduate and graduate courses in the institution.

**KEYWORDS:** Portuguese as FL/SL. Scientific production. University extension.

**RESUMEN:** En este artículo se presenta un mapeo de actividades de extensión, enseñanza e investigación en el área de Portugués como Lengua Extranjera y como Segunda Lengua (PLE/L2) llevadas a cabo en la *Universidade Federal de São Carlos* (UFSCar). Además del estudio bibliográfico, se realizó una búsqueda por las investigaciones de pregrado y posgrado disponibles en el *Repositório Institucional* (RI) de la universidad. El estudio pretende contribuir con la comprensión del proceso de institucionalización del área en la UFSCar y del impacto de las políticas lingüísticas nacionales relativas al PLE/L2 en el ámbito local de la institución, a partir de las contribuciones de Furtoso (2015), Rocha (2019), Bulla; Kuhn (2020), Brasil (2021), Bizon; Scaramucci (2020). Para ello, se hizo una recogida de las acciones documentadas sobre la extensión, la enseñanza y la investigación de 1994 a 2021. Se constató que las actividades de extensión iniciaron las acciones en el área de PLE/L2 en la UFSCar, que se incorporó su enseñanza en el ámbito de la formación de profesores y de traductores-intérpretes de libras (lengua de señas brasileña) y que la investigación sobre el tema ha acompañado la expansión de los cursos de pregrado y de posgrado en la institución.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués como LE/L2. Producción científica. Extensión universitaria.

## Introdução

Neste artigo, pretende-se discutir a implementação e institucionalização da área de Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua (PLE/L2)<sup>3</sup> na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)<sup>4</sup>, a partir de um duplo movimento: de um lado, a apresentação de um histórico de ações de ensino, extensão e política linguística relacionadas ao PLE/L2 promovidas na instituição; de outro, o mapeamento de pesquisas sobre o tema registradas no seu repositório institucional.

---

<sup>3</sup>Como observam Bulla; Kuhn (2020) e Rocha (2019), a área tem sido nomeada de diferentes formas no Brasil: "Português como Língua Adicional", "Português para Falantes de outras Línguas", "Português como Língua não Materna", "Português como Língua de Herança", "Português como Língua de Acolhimento", dentre outras, propostas a partir de contextos de atuação e abordagens epistemológicas específicos. Neste trabalho, optamos pelos termos "Português como Língua Estrangeira" e "Português como Segunda Língua" por conta de sua abrangência e tradição (ROCHA, 2019) e em consonância à nomenclatura que tem sido mais empregada pelos pesquisadores da área na UFSCar.

<sup>4</sup> A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2018) é a única universidade federal atuante no interior do Estado de São Paulo. Foi instituída pelo Decreto de lei nº 62.758, de 23 de maio de 1968, e teve suas atividades iniciadas no ano de 1970 em São Carlos-SP. Atualmente promove atividades de ensino, pesquisa e extensão em quatro *campi*, nos municípios paulistas de Araras, Buri (fazenda Lagoa do Sino), São Carlos e Sorocaba, somando mais de 26.000 estudantes em seus cursos de graduação e pós-graduação.

Busca-se enfatizar a importância das políticas linguísticas e públicas relacionadas com o ensino do PLE/L2 no âmbito nacional e seus impactos na UFSCar, sendo um dos resultados a produtividade acadêmica registrada através de pesquisas de graduação e pós-graduação.

O texto está dividido em quatro seções, mais as considerações finais. Na primeira seção apresentamos um histórico das ações na área de PLE/L2 na UFSCar. Na segunda seção, focamos nas atividades de pesquisa e descrevemos os procedimentos adotados para o mapeamento de publicações no Repositório Institucional (RI) da universidade. Na terceira seção, versamos sobre os critérios de organização e classificação dos dados. Na quarta seção apresentamos os resultados do mapeamento empreendido relacionando-os às ações de extensão e ensino apresentadas.

## **O PLE/L2 na UFSCar**

A área de PLE/L2 tem passado, nas últimas décadas, por um crescente processo de institucionalização nas instituições de ensino superior brasileiras. Este processo foi iniciado ainda nos anos de 1960 e 1970 pela oferta de cursos de PLE em algumas universidades<sup>5</sup> como consequência das demandas internas das instituições e de ações de política linguística nacionais como a criação dos Centros Culturais Brasileiros<sup>6</sup>, do Programa de Leitorado<sup>7</sup> e do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>8</sup> (BRASIL, 2021, p. 169-182). Particularmente a partir da década de 1990, como destaca Rocha (2019), tem-se um importante fortalecimento da área enquanto campo de atuação e pesquisa, propiciado pela criação de associações científicas<sup>9</sup>, de eventos acadêmicos<sup>10</sup>,

---

<sup>5</sup>Tais como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul (PUCRS), a Universidade de Campinas (Unicamp), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP), pioneiras nesse processo (BRASIL, 2021, p. 169).

<sup>6</sup>Os Centros Culturais Brasileiros (CCBs) são extensões das embaixadas brasileiras no exterior, com atuação voltada para a promoção da língua portuguesa, em sua variedade brasileira, e outras atividades culturais. A origem dos CCBs remonta à década de 1930, embora só em 1950 haja uma maior atuação do estado para o seu fortalecimento (BRASIL, 2021, 107-123). Atualmente conta-se com 24 CCBs: 6 na África, 13 na América, 3 na Europa e 2 no Oriente Médio.

<sup>7</sup>O Leitorado é um programa do Ministério de Relações Exteriores, existente desde a década de 1950, que promove a atuação de professores brasileiros em universidades do exterior para a promoção e ensino da língua, literatura e cultura.

<sup>8</sup>O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), atualmente promovido pelo Ministério de Relações Exteriores, é o mais antigo programa institucional brasileiro para recepção de estrangeiros em mobilidade acadêmica, criado em 1965 pelo Decreto de lei nº 55.613.

<sup>9</sup>Destaca-se a criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) em 1992.

<sup>10</sup>O primeiro evento acadêmico na área foi realizado na Unicamp, em 1979 (BRASIL, 2021, p. 171).

do exame CELPE-Bras<sup>11</sup>, de cursos de licenciatura específicos na área<sup>12</sup>, além do aumento na publicação de materiais didáticos e textos acadêmicos<sup>13</sup>.

Na UFSCar, assim como em outras instituições de ensino superior brasileiras (BULLA; KUHN, 2020; FURTOSO, 2015; SCARAMUCCI; BIZON 2020), a implantação do PLE/L2 se deu a partir de atividades extensionistas. Como registrado por Barbosa (1996), a primeira ação na área na UFSCar ocorreu em 1994, antes mesmo da criação dos cursos de Licenciatura em Letras na instituição<sup>14</sup>, em resposta a uma demanda da administração superior da universidade para que o Departamento de Letras (DL)<sup>15</sup> oferecesse formação linguística em língua portuguesa a um grupo de estudantes francófonos que cursavam disciplinas no curso de Engenharia de Materiais pelo programa PEC-G.

Desde essa experiência, docentes do DL têm dado continuidade à formação em língua portuguesa para estrangeiros na UFSCar por meio de ações de política e planejamento linguísticos na extensão, no ensino e na pesquisa, vinculadas ao Centro de Referência em Português para Estrangeiros (Cerepe), localizado no DL. Nesses mais de 25 anos, as ações do Cerepe têm atendido estudantes intercambistas, estrangeiros da comunidade externa<sup>16</sup>, imigrantes de crise e refugiados da região.

Como contribuição importante da universidade em ações interinstitucionais de gestão e difusão do PLE/L2, destaca-se a recepção da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), sediada no DL no biênio 2005-2007, tendo três docentes da casa como membros da diretoria: Nelson Viana (presidente), Mônica Baltazar Diniz Signori (primeira tesoureira) e Lúcia Maria de Assunção Barbosa (primeira

<sup>11</sup>Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), criado em 1994 e aplicado desde 1998. É o único exame de proficiência no idioma reconhecido pelo estado brasileiro.

<sup>12</sup>Atualmente são quatro as instituições com cursos de graduação na área: a Universidade de Brasília (desde 1998), a UFBA (desde 2005), a Universidade Federal da Integração Latinoamericana (desde 2015) e a Unicamp (desde 2017).

<sup>13</sup>As primeiras publicações acadêmicas sobre o PLE/L2 no Brasil datam da década de 1980. Destacam-se a dissertação de Arai (1985), como primeiro trabalho de pós-graduação na área (FURTOSO, 2015), o artigo de Baleeiro; El-Dash; Lombello (1983) e a coletânea organizada por Almeida Filho e Lombello (1989).

<sup>14</sup>O curso de Licenciatura em Letras da UFSCar, ofertado no *campus* de São Carlos, foi criado pela Resolução ConsUni nº 244, de 13 de junho de 1995. O início de suas atividades foi em 1996. Tem cinco anos de duração e oferta 40 vagas anuais, 20 na habilitação em Espanhol, Português e suas respectivas literaturas, e 20 em Inglês, Português e suas respectivas literaturas. Atualmente, reconhecem-se como dois cursos distintos: Letras - Português e Espanhol, Letras - Português e Inglês.

<sup>15</sup>O DL foi instituído em 1989, vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas, alocando docentes responsáveis por disciplinas na área de linguagens, oferecidas na instituição desde a década de 1970 (UFSCar, 2020, p. 7). Além dos cursos de Letras, o DL é responsável pela oferta do curso de Bacharelado em Linguística, criado em 2009, e uma parcela de seus docentes integram os programas de pós-graduação em Linguística (PPGL), criado em 2005, e em Estudos de Literatura (PPGLit), criado em 2011, ambos com cursos de mestrado e doutorado.

<sup>16</sup>O trabalho de Morilas (2003), por exemplo, registra a experiência de oferta de cursos de português a adolescentes coreanos que vieram a São Carlos-SP no início dos anos 2000 para estudar e praticar futebol em um projeto municipal. Mais recentemente, os cursos de PLE/L2 da instituição têm recebido também estudantes dos *campi* da Universidade de São Paulo (USP) em São Carlos e profissionais estrangeiros que vêm atuar na região.

secretária). Nesse período, realizou-se na UFSCar o VII Seminário SIPLE, em 2005, com o tema “Dimensões teórico-práticas e institucionais das experiências de ensinar e aprender português como língua estrangeira” (VIANA, 2019), e o VI Congresso Internacional da SIPLE, em 2007, com o tema “Vertentes culturais no ensino de português língua estrangeira”<sup>17</sup>.

A UFSCar teve papel de destaque também na criação do Núcleo Disciplinar PELSE (Ensino de Espanhol e Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira), da Associação de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM), tendo Nelson Viana como seu primeiro presidente e sediando, em 2009, o I Colóquio PELSE (ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO, ([2021])).

Também em 2009, a universidade se tornou posto aplicador do exame Celpe-Bras, sendo um dos únicos três postos aplicadores do exame no estado de SP, junto à Unicamp (Campinas) e à UNESP (São Bernardo do Campo) (CELPE-BRAS, 2019). A partir de 2011, o preparatório para o exame passou a ser parte do catálogo de cursos oferecidos pelo Cerepe.

No período de 2011 a 2016, os cursos do Cerepe receberam um total de 854 inscrições de estudantes estrangeiros, provenientes de 67 nações, dos cinco continentes (GÓMEZ, 2018, p. 112). A partir de 2017, o Núcleo de Línguas (Nucli/IsF) da UFSCar também passou a ofertar cursos de PLE com fins específicos e, a partir de 2018, os cursos antes ofertados pelo Cerepe passaram a ser promovidos pelo Instituto de Línguas da UFSCar (IL)<sup>18</sup>, que teve inscrição de 229 estudantes estrangeiros entre 2018 e 2019 e de 46 (oferta remota) no segundo semestre de 2020<sup>19</sup>, durante a pandemia de covid-19.

Ressalta-se que a implantação do Nucli/IsF é uma ação relacionada à política de internacionalização das universidades públicas pelo governo brasileiro, inicialmente motivada pela necessidade de oferta de cursos de inglês para fins específicos como forma de apoiar o projeto Ciências sem Fronteiras, do Ministério da Educação e Cultura. A partir de 2014, o PLE passou a integrar o rol de línguas abarcadas pelo Idiomas sem Fronteiras (IsF) e, por meio da Portaria nº30/2016, que amplia o programa, ratificou-se como um de seus objetivos centrais o fortalecimento do ensino de língua portuguesa do Brasil e da

---

<sup>17</sup>Cf. <https://sipleinternacional.wixsite.com/siple/eventos-da-siple-em-perspectiva>. Acesso em dez. de 2021.

<sup>18</sup>O IL é uma unidade multidisciplinar vinculada à Reitoria, criada pela Resolução ConsUni nº 836, de 04 de março de 2016, que congrega atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo dos Estudos da Linguagem da UFSCar.

<sup>19</sup>Dados do relatório do IL, de 29 de setembro de 2020, para a transição da gestão universitária.

cultura brasileira no exterior. Em 2017, pelo Edital nº29, o IsF passou a analisar o documento de políticas linguísticas da instituição e a fomentar, por meio de sua política de aporte financeiro, a inclusão do PLE como um dos idiomas a serem oferecidos pelas instituições credenciadas (BRASIL, 2021, p. 157-158).

No âmbito institucional, a UFSCar cria o IL em 2016, com o objetivo de “desenvolver, acompanhar e avaliar as políticas linguísticas implementadas pela UFSCar, reconhecendo demandas de formação e planejando ações para a disseminação do conhecimento de línguas e culturas” (UFSCar, 2020, p. 6), tendo cinco áreas de atuação: Língua de sinais brasileira (libras); Língua espanhola; Língua inglesa; Língua portuguesa (materna ou estrangeira); Literaturas. É justamente no contexto do IL que se tem, no ano de 2018, a abertura do primeiro concurso da instituição com vaga específica para docente na área de PLE, por meio do Edital nº008/2018: uma vaga de professor visitante, aberta para um contrato de dois anos, com objetivo de fortalecer as atividades de extensão, ensino e pesquisa em PLE/L2 na UFSCar.

No DL, foi a partir de 2019, por meio da reformulação do Regimento Interno do departamento, aprovada no dia 08 de maio de 2019, que o “Português Língua Estrangeira” passa a ser reconhecido como uma de suas áreas, junto a outras quatro<sup>20</sup> que existem desde a criação do curso de Letras. A área de PLE no DL é coordenada e integrada por apenas um docente, Nelson Viana, que faz parte também da área de língua inglesa e suas literaturas. O reconhecimento da área, no entanto, abre a possibilidade de que, no futuro, possam ser criadas vagas para a contratação de novos docentes efetivos especificamente na área de PLE.

A expansão do PLE/L2 na UFSCar é marcada também pela continuidade e ampliação das ações extensionistas na área: em consulta ao Portal da Transparência da ProEx/UFSCar, foram encontrados 81 projetos de extensão registrados no período de 2009 a 2021, vinculados ao DL, ao Departamento de Psicologia (DPsi), ao IL ou outras unidades acadêmicas, dos diferentes *campi* da universidade. Os projetos abarcam a oferta de cursos de PLE, atividades de recepção de estrangeiros, tandem, recepção e ensino de português para refugiados, ações no contexto do Programa Mais Médicos, eventos acadêmicos, aplicação do Celpe-Bras, ensino de português para surdos,

---

<sup>20</sup>Língua Espanhola e suas Literaturas, Língua Inglesa e suas Literaturas, Linguística e Língua Portuguesa, e Literaturas de Língua Portuguesa.

formação de professores, ensino de português para indígenas, dentre outras ações<sup>21</sup>.

Esses dados sobre o PLE/L2 na UFSCar corroboram uma constatação de Furtoso (2015, p. 159) sobre a institucionalização da área em universidades brasileiras, em que “a extensão tem se configurado como a parte mais robusta do tripé”, o que “revela uma área fortemente vinculada à prática”. Para a autora, esse caráter fortemente extensionista da área não é um problema *a priori*, mas ela ressalta que é necessário haver um equilíbrio com as atividades de pesquisa e ensino, como forma de garantir “uma via de mão dupla entre teoria e prática” e o reconhecimento institucional da área.

Na UFSCar, a formação de professores de PLE/L2 se fortaleceu após 2010, quando passou a ser ofertada a estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras a disciplina optativa (64335) “Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas”, que tem por objetivo promover entre os estudantes “o desenvolvimento de capacitação para atuar no ensino de português para estrangeiros, a partir de conhecimento, discussão e reflexões envolvendo especificidades contextuais, materiais didáticos e componentes da prática pedagógica da área” (UFSCar, [2021a]).

A disciplina, de 06 créditos (90h), é vinculada a projetos de extensão na área de PLE e possibilita aos discentes inscritos a familiarização com a área pelo cumprimento de aulas teóricas e de atividades práticas em aulas de PLE. Ao final da disciplina, as práticas dos estudantes são objeto de reflexão e discussão em um evento local, o “Colóquio Ação e Reflexão em Português para Estrangeiros”, que em 2020 chegou a sua XI edição (COLÓQUIO, 2020).

Na reformulação curricular dos cursos de Licenciatura em Letras, ainda em discussão no Conselho de Curso e no Núcleo Docente Estruturante (NDE), prevê-se a inclusão de uma nova disciplina na área de PLE, de caráter obrigatório.

No curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), criado em 2014 e alocado no DPsi, embora tenha por foco a formação de tradutores e intérpretes, é ofertada a disciplina obrigatória (1000668) “Português como segunda língua para surdos”, que tem por objetivo levar os estudantes a “compreender os conceitos de primeira e de segunda língua e as práticas de ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos, além das teorias de linguagem

---

<sup>21</sup>Consulta e filtragem pelas palavras-chave “celpe-bras”, “estrangeiro”, “refugiado”, “imigrante”, “surdo” e “indígena”. Os dados disponíveis na plataforma são apenas do ano de 2009 em diante (UFSCar, [2021a]).

subjacentes” (UFSCar, [2021b]), sendo explicitada no seu Plano de Ensino a ênfase no ensino de PL2 na perspectiva discursivo-enunciativa da linguagem.

A partir dessas ações no âmbito do ensino na graduação, abre-se espaço para projetos maiores de formação de professores de PLE/L2 na instituição, fortalecendo a interrelação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão.

### **Pesquisa sobre PLE/L2 na UFSCar: levantamento de dados no RI**

No âmbito da pesquisa, pode-se dizer que, a partir das práticas extensionistas, o PLE/L2 tem sido objeto de investigação e publicações por docentes e discentes da UFSCar desde a década de 1990. No entanto, localizamos somente um levantamento sistemático de publicações na área que registra a produção científica da UFSCar que é a de Furtoso (2015). A autora mapeou trabalhos na área de PLE/L2 disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e identificou a UFSCar como uma das 32 instituições de ensino superior brasileiras que tinham, à época, pesquisas de mestrado e/ou doutorado na área, tendo sido mapeadas 04 dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar (PPGL) entre 2006 e 2014.

Para este artigo, optou-se pelo levantamento de dados a partir das publicações disponíveis no RI da UFSCar, localizado na Biblioteca Comunitária (BCo) da universidade. O RI foi implementado em 2015<sup>22</sup> com o objetivo de

[...] armazenar, preservar, organizar e disseminar amplamente a produção intelectual dos diversos setores e segmentos da comunidade da UFSCar, provendo o acesso aberto à informação produzida na instituição e registrada como científica, tecnológica, didática, artístico-cultural e técnico-administrativa (UFSCar, [2021c]).

A obrigatoriedade de entrega de teses e dissertações para disponibilização no RI foi instituída pela Resolução ConsUni nº 835, de 4 de março de 2016, e a possibilidade de disponibilização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) se deu pela Resolução CoG nº 322, de 27 de abril de 2020.

Na data de 05 de agosto de 2021, o acervo do RI totalizava 13.903 arquivos, sendo

---

<sup>22</sup> Reconhece-se que essas publicações não refletem a totalidade da pesquisa da UFSCar, seja por não contemplarem outros gêneros de divulgação científica, como artigos, capítulos de livros, trabalhos em anais de congresso, participação em eventos, relatórios etc, dos discentes, docentes ou técnicos da instituição, seja pela eventual ausência de trabalhos de dissertação, tese ou, principalmente, TCC (ainda) não enviados para hospedagem no repositório. Em consulta à agenda de defesas do PPGL, por exemplo, encontrou-se a informação de que foram defendidos, entre maio e julho de 2021, pelo menos três trabalhos na área, ainda não enviados para o RI: a dissertação de Camila Ribeiro Corrêa de Moraes, e as teses de Tábata Quintana Yonaha e Jorcemara Matos Cardoso.

9.077 dissertações, 4.142 teses e 667 TCCs<sup>23</sup>. Por serem esses os gêneros de divulgação científica que materializam as investigações empreendidas como requisito para conclusão dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, assume-se que os dados disponíveis no RI constituem um *corpus* importante e representativo para se identificar os objetos de pesquisa que têm feito parte da agenda de investigação da comunidade universitária.

O levantamento de dados para este estudo foi realizado entre os dias 10 e 15 de julho de 2021, por dois procedimentos complementares. Em um primeiro momento, foi utilizada a ferramenta de buscas do próprio RI utilizando as palavras-chave: "Português língua estrangeira" (que gerou 41 resultados), "Português língua adicional" (1 resultado), "Português para estrangeiros" (31 resultados), "Português língua de acolhimento" (1 resultado), "Português língua de herança" (1 resultado), "Português língua não materna" (3 resultados), "Português para falantes de outras línguas" (18 resultados), "Português como segunda língua" (1 resultado), "Português para surdos" (6 resultados) e "Português para indígenas" (nenhum resultado). Ao final dessa busca, constituiu-se uma lista de 107 resultados, mas em que constavam algumas duplicações, referentes a trabalhos identificados pelo uso de mais de uma das palavras-chave pesquisadas, e também trabalhos que não eram propriamente da área mas que faziam menção a estudos ou publicações sobre o PLE/L2 ao longo do texto e, por isso, foram identificados pelo buscador.

Em um segundo momento de levantamento de dados, procedeu-se a uma análise individual de todos os trabalhos indexados em pelo menos uma das subáreas da grande área de Letras, Linguística e Artes. Eram, ao todo, 32 subáreas, que somavam 749 resultados, entre os quais encontraram-se também duplicações, devido a trabalhos associados a duas ou mais subáreas. A seleção preliminar de trabalhos nesta etapa se baseou em uma análise, em sequência, conforme necessidade, do título, do resumo e das palavras-chave do texto, para identificar aqueles que, potencialmente, tratariam de questões relativas à área de PLE/L2. Assim, foram destacados 66 trabalhos, que se somaram à lista de resultados pelas palavras-chave.

A adoção de dois procedimentos para levantamento de dados justifica-se por um

---

<sup>23</sup> Reconhece-se que há limitações no acervo, em razão da disponibilização de TCCs somente a partir da Resolução CoG nº 311/2020. Dos cursos de Licenciatura em Letras, por exemplo, no dia 05 de agosto de 2021 eram apenas 29 os TCCs disponíveis no RI: 25 de Letras – Espanhol e 04 de Letras – Inglês, número pouco representativo da totalidade de investigações de TCC realizadas nos 25 anos de existência do curso. Os relatórios de Iniciação Científica e Tecnológica não são publicizados pela instituição.

esforço de se constituir um *corpus* mais completo, suprindo falhas nos mecanismos de um dos métodos de busca com os resultados do outro.

Posteriormente, os 173 resultados das buscas foram reunidos, eliminaram-se as duplicações e procedeu-se a uma seleção daqueles que efetivamente investigavam questões relativas ao PLE/L2, a partir de uma leitura atenta do resumo dos trabalhos e, quando necessário, de partes da introdução e do capítulo de metodologia. O critério adotado para a seleção foi de que o objetivo do trabalho estivesse relacionado a questões de ensino, aprendizagem, uso, avaliação ou de políticas linguísticas relativas ao português em contextos em que o idioma não é a língua de socialização inicial. Nesse sentido foram descartados trabalhos que tratavam, por exemplo, da aprendizagem colaborativa de línguas pelo programa Tandem (contexto que envolvia sujeitos estrangeiros aprendentes de português), mas cujo objetivo era relacionado à experiência de aprendizagem de inglês, espanhol ou outra língua por brasileiros, não o PLE/L2. De outro lado, foram incluídos trabalhos que, sem explicitar uma vinculação à área de PLE/L2, ou mesmo à Linguística Aplicada, se propunham a investigar aspectos linguísticos de variedades do português falado como LE ou como L2.

### **Organização e categorização dos dados**

Os trabalhos selecionados foram classificados com base nos seguintes critérios: autoria, orientação, tipo de texto (TCC, dissertação ou tese), ano de publicação, curso de graduação ou programa de pós-graduação em que foi desenvolvido, linha de pesquisa (quando pertinente) e tema da investigação.

Para a classificação dos temas, partiu-se das categorias estabelecidas por Furtoso (2015) em seu mapeamento, mas foram feitas algumas alterações para melhor representar as especificidades do *corpus*. As categorias adotadas foram: material didático, descrição/análise linguística, aspectos da (sala de) aula, formação/atuação de professores, Celpe-Bras e outras práticas avaliativas, políticas linguísticas, e questões da subjetividade do aprendente/falante. A categorização dos temas, evidentemente, é produto de um gesto interpretativo do pesquisador, embora sejam adotados critérios e referências com vistas a uma classificação mais objetiva. Em alguns casos, os trabalhos poderiam associar-se a mais de uma das categorias de temas, por terem um escopo mais amplo ou por se construírem na interface de duas ou mais das categorias destacadas.

Nesses casos, optou-se pela classificação com base no tema que se interpretou como mais sobressalente conforme os objetivos e resultados do trabalho.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados e discussões sobre as pesquisas disponíveis no RI da UFSCar.

### As pesquisas em PLE/L2 no RI/UFSCar

Foram mapeados, ao todo, 40 trabalhos na área de PLE/L2 no RI/UFSCar: 9 TCCs (8 de graduandos em Letras-Espanhol e 1 em TILSP), 19 dissertações (1 de mestrado em Educação Especial e 18 em Linguística) e 12 teses (3 de doutorado em Educação Especial e 9 em Linguística). A lista completa de trabalhos pode ser consultada a seguir.

**Quadro 1** – Mapeamento de publicações em PLE/L2 no RI/UFSCar

AUTORIA	ORIENTAÇÃO	TEXTO	TRABALHO
Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva (2006)	Nelson Viana	Dissertação (PPGL)	<u>O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame</u>
Aline Fraiha Paiva (2009)	Nelson Viana	Dissertação (PPGL)	<u>Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira</u>
Valdete de Lima Ank Moraes (2009)	Nelson Viana	Dissertação (PPGL)	<u>As não-coincidências interlocutivas do dizer de sujeitos hispanos-falantes em discursividades brasileiras: seus reflexos em formulações imaginárias</u>
Laís Santos da Silva (2010)	Rosa Yokota	TCC (Letras – Espanhol)	<u>As formas de preenchimento do objeto direto na aprendizagem de português/LE por argentinos</u>
Talita Barizon (2010)	Lucia Maria de Assunção Barbosa	Dissertação (PPGL)	<u>Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros</u>
Luiz Henrique Siloto (2011)	Sandra Regina Buttros Gattolin	Dissertação (PPGL)	<u>O ensino comunicativo de português língua estrangeira em contexto específico: uma reflexão sobre a sala de aula</u>
Renata Alves de Oliveira (2011)	Sandra Regina Buttros Gattolin	Dissertação (PPGL)	<u>Programa Escolas Bilingues de Fronteira: das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu</u>
Fernanda Tonello (2012)	Lucia Maria de Assunção Barbosa	Dissertação (PPGL)	<u>O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes</u>
Telma Gomes Novato Sant'Anna (2012)	Maria Isabel de Moura	Dissertação (PPGL)	<u>Escrevo numa língua que não é minha.: apontamentos sobre processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos alfabetizados</u>
Julio Orlando Gallardo (2012)	Nelson Viana	Dissertação (PPGL)	<u>Representações de professores em formação em relação à internet no ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão</u>

Marina Ayumi Izaki (2013)	Nelson Viana	Dissertação (PPGL)	<u>Professores em formação: significados construídos no processo de interação em sala de aula de português língua estrangeira</u>
Natália Santini Victuri (2013)	Antón Castro Míguez	TCC (Letras – Espanhol)	<u>Materialidades da legislação linguística do Brasil e da Argentina no contexto do Mercosul</u>
Eleonora Bambozzi Bottura (2014)	Sandra Regina Buttros Gattolin	Dissertação (PPGL)	<u>Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face</u>
Marcia Fanti Negri (2014)	Nelson Viana	Dissertação (PPGL)	<u>Competências do professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (re)construção e reflexão</u>
Aline Raquel Franceschini (2014)	Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes	Dissertação (PPGL)	<u>A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira</u>
Ana Luiza Suficiel (2014)	Antón Castro Míguez	TCC (Letras – Espanhol)	<u>Atitudes ante as práticas linguísticas na fronteira entre Argentina e Brasil: o portunhol de Misiones</u>
Glauca Regina Gomes (2014)	Maria Silva Cintra Martins	Tese (PPGL)	<u>Escrita acadêmica e identidade: o processo de apropriação de gêneros acadêmicos por graduandos indígenas</u>
Alice Almeida Chaves de Resende (2015)	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Tese (PPGEEs)	<u>Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue</u>
Sara Regina Jorge Braga (2015)	Rosa Yokota	TCC (Letras – Espanhol)	<u>O convívio de línguas em Ciudad del Este-Paraguai</u>
Mirelle Amaral de São Bernardo (2016)	Lucia Maria de Assunção Barbosa	Tese (PPGL)	<u>Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil</u>
Djair Lázaro de Almeida (2016)	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Tese (PPGEEs)	<u>Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras</u>
Caroline Veloso da Silva (2016)	Nelson Viana	Tese (PPGL)	<u>Representações sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua e a cultura do Brasil: subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior</u>
Elaine Risques Faria (2017)	Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula	Tese (PPGL)	<u>Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: foco nos elementos provocadores na interação face a face do exame Celpe-Bras</u>
Camila Leitão Previato (2017)	Antón Castro Míguez	TCC (Letras – Espanhol)	<u>Análise de alguns aspectos do processo de aquisição da língua portuguesa por estudantes hispano-americanos na Universidade Federal de São Carlos em contextos de instrução formal e imersão</u>
Beatriz Damaciano Paulo Chalucane (2017)	Renato Miguel Basso	Dissertação (PPGL)	<u>As influências das línguas bantu no português falado em Moçambique: um estudo descritivo do Cindau</u>
Diléia Aparecida Martins Briega (2017)	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Tese (PPGEEs)	<u>O ENEM como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro</u>
Marina Ayumi Izaki Gómez (2018)	Nelson Viana	Tese (PPGL)	<u>Saberes docentes e desafios no ensino de Português língua estrangeira na atuação de professores em formação</u>
Mariana Teixeira da Hora (2018)	Camila Höfling	TCC (Letras – Espanhol)	<u>"Servirão lasanha no RU amanhã": alguém fala assim?</u>

Giovana Nicolini Milozo (2019)	Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula	Dissertação (PPGL)	<u>Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira</u>
Bruno Henrique da Silva (2019)	Janaina Cabello	TCC (TILSP)	<u>Educação de surdos indígenas em uma comunidade Pankararu no interior de Pernambuco: educação bilíngue, educação inclusiva ou o quê?</u>
Marcia Fanti Negri (2019)	Nelson Viana	Tese (PPGL)	<u>Representações sociais e interculturalidade: um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação do exame Celpe-Bras</u>
Jéssica Rodrigues Rosa (2019)	Rosa Yokota	Dissertação (PPGL)	<u>Espanhol e português: os pronomes pessoais sujeito em produções escritas em língua não materna</u>
Eleonora Bambozzi Bottura (2019)	Sandra Regina Buttros Gattolin	Tese (PPGL)	<u>“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores</u>
Helena Boschi (2019)	Luciana Salazar Salgado	Tese (PPGL)	<u>Língua, cultura e comunidades discursivas: um estudo sobre materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE)</u>
Amanda Castilho Azzali (2019)	Carolina de Paula Machado	Dissertação (PPGL)	<u>A designação das línguas e sua distribuição para falantes na tríplice fronteira Brasil - Paraguai - Argentina</u>
Lucas Antonio Ribeiro (2019)	Antón Castro Míguez	TCC (Letras – Espanhol)	<u>A educação dos surdos no Brasil: pesquisa histórica e constatações em um contexto específico</u>
Márcia Cruz (2019)	Lara Ferreira dos Santos	Dissertação (PPGEEs)	<u>Orientações curriculares para o ensino de português para surdos: análise de documento do município de São Paulo</u>
Fidel Armando Cañas Chávez (2019)	Lucia Maria de Assunção Barbosa	Tese (PPGL)	<u>“Aqui não é um paraíso, mas é muito bom”: imersão e identidade de jovens africanos francófonos aprendizes de português no Distrito Federal</u>
Joyce Cristina Souza (2020)	Gladis M de B. Almeida	Dissertação (PPGL)	<u>Dicionários bilíngues português-Libras no ensino para surdos: usos e funções</u>
Matheus Granato (2021)	Rosa Yokota	TCC (Letras – Espanhol)	<u>Ela faz a interlíngua dela: estudo exploratório sobre a aprendizagem dos possessivos de terceira pessoa do português brasileiro por falantes de espanhol</u>

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

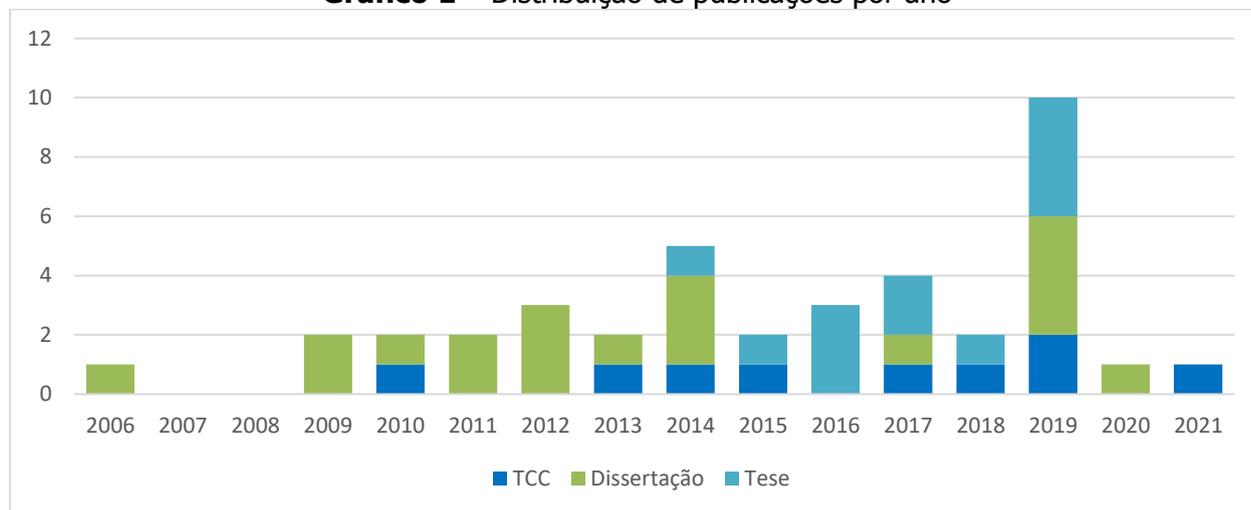
No PPGL, encontram-se trabalhos nas três linhas de pesquisa do programa: Linguagem e Discurso (2 trabalhos), Descrição, linguagem humana e tecnologia (2 trabalhos) e Ensino e aprendizagem de línguas (23 trabalhos). No Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), os 4 trabalhos mapeados foram desenvolvidos na linha de pesquisa em Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial.

Interessa notar que, embora a área de PLE/L2 esteja presente nos quatro *campi* da UFSCar por meio de atividades extensionistas, os trabalhos de pesquisa mapeados são todos do *campus* de São Carlos, o que se justifica pela maior institucionalização dos

estudos da linguagem e da formação de professores de PLE/L2 neste *campus*<sup>24</sup>.

Em perspectiva temporal, observamos uma distribuição variável na quantidade de trabalhos defendidos por ano, como representado no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Distribuição de publicações por ano



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

No que se refere aos TCCs, os trabalhos mapeados são do ano de 2010 em diante, o que coincide com o período de oferta da disciplina optativa de formação de professores de PLE/L2 a estudantes do curso de Letras. No entanto, a baixa disponibilidade de TCCs no RI, especialmente os anteriores à criação do RI, dificulta a formulação de conclusões mais definitivas a respeito. Quanto às dissertações e teses, os 4 trabalhos mapeados do PPGEs, todos eles enfocando a educação de surdos, são posteriores a 2014, ano de criação do TILSP, o que pode refletir um contexto particularmente propício para as investigações na área, ao mesmo tempo motivadas pela e motivadoras da institucionalização dos estudos sobre a educação de surdos e a interface libras/português na UFSCar, movimento que deve se intensificar nos próximos anos.

No caso do PPGL, nota-se que a pesquisa em PLE/L2 está presente desde a criação do programa, sendo que a primeira dissertação foi defendida no ano de 2006 e a primeira tese, em 2014, períodos em que os primeiros estudantes dos cursos de mestrado (criado em 2005) e de doutorado (criado em 2010) concluíram seus trabalhos<sup>25</sup>. As publicações

<sup>24</sup>Para um aprofundamento deste estudo, caberia investigar de que modo o conhecimento produzido na área pelas atividades empreendidas nos demais *campi* tem circulado como produção acadêmica. A título de exemplo, destacamos o trabalho de Caron; Bracciali (2010) sobre as atividades no *campus* de Sorocaba,

<sup>25</sup>Efetivamente, a primeira dissertação de mestrado defendida no programa foi na área de PLE, em 2006.

da área têm sido constantes no PPGL desde então, com pico no ano de 2019, quando foram defendidas 4 teses e 3 dissertações.

Quanto aos temas, observou-se uma distribuição relativamente equilibrada entre as diferentes categorias observadas, como ilustrado no Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Temas investigados



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Como se observa, nas sete categorias estabelecidas houve ocorrência de 5 a 8 trabalhos. Entre as mais investigadas, estão a descrição/análise linguística e as políticas linguísticas. No primeiro caso, encontram-se trabalhos que têm por *corpus* de análise a produção em português como LE/L2 pelos sujeitos investigados, com foco em questões estruturais ou discursivas, normalmente analisadas a partir do diálogo com outras áreas de investigação, como a sociolinguística de contato, as teorias de aquisição e aprendizagem de línguas ou teorias sociointeracionais. Desse grupo, destacam-se particularmente as pesquisas que abordam a interface português/espanhol. Já na categoria das políticas linguísticas, encontram-se trabalhos com foco em questões educacionais e governamentais sobre o ensino, a valorização e a circulação de línguas em contextos específicos, trabalhos nem sempre vinculados à Política Linguística enquanto área de investigação. Destacam-se os estudos com foco na circulação de línguas em contextos de fronteira ou do Mercosul e os estudos com ênfase no sujeito surdo e seu acesso à educação.

Dos trabalhos sobre práticas avaliativas, predominam aqueles com foco no exame

Celpe-Bras, que foi analisado em diferentes aspectos. Dos cinco estudos mapeados nessa categoria, apenas um não trata do exame: uma tese defendida no PPGEs que aborda o conceito de avaliação pedagógica no contexto da educação de surdos. Entre os trabalhos com materiais didáticos, todos tratam do contexto de PLE, e as questões relativas à interculturalidade e à representação cultural brasileira são as que se sobressaem.

Nas demais categorias, tem-se uma maior diversidade de estudos no que se refere às teorias, objetivos e públicos enfocados. Em "Aspectos da (sala de) aula", estão reunidos estudos que tratam de experiências e práticas pedagógicas, bem como estudos de cunho etnográfico sobre contextos específicos de ensino e aprendizagem. Em "Formação/atuação de professores", estão estudos cujo foco é a formação docente e que se articulam a partir de estudos autoetnográficos, interacionais, na linha dos estudos sobre competências do professor ou dos saberes docentes. Em "Questões da subjetividade do aprendente/falante", encontram-se trabalhos que, por diferentes perspectivas teóricas, discutem crenças, atitudes linguísticas, representações e/ou imaginários do aprendente/falante e seu reflexo no uso e na circulação do PLE/L2, por vezes em contato com outras línguas.

A diversidade de temas representados corresponde à tendência observada por Furtoso (2015) de aumento nas pesquisas em temas emergentes (como formação de professores, Celpe-Bras e políticas linguísticas) nos últimos anos.

Essa diversidade se reflete também nas palavras-chave dos 40 trabalhos identificados no RI. São 116 palavras-chave diferentes, sendo as mais recorrentes: Educação de surdos (3 ocorrências), Formação de professores (3), Material didático (3), Bilinguismo (4), Celpe-Bras (4), Interação (4), Português para estrangeiros (4), Representações (4), Surdez (4), Ensino e aprendizagem de línguas (5) e Português como Língua Estrangeira (11).

Assim como nos dados de Furtoso (2015), a maior parte dos estudos mapeados no RI têm por foco os aprendentes estrangeiros (55% do total). Entre os demais trabalhos, destacam-se aqueles que têm por foco comunidades surdas (20% do total) e aqueles que investigam os contextos de fronteira e do Mercosul (15% do total). O contexto de imigrantes de crise e refugiados foi objeto de discussão em duas teses do PPGL. No caso das comunidades indígenas, identificaram-se apenas uma tese, com foco em práticas de letramento acadêmico de universitários indígenas, e um TCC, que avaliou a educação de surdos indígenas em uma escola do estado de Pernambuco. O contexto

dos demais países de língua oficial portuguesa foi pouco explorado, havendo uma única dissertação que investiga a influência de línguas bantu no português falado em Moçambique.

Não foram objeto de discussão nas pesquisas mapeadas no presente estudo os contextos de comunidades históricas e do português como língua de herança, destacados por Bulla; Kuhn (2020) e Rocha (2019) como perfis implicados na área de PLE/L2.

### **Considerações finais**

Este estudo teve por propósito contribuir com a compreensão do processo de institucionalização da área de PLE/L2 na UFSCar. O texto se construiu a partir de dois movimentos centrais: primeiramente, foi apresentado um histórico de ações na área de PLE/L2 implementadas na UFSCar. Num segundo momento, a partir de um mapeamento e análise das publicações da área disponíveis no RI, foi nosso objetivo avaliar a presença de TCCs, dissertações e teses na área defendidos na instituição e os temas e contextos que têm sido mais explorados.

Num quadro geral, observa-se que a institucionalização do PLE/L2 na UFSCar seguiu percurso similar ao de outras instituições de ensino superior brasileiras (FURTOSO, 2015; SCAMARAMUCCI; BIZON, 2020; BRASIL, 2021). As primeiras ações se deram no âmbito da extensão universitária, ainda na década de 1990, a partir da atuação de docentes do DL em resposta a uma demanda institucional de formação linguística em língua portuguesa de estudantes do PEC-G (BARBOSA, 1996). O caráter prático da área tem se mantido forte na instituição, mais de 25 anos depois, pelas constantes ações extensionistas. Particularmente a partir dos últimos quinze anos, as ações de ensino e pesquisa na área têm traçado caminhos mais robustos na instituição, marcados pela oferta de disciplinas para a formação de graduandos em Letras e TILSP.

No que se refere às atividades de pesquisa contempladas no mapeamento deste estudo, verificou-se que o PLE/L2 tem sido objeto de investigação e discussão na UFSCar desde a criação do PPGL, em 2005. Particularmente na última década, observa-se um significativo aumento na quantidade de tais pesquisas, na forma de TCCs de graduandos em Letras – Espanhol e em TILSP, e de dissertações e teses do PPGL e do PPGEs, todos do *campus* São Carlos da UFSCar.

Os dados coletados, como se quis enfatizar, não representam a totalidade da pesquisa e divulgação científica na área de PLE/L2 da instituição, mas um recorte a partir

dos trabalhos disponíveis no RI. Entre os trabalhos mapeados, observou-se um predomínio dos estudos com foco em aprendentes estrangeiros (pouco mais da metade do total), destacando-se também os trabalhos sobre aprendentes surdos, a partir de trabalhos não só do TILSP e do PPGEs, mas também do PPGL e da licenciatura em Letras. Os temas se mostraram bastante diversos, corroborando uma tendência contemporânea da área (FURTOSO, 2015). Os temas que foram observados como mais recorrentes envolvem práticas de análise/descrição linguística e questões de políticas linguísticas, muitas vezes abordadas em interface com outros campos de estudo.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor Cantareiro (org.). *O ensino do Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas, Pontes, 1989.

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO. Núcleo Disciplinário. *ND enseñanza de español y portugués como L2/LE*. [S. l.: s. n.], [2021]. Disponível em: [http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/?page\\_id=18](http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/?page_id=18). Acesso em jul. de 2021.

BALEEIRO, Marisa; EL-DASH, Linda; LOMBELLO, Leonor Cantareiro. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, p. 117-128, 1983. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638946>. Acesso em: 25 set. 2021.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Relato de uma experiência com o ensino de português para estrangeiros. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 25, p. 279-281, 1996. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1308581051\\_47.barbosa\\_lucia.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1308581051_47.barbosa_lucia.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português*. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-431-1>. Acesso em: 25 set. 2021.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. Português como língua adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. *ReVEL na Escola*, Porto Alegre, v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

CARON, Monica Filomena; BRACCIALI, Márcia. Experiência de ensino de português brasileiro para indígenas e estrangeiros. *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLÉ*, [s. l.], v. 1, p. 1-9, 2010. Disponível em: <http://assiple.org/revista-siple/>. Acesso em: 25 set. 2021.

CELPE-BRAS. Postos aplicadores credenciados. 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/postos-aplicadores-credenciados-1/view>. Acesso em: 24 jul. 2021.

COLÓQUIO AÇÃO E REFLEXÃO EM PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS, 11., 2020. São Carlos. *Anais eletrônicos...*[...]. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://carpeufscar.wixsite.com/carpe2020>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

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

GÓMEZ, Marina Ayumi Izaki. *Saberes docentes e desafios no ensino de português língua estrangeira na atuação de professores em formação*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10133>. Acesso em: 25 set. 2021.

MORILAS, Luciana Romano. *Português para adolescentes coreanos: uma experiência no ensino de português como LE*. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci147.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

ROCHA, Nildicéia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>. Acesso em: 25 set. 2021.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; BIZON, Ana Cecília Cossi. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar. *Apresentação*. São Carlos: UFSCar, 2018. Disponível em: <https://www2.ufscar.br/a-ufscar/apresentacao>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar. Instituto de Línguas da UFSCar. *Projeto Político Pedagógico*. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/normas>. Acesso em: 25 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar. *Portal de sistemas*. São Carlos: UFSCar, [2021b]. Disponível em: <https://www.portalsistemas.ufscar.br/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar. Pró-Reitoria de Extensão. *Portal da transparência*. São Carlos: UFSCar, [2021a]. Disponível em: <https://proexweb.ufscar.br/servicos/transparencia/>. Acesso em: 24 de jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar. *Sobre o RI UFSCar*. São Carlos:

UFSCar, [2021c]. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

VIANA, Nelson. Eventos da SIPLE em perspectiva. [S. l.]: SIPLE , 2019. Disponível em: <https://sipleinternacional.wixsite.com/siple/eventos-da-siple-em-perspectiva>. Acesso em: 05 ago. 2021.

*Submetido em: 27 set. 2021.*

*Aceito em: 24 out. 2021.*

## **Como os estudantes em mobilidade *ERASMUS* na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português?**

***How do ERASMUS mobility students at the University of Aveiro perceive the varieties of portuguese?***

***¿Cómo los estudiantes de movilidad ERASMUS de la Universidad de Aveiro perciben las variedades del portugués?***

Juliana Bertucci Barbosa<sup>1</sup>  <http://orcid.org/0000-0002-1510-633X>  
Velúnia Tristão de Freitas<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-1982-7852>

**RESUMO:** Os estudantes em mobilidade na Universidade de Aveiro cursam pelo menos uma disciplina de Português como Língua Estrangeira durante o período de intercâmbio. Mesmo que a variedade ensinada seja a variedade europeia, esses alunos têm contato com outras variedades do português. Este trabalho investigou quais são as atitudes e percepções linguísticas desses alunos em relação a variedade brasileira e europeia. Para que isso fosse possível, elaboramos um teste de atitude e percepção linguística, com base na teoria variacionista, e aplicamos através da plataforma *Google Forms*. Os níveis linguísticos mais suscetíveis à avaliação dos estudantes foram o fonológico, lexical e monitoramento estilístico (grau de formalidade). As expressões avaliativas associadas mais frequentemente à variedade brasileira foram “mais fácil”, “mais clara” e “mais suave” e as expressões mais frequentemente associadas à variedade europeia foram “mais difícil”, “menos clara” e “mais formal”. Além disso, os estudantes expressaram consciência acerca da variedade linguística e não demonstraram atitudes e avaliações com preconceito linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Percepções linguísticas. Variedades do português. Português como Língua Estrangeira.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Campus de Uberaba. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras/UFTM. Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa/UNESP-Araraquara. Grupo de Pesquisa em Estudos Variacionistas (GEVAR). *E-mail:* [julianabertucci@gmail.com](mailto:julianabertucci@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Campus de Uberaba. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Variacionistas (GEVAR) da UFTM. *E-mail:* [veluniatristao@hotmail.com](mailto:veluniatristao@hotmail.com)

**ABSTRACT:** The mobility students at the University of Aveiro attend at least one subject of Portuguese as a Foreign Language during the exchange period. Even though the variety taught is the European variety, these students have contact with other varieties of Portuguese. This work investigated what are the attitudes and linguistic perceptions of these students in relation to the Brazilian and European variety. To make this possible, we designed a test of attitude and linguistic perception, based on variationist theory, and applied it through the Google Forms platform. The linguistic levels most susceptible to the students' assessment were the phonological, lexical and stylistic monitoring (degree of formality). The evaluative expressions most frequently associated with the Brazilian variety were "easier", "clearer" and "softer" and the expressions most frequently associated with the European variety were "more difficult", "less clear" and "more formal". In addition, students expressed awareness of linguistic variety and did not demonstrate linguistically biased attitudes and assessments.

**KEYWORDS:** Linguistic perceptions. Varieties of Portuguese. Portuguese as a Foreign Language.

**RESUMEN:** Los estudiantes de movilidad de la Universidad de Aveiro han asistido pelo menos a una asignatura de portugués como lengua extranjera durante o período de intercambio. Aunque la variedad que se enseña es la europea, estos estudiantes tienen contacto con otras variedades de portugués. Este trabajo investigó cuáles son las actitudes y percepciones lingüísticas de estos estudiantes en relación a la variedad brasileña y europea. Para lo hacer posible, diseñamos una prueba de actitud y percepción lingüística, basada en la teoría variacionista, y la aplicamos a través de la plataforma Formularios de Google. Los niveles lingüísticos más susceptibles a la valoración de los estudiantes fueron el seguimiento fonológico, léxico y estilístico (grado de formalidad). Las expresiones de evaluación asociadas con mayor frecuencia a la variedad brasileña fueron "más fáciles", "más claras" y "más suaves" y las expresiones más frecuentemente asociadas a la variedad europea fueron "difíciles", "menos más claras" y "más formales". Además, los estudiantes expresaron conciencia de la variedad lingüística y no demostraron actitudes y evaluaciones lingüísticamente sesgadas.

**PALABRAS CLAVE:** Percepciones lingüísticas. Variedades de portugués. Portugués como lengua extranjera.

### Introdução<sup>3</sup>

O presente trabalho tem como objetivo investigar as percepções e as atitudes linguísticas de discentes do *Programa Erasmus<sup>4</sup>*, na Universidade de Aveiro (UA), em relação às variedades da língua portuguesa, principalmente, as do Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB). O *Erasmus* – uma sigla para European Region Action Scheme for the Mobility of University Students ou, em português, Esquema de Ação Regional Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários –, é um programa que apoia e facilita a mobilidade acadêmica de estudantes e de professores universitários em países da Europa. Foi criado em 1987, sendo remodelado no ano de 2014 (a União

---

<sup>3</sup> Fomento: CAPES (Nº do processo: 88887.125384/2016-00).

<sup>4</sup> Acrônimo, pois coincide com o nome em latim do filósofo, teólogo, e humanista Erasmo de Roterdão (1465-1536)

Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português?

Europeia juntou todos os programas de intercâmbio em um só, criando o *Erasmus+*). A partir de 2014, o programa continuou possibilitando a cooperação internacional, financiada pela Comissão Europeia, passando a ter como objetivos principais a facilidade da gestão dos programas de intercâmbios, o combate ao desemprego e a criação de mais oportunidades de formação e de aprendizado entre estudantes de diferentes países (UNIVERSIDADE DE AVEIRO, 2021).

Na Universidade de Aveiro (UA), os bolsistas do *Erasmus* são estudantes em mobilidade acadêmica, portanto, vindos de outras universidades, em sua maioria de outros países europeus, que estudam a língua portuguesa durante um semestre como disciplina obrigatória ou em cursos livres na UA, independentemente de qual curso estão matriculados na instituição. Obviamente, como a disciplina é ministrada na UA, a variedade que é ensinada a esses alunos é o Português Europeu (PE), entretanto, devido à presença de alunos brasileiros na Universidade – tanto intercambistas quanto em regime normal, e imigrantes brasileiros no país –, tais estudantes *Erasmus* passam a também ter contato com essa outra variedade do português e percebem diferenças entre o PE e o PB. Assim, considerando esse cenário multilíngue, foi possível o questionamento de como os estudantes do *Erasmus* na UA percebem as diferentes variedades e quais são as atitudes em relação a essas variedades do português.

Além disso, também é justificável um estudo que focalize as percepções e atitudes de tais estudantes de português como língua estrangeira/adicional (PLE/PLA), para que possamos pensar em como abordar, em sala de aula de PLE/PLA, as especificidades das variedades do português sem ocasionar preconceitos e ou estereótipos.

Para atingirmos nossos objetivos, neste artigo, inicialmente apresentamos algumas conceituações teóricas sobre o tema abordado, sobre a presença da língua portuguesa no mundo e seu ensino como língua estrangeira. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos e as análises dos dados. É importante mencionar que o interesse por essa pesquisa surgiu durante o desenvolvimento do projeto “O ensino de língua/literatura em português no Brasil e em Portugal: contribuições para formação inicial de professores da área de Letras”, aprovado no edital do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI/CAPES)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Em Portugal, mais especificamente, na cidade de Aveiro, onde fora realizado o intercâmbio acadêmico, há uma diversidade de alunos oriundos de países de línguas eslavas, neolatinas, germânicas, asiáticos, entre outras. Por isso,

## **Percepções e Atitudes Linguísticas: afinando conceitos**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente é necessário contextualizarmos, sucintamente, o que adotamos como concepções de percepções e atitudes linguísticas. Cabe mencionar que crenças, percepções e atitudes são elementos constitutivos da identidade linguística dos falantes, por isso é difícil defini-los separadamente. Na Psicologia Social, crenças são abstratas e impactam na forma como o indivíduo capta o mundo (o percebe) e como o avalia, por isso, se estudarmos as percepções e atitudes linguísticas, inferimos as suas crenças (BARBOSA; MARINE, 2019).

Oushiro (2015) define percepções linguísticas como inferências conscientes ou inconscientes que um falante pode fazer sobre outros falantes ao ouvi-los. Já a avaliação relaciona-se com o discurso metalinguístico desses falantes. Assim, esses conceitos são utilizados para investigar as relações que os falantes criam entre variações linguísticas e grupos sociais dos falantes.

Já atitude linguística, de acordo com Freire (2016, p. 57),

pode ser tomada como o ato do que pensa e faz o falante com a língua em diferentes contextos da interação comunicativa, o que irá revelar que não só se usa a língua. Assim esta não é só instrumento de ação-interação, mas, sobretudo, o que o falante faz e diz algo com ela. E é, justamente, esse ato que se propõe como atitude linguística.

Ainda dentro da Psicologia Social, segundo Barbosa e Marine (2019), as percepções e atitudes são conceituadas como reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, e estão estruturadas em três dimensões: cognitiva (pensamentos e crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental (uso). Como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada, sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade. Como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão.

Na Sociolinguística, para mensurar atitudes e percepções linguísticas, são utilizadas abordagens de forma direta (dimensão afetiva cognitiva), perguntando-se aos

---

há uma grande demanda (que inclusive é obrigatória para os bolsistas de Erasmus) de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE).

falantes o que pensam sobre determinado fato da língua ou, de forma indireta (dimensão afetiva), apresentando amostras escritas ou faladas de variedades de uma determinada língua e solicitando suas avaliações. Neste projeto, utilizaremos a forma direta e a indireta.

Alguns estudos já apontam as percepções e atitudes linguísticas de brasileiros, como Freitag *et al.* (2016), que analisaram as atitudes linguísticas em relação ao português brasileiro, considerando as percepções de estudantes universitários brasileiros do Sul e do Nordeste. Entretanto, segundo as autoras, além de caracterizá-los, é preciso “refletir sobre como as representações sobre a língua e variedades faladas produzem efeitos, também, sobre rótulos como “brasilidade”, “regionalidade” linguística e “dialetos”” (FREITAG *et al.*, 2016, p. 65). Os participantes dessa pesquisa avaliaram a língua utilizando expressões como “muito difícil” e “fantástica”, por exemplo. Além disso, Freitag *et al.* (2016) verificaram apreciações valorativas sobre a percepção do contínuo de formalidade. Já na percepção de diferenças linguísticas em relação a outros falantes, os resultados demonstraram que os participantes mencionaram elementos como sotaque e gírias.

Outro trabalho recente é de Oushiro (2015), que investigou sobre a avaliação, produção e percepção linguística no português paulistano, tendo como objetivo principal analisar as relações entre a identidade social dos falantes e os significados sociais de usos linguísticos. Segundo esse estudo, a pronúncia do R como retroflexo foi avaliada negativamente em relação ao *status* do falante (classe social, nível de escolaridade e outros) e mais positivamente em relação à solidariedade e dinamismo (por exemplo, simplicidade e solidariedade).

Estudos de percepções e atitudes de falantes/aprendizes de português como língua não materna em relação às variedades do português dentro dessa perspectiva teórica da Sociolinguística da Percepção e da Psicologia Social ainda são escassos e carecem de mais investigações, justificando-se, assim, a necessidade de estudos como o desta pesquisa.

### **Breve contextualização histórica da língua portuguesa no mundo**

Segundo Oliveira (2013), o interesse pela língua portuguesa vem aumentando no mundo, sendo ela uma das línguas de mais rápido crescimento neste momento histórico.

Dentre os motivos, para tal autor, estão a presença da língua portuguesa nos ambientes virtuais e nos produtos da digitalização linguística e o aumento de mobilidades. No Brasil, podemos observar um sutil aumento de mobilidades principalmente acadêmicas e científicas, tanto de brasileiros para o estrangeiro (como, por exemplo, as que se iniciaram devido a fomentos como da CAPES em Programas de Cooperação Internacional como o extinto Ciências Sem Fronteiras<sup>6</sup>, o Programa de Licenciaturas Internacionais, o Programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica, entre outros) como de estrangeiros para o Brasil. Focalizando Portugal, de acordo com um artigo publicado na revista *Exame*, no ano letivo de 2016/2017, havia 4.901 estudantes brasileiros nas universidades portuguesas (TOTAL..., 2018). De acordo com Henriques (2019), o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras divulgou que, em 2017, já havia mais de 85 mil brasileiros vivendo em Portugal.

Pode-se afirmar, portanto, que no século XXI a língua portuguesa alcançou um novo *status* de internacionalização, embora, no século anterior (o XX), como já destacaram Oliveira (2013) e Oliveira e Jesus (2018), os países com língua portuguesa tenham enfrentado muitas crises. Um exemplo de momento crítico foi, por exemplo, o que ocorreu durante a Guerra Fria, em que países falantes do português enfrentaram diversos problemas econômicos e políticos. Ou ainda pode-se citar também: o fato de Portugal ter enfrentado 41 anos de regime salazarista; o Brasil ter passado pelo Estado Novo e pela ditadura militar e os Países Africanos de Língua Portuguesa (conhecidos como PALOP) terem lutado por sua independência.

Como pode ser observado, o século XX foi um período negativo para a tal idioma, já que seus falantes viveram em ambientes onde não havia (ou carecia) democracia, liberdade de expressão, perseguição a intelectuais e falta de acesso à educação. Especificamente no Brasil, como destaca Oliveira (2013), houve ainda, durante o período da ditadura Vargas, dentre outras medidas, a proibição de os imigrantes e seus descendentes falarem sua língua em público em todo território nacional, uma política de fechamento que impôs o monolinguismo.

Além disso, até o final do século XX, a língua portuguesa era bicêntrica, pois a normalização da língua era protagonizada por Brasil e Portugal. Entretanto, a partir do Acordo Ortográfico de 1990, o fortalecimento das vozes dos Países Africanos de Língua

---

<sup>6</sup> O Ciência Sem Fronteiras (CAPES) foi um programa de bolsas de estudo criado em julho de 2011 com o objetivo de incentivar a formação acadêmica no exterior. A iniciativa foi descontinuada por falta de verba (último edital em 2014).

Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português?

Oficial Portuguesa (PALOP) nas políticas linguísticas para o português e a criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), iniciou-se, como apontam Oliveira e Jesus (2018), o pluricentrismo<sup>7</sup> da gestão da língua portuguesa. Nesse novo momento, a lusofonia se enriquece, iniciando uma mudança de cenário.

Ademais, em 1989, com a reunião contando com representantes do Brasil, de Portugal e dos PALOP, foi criado o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP). Isso teve grande relevância por beneficiar medidas em prol de uma comunidade geolinguística. Esse instituto foi responsável pela criação de um portal de materiais de ensino da língua que tem grande contribuição para o ensino pluricêntrico, o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)<sup>8</sup>.

Outros fatos importantes para o reconhecimento da diversidade do português são, por exemplo, o reconhecimento (e criação) de duas Academias de Letras (do Brasil e de Portugal), o reconhecimento e usos de nomenclaturas como “Português do Brasil” (ou Português Brasileiro, PB), Português de Portugal (ou Europeu), Português Moçambicano, entre outros. Entretanto, não podemos esquecer que existe ainda uma busca por uma “norma convergente”, por exemplo, através de acordos ortográficos e o Vocabulário Ortográfico Comum de Língua Portuguesa (VOC).

No Brasil, mais recentemente, temos ainda, como uma ação importante para a internacionalização do português, a criação do Idioma sem fronteiras (IsF) – atual Rede Andifes-IsF (desde 2019) –, um programa que busca promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, incluindo de português para estrangeiros (PLE). Tal programa, embora já tenha passado por algumas reconfigurações, ainda está ativo em quase todas as universidades brasileiras, promovendo um amplo ensino não só Português como língua estrangeira, como também

---

<sup>7</sup> Entendemos língua pluricêntrica assim como Mendes (2016, p. 294): “caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões”.

<sup>8</sup> O PPPLÉ é, de acordo com Oliveira (2015), uma plataforma online que tem como objetivo principal oferecer à comunidade de professores e interessados, em geral, recursos para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira/ língua não materna. Foi concebido, desenvolvido, alimentado e tem sido gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros. O PPPLÉ foi divulgado no II. Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, em Lisboa (outubro de 2013), já com Unidades Didáticas (UD) de Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. As Unidades Didáticas (UD) têm estrutura comum, podem ser usadas e modificadas pelos professores, com retirada ou acréscimo de atividades, e são registradas com direito autoral de tipo creative commons.

de Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês, Alemão, Mandarim, entre outras línguas.

Além disso, no âmbito das políticas linguísticas do Brasil, temos ainda trocas produtivas e culturais, que devem ser mais incentivadas, com os países vizinhos da América do Sul por meio do ensino de espanhol no Brasil e do ensino do português nos países do MERCOSUL e UNASUL. Tais realizações são benéficas para a internacionalização do português, pois possibilitam

que falantes de outras línguas se apropriem (...) de uma cadeia mais longa de produtos, a que a língua dá acesso, criando elos mais profundos e, portanto, possibilitando trocas econômicas e culturais mais profundas e de médio e longo prazos (OLIVEIRA, 2013, p. 430)

Na busca pela internacionalização da língua portuguesa, é necessário que outros países de blocos como PALOP e CPLP participem ativamente de sua gestão e compartilhem a concepção de que ela é pluricêntrica. Pensando no ensino-aprendizagem de uma língua não materna, não podemos nos esquecer de que há um processo de contato com uma cultura e língua ainda não totalmente conhecidas por quem aprende. No caso da língua portuguesa, oficialmente presente em quatro continentes, aprender o idioma é uma oportunidade de transitar em muitos lugares e culturas do mundo. Porém, essa potencialidade só poderá ser aproveitada se a abordagem do professor de português for a de considerar a diversidade e as várias normas coexistentes, ou seja, a de considerar a língua portuguesa como pluricêntrica e pluricultural. A criação do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPLE) contribui para o ensino da língua numa perspectiva pluricêntrica, visto que esse portal reúne materiais de ensino elaborados em diversos países da CPLP. Isso faz com que o ensino tenha diversos centros de referência e culmina na valorização da diversidade cultural e linguística.

Assim, é nesse contexto de língua portuguesa como pluricêntrica que podemos questionar quais percepções os aprendizes de português como língua materna e estrangeira têm sobre o português e suas variedades. Por isso, considerando tais ponderações, torna-se pertinente um estudo que identifique as percepções e as avaliações linguísticas do ponto de vista dos que estão aprendendo português como língua estrangeira em um ambiente em que há convivência de mais de uma variedade da língua.

Silva (2012) investigou acerca das percepções dos alunos de português para falantes de outras línguas de um curso ministrado na Universidade Tecnológica Federal

do Paraná, com o objetivo de identificar se eles apresentam atitudes preconceituosas e xenofóbicas sobre os brasileiros. A autora não só identificou qual era a percepção antes e depois do curso, mas também demonstrou que os momentos em que os aprendizes apresentam atitudes xenófobas são oportunidades para o professor adaptar seu trabalho e preparar os alunos, tornando a atitude negativa em oportunidade de levá-los a aprender construtivamente.

Considerando, portanto, questões como as descritas nesta seção, o presente trabalho tem como objetivo investigar quais as percepções e atitudes linguísticas dos estudantes de PLE/PLA e verificar como esses estudantes percebem as diferenças entre as variedades brasileiras e portuguesas. Além disso, buscamos identificar se os estudantes demonstram estereótipos, preconceito linguístico ou crenças negativas acerca das variedades da língua.

### **Procedimentos Metodológicos**

Primeiramente, foi feita uma revisão bibliográfica sobre investigações acerca das atitudes e percepção linguística, como de Silva (2012), Oushiro (2015), Freitag *et al.* (2016), Barbosa e Marine (2019) e Santos (2019) e sobre a contextualização e ensino de língua portuguesa no mundo. Em seguida, elaboramos e aplicamos um teste de percepções e atitudes linguísticas a estudantes do *Programa Erasmus* da universidade de Aveiro, em mobilidade no período de 2019 e 2020, via plataforma *Google Forms*.

No questionário, os estudantes responderam perguntas de identificação social-acadêmica, questões abertas relacionadas à apreciação, e questões fechadas, em forma de escalas, relacionadas às atitudes linguísticas. O questionário foi apresentado em língua inglesa e língua portuguesa e aplicado duas vezes, primeiramente em uma versão “piloto” para apenas um aluno, para que pudéssemos verificar se havia clareza nas perguntas e necessidade de ajustes. A partir do *feedback* do teste piloto, realizamos pequenas alterações e realizamos a divulgação do teste nos grupos no Facebook e no Whatsapp do *Programa Erasmus* da Universidade de Aveiro.

### **O teste de percepções e atitudes linguísticas**

O teste elaborado, com 26 itens, é composto de três partes:

(I) Parte I: com seis itens, visava conhecer os nossos informantes, suas

nacionalidades, se aprenderam português antes da mobilidade, etc;

(II) Parte II: com cinco perguntas abertas, buscava coletar informações sobre o que os estudantes pensam sobre determinados fenômenos da língua e

(III) Parte III: com 13 itens, buscou-se coletar as percepções e atitudes dos participantes da pesquisa em relação as variedades do Português do Brasil (PB) e Europeu (Portugal) (PE). Nesta etapa, apresentamos fragmentos de áudio em língua portuguesa (do PE e do PB) e submetemos à apreciação dos estudantes.

Como podemos verificar acima, as partes II e III do teste, respectivamente, correspondem, a abordagens direta e indireta. A abordagem acontece de forma direta quando perguntamos aos estudantes o que pensam sobre determinados fenômenos da língua, o que permite investigar sobre a dimensão cognitiva; e abordagem indireta, quando os estudantes foram submetidos à apreciação de características linguísticas e, depois disso, atribuíram características psicossociais aos falantes, o que permitiu investigar a dimensão afetiva.

Na parte III, os participantes acessaram links, disponibilizados no Formulário do *Google Forms*, para ouvir quatro áudios. Esses áudios foram gravados por falantes nativos de português, com escolaridade nível superior (mesmo nível de escolaridade dos estrangeiros), sendo dois portugueses (um de Aveiro e outro de Viseu) e dois brasileiros (um de Uberaba e outro do Rio de Janeiro), com sistematizado no quadro 1 abaixo:

**Quadro 1:** Identificação das variedades do português dos áudios

<b>ÁUDIO</b>	<b>AMOSTRA DA VARIEDADE DO PORTUGUÊS</b>	<b>LINKS DE ACESSO AO ÁUDIO</b>
Áudio 1 (A1BR)	Falante da variedade do Rio de Janeiro (capital),	<a href="https://drive.google.com/file/d/16L66WmJM9xEnlsugNfdthon5wftZiGjE/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/16L66WmJM9xEnlsugNfdthon5wftZiGjE/view?usp=sharing</a>
Áudio 2 (A1AV)	Falante da variedade de Aveiro (Portugal)	<a href="https://drive.google.com/file/d/1w3WQ2JdEFC FttFcRqGsLP9YjL8FW10t/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1w3WQ2JdEFC FttFcRqGsLP9YjL8FW10t/view?usp=sharing</a>
Áudio 3 (A1VS)	Falante da variedade de Viseu (Portugal)	<a href="https://drive.google.com/file/d/1L4PNNzgQBPGZxIF574s3w5tVickMF5nx/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1L4PNNzgQBPGZxIF574s3w5tVickMF5nx/view?usp=sharing</a>
Áudio 4 (A1BR)	Falante da variedade de Uberaba (Brasil),	<a href="https://drive.google.com/file/d/1VYyILDYpuzmNYS8YUjNnAxCWAVx3Hacs/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1VYyILDYpuzmNYS8YUjNnAxCWAVx3Hacs/view?usp=sharing</a>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Nesses áudios, os falantes do português leram fragmentos literários. Após ouvirem-nos, os participantes responderam perguntas fechadas acerca de suas percepções sobre o que ouviram, por exemplo, com qual áudio se identificaram mais,

qual era mais fácil de entender, entre outros. Cabe mencionar que os respondentes não foram informados sobre a nacionalidade dos falantes dos áudios.

As perguntas fechadas foram elaboradas em gradações em que o participante deveria selecionar entre 1-discordo e 5-concordo. Além disso, havia duas questões abertas optativas, em que o participante poderia escrever algum exemplo ou comentário que gostaria de compartilhar sobre os áudios e as perguntas.

Por fim, após divulgarmos o teste e coletarmos respostas, realizamos as seguintes etapas:

- análise qualitativa (de conteúdo) das respostas do teste<sup>9</sup>;
- seleção e quantificação das respostas;
- montagem de nuvens de palavras mais frequentes para análise;
- relação entre os resultados obtidos.

Para coleta dos dados, os participantes assinaram um termo de esclarecimento e consentimento on-line (via Google Forms), e, nas análises dos dados, foram identificados por meio de letras e números (P1, P2, etc.) para que suas identidades ficassem no anonimato.

### **Perfil dos informantes**

Como foi mencionado anteriormente, a primeira parte do teste tinha como objetivo conhecer o perfil dos participantes. O questionário foi respondido por sete estudantes universitários (um doutorando, três mestrandos, um graduando e dois não especificados), com faixa etária entre 20 e 34 anos.

Os estudantes são de diferentes nacionalidades: três alemães, dois italianos, um húngaro e um jordano. Antes do intercâmbio, três participantes estudaram português. O participante P4 relatou que estudou português por um semestre, sem especificar como se deu esse aprendizado. O participante P5 afirmou ter estudado português durante dois anos na universidade. Já o participante P7 afirmou ter estudado esse idioma por dois

---

<sup>9</sup> Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo é uma técnica muito utilizada para análise em pesquisas qualitativa, em que se analisa a frequência de ocorrência de determinados assunto, termos, construções e referências em um dado texto, em nosso caso, nas respostas dos participantes da pesquisa (estrangeiros em Aveiro).

anos e meio de modo autodidata antes do intercâmbio. O perfil geral dos participantes pode ser visualizado no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2:** Perfil dos informantes da pesquisa

Participante	Nacionalidade	Idade	Curso/Nível de escolarização	Estudo prévio de português
P1	alemão	26	Mestrado	Não
P2	jordano	34	Doutorado	Não
P3	húngaro	25	Turismo	Não
P4	alemão	27	Mestrado	1 semestre
P5	alemão	23	Graduação	2 anos na universidade de origem
P6	italiano	27	Mestrado	Não
P7	italiano	20	Graduado	2 anos e meio de modo autodidata

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Apenas um dos participantes optou por responder em português e os restantes responderam em inglês. Embora não seja a língua materna de nenhum dos participantes, as respostas em Língua Inglesa se devem, provavelmente, pelo fato de os alunos terem maior proficiência nesse idioma.

### **Análises gerais do teste**

Na primeira etapa da análise das partes II e III do teste, inicialmente, buscamos verificar informações gerais dos informantes sobre percepções em relação às variedades do português e comparações com suas línguas maternas. Para isso, montamos uma nuvem de palavras (Figura 1, a seguir) utilizando a extensão *Word Cloud* para o *Chrome* a partir de palavras/expressões mais frequentes nas respostas abertas obtidas nas perguntas de 7 a 11, da segunda parte do teste, e das perguntas 13, 20 e 24 da terceira parte. Tais palavras/expressões indicaram, por exemplo, quais níveis linguísticos (fonológico, lexical, morfológico, etc) chamam mais atenção (são mais perceptíveis) dos aprendizes em relação às diferenças do PE e do PB. Cabe mencionar que excluimos palavras que não acrescentavam informações relevantes para o estudo.

A nuvem de palavra é organizada de modo que os termos que mais frequentes são apresentados em fontes maiores, vejamos:

Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português?

**Figura 1:** Nuvem de palavras (análise geral)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Como podemos observar, a partir da Figura 1, é possível separar as percepções dos aprendizes de PLE do Erasmus em três categorias:

- as percepções relacionadas a aspectos prosódicos e fonológicos (quando mencionam sotaque, melodia, etc.) ,
- as percepções relacionadas a grau de dificuldade de aprendizagem (quando citam adjetivos tais como “mais claro, mais difícil e mais suave”)
- as percepções associadas a monitoramento estilístico (quando citam “grau de formalidade”, por exemplo).

Para prosseguirmos com as análises, considerando a nuvem de palavras elaborada, verificamos que as percepções relativas à língua e aos níveis linguísticos ficaram misturados, por isso, sentimos necessidade, também, de montar uma tabela com os adjetivos associados a cada variedade para análise.

**Quadro 3 :** Expressões avaliativas

VARIETADES DO PORTUGUÊS	ADJETIVOS/EXPRESSÕES AVALIATIVAS
Português brasileiro (PB)	Mais claro, mais suave, mais fácil
Português europeu (PE)	Menos claro, mais difícil, menos fácil, mais formal

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

A partir dos dados do Quadro 3, podemos perceber que a maioria dos participantes caracteriza o Português Europeu como uma estrutura “mais difícil” e “mais formal”.

Em relação à parte II do teste, como já descrito, buscamos observar como os participantes percebem as variedades do português, de modo geral, sem escutar ou avaliar áudios (como fizemos na parte III). Assim, na parte II, pela pergunta 7 questionou-se como eles identificam um falante de língua portuguesa (“Como você identifica um falante de português?”) e, a partir das respostas dadas, verificamos que as características fonológicas e lexicais foram as mais salientes. Isso pode ser verificado nos fragmentos a seguir:

Fragmento 1: P1: “Due to the words and the melody of the language”

Fragmento 2: P4: “They dont open their mouth when they speak.”

Fragmento 3: P6: “From the accent”

Já na pergunta de número 8 (“Você se identifica com uma região específica que tem português como língua oficial? Por quê?”), obtivemos respostas bem diferentes entre os informantes. A maioria dos informantes (4 de 7) respondeu que não se identifica com nenhuma região. Dois informantes responderam que se identificam com Aveiro e Portugal, devido ao contato com o país ou semelhança com a própria cultura. Esses resultados podem ser exemplificados pelos fragmentos a seguir:

Fragmento 4: P5: “I partly identify with the region around Aveiro, because I studied there and because this region has some specialties in the use of language which are different from other regions of Portugal.”

Fragmento 5: P7: “Eu acho que me identifico mais com Portugal porque é o país lusófono que mais conheço e tem muitas semelhanças com o meu país.”

Um informante afirmou que se identifica com o português falado no Brasil:

Fragmento 6: P1: “Brasil, because I love the culture, mood, music, food and landscapes”

Na pergunta 9 (Quais características te mostram que alguém é falante de português?), obtivemos respostas que confirmam o que foi dito sobre as respostas da pergunta 7, repetindo-se comentários acerca do nível fonológico ou exemplos relacionados a esse nível linguístico. Isso pode ser visto no fragmento abaixo:

Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português?

Fragmento 7: P5: "For example the 'em' sound as in bem."

Nessa pergunta, destacamos, também, o aparecimento de um estereótipo acerca dos falantes. Isso pode ser observado no seguinte fragmento:

Fragmento 8: P6: "They often smile and they are usually very kind."

Esse comentário trata-se de um estereótipo por conter uma generalização acerca dos falantes brasileiros, visto que não é possível afirmar ou confirmar que todos os falantes de português brasileiro são pessoas sorridentes ou gentis.

Na pergunta 10 (Você acha que portugueses e brasileiros falam diferente? Como?), os comentários acerca dos níveis linguísticos fonologia e léxico também foram predominantes, como se vê nos seguintes fragmentos: .

Fragmento 9: P1: "Yes, I do. Brazilians have a more clear and soft pronunciation while Portuguese speak less clearly, are pronouncing many words sizzling and it seems they speak more with a "closed" mouth."

Fragmento 10 P7: "Sim. O sotaque é muito diferente, as palavras que terminam com -te ou -de são pronunciadas de maneira diferente. Os pronomes de tratamento também são diferentes, e 'menos formais' no português brasileiro."

Por fim, na parte III do teste, como já descrito anteriormente, os participantes ouviram quatro gravações de áudio e foram confrontados com perguntas de apreciação e comparação entre os áudios/variedades. Conseqüentemente, a partir das percepções linguísticas dos participantes em relação às diferentes falas, pudemos inferir seus julgamentos e avaliações aos diferentes modos de falar. Como já mencionado, os respondentes não sabiam quais eram as nacionalidades (e, conseqüentemente, as variedades) dos falantes dos áudios gravados.

Na pergunta 12 (Você ouviu quatro áudios diferentes. Com qual deles você se identifica mais?), 71.4% dos participantes (5 de 7), escolheram o áudio 2, gravado por um falante de origem de Aveiro, e 28.6% dos participantes (2 de 7) escolherem o áudio 4, gravado por um falante de origem de Uberaba. O fato de a maioria ter escolhido o áudio produzido por um aveirense já era esperando, visto que essa é a variedade com que os alunos tiveram mais contato.

Por isso, para complementar os resultados obtidos a partir da pergunta 12, elaboramos a número 13, "Por que você se identifica mais especificamente com esse falante?", que permitia respostas expositivas e subjetivas. Nessas respostas, os comentários feitos pelos participantes dão destaque, novamente, aos níveis fonológicos da língua, mas também associam características como clareza ou proximidade com o modo próprio de falar para justificar as escolhas. Esses resultados podem ser verificados a partir dos fragmentos a seguir.

Fragmento 11 P1: "Very clear and soft pronunciation, not a lot of sizzling"

Fragmento 12 P2: "It is more clear and easy. However, I believe that the 4th audio is good. Therefore, both second and 4th are clear."

Fragmento 13 P3: "It was clear"

Fragmento 14 P7: "Porque fala da maneira mais parecida a mim."

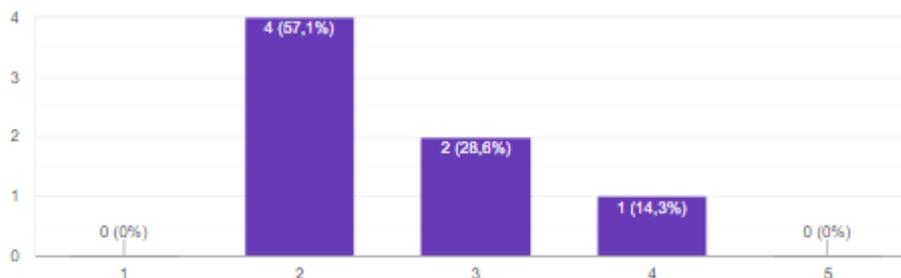
Tais resultados também mostram como o conceito de "clareza" é subjetivo, visto que está associado às percepções e atitudes linguísticas individuais e os participantes caracterizaram variedades diferentes como "mais clara". Para o participante P1, a variedade apresentada no áudio 4 é muito clara e, para os demais participantes, a variedade apresentada no áudio 2 é a mais clara. Além disso, o participante P7 confirma sua preferência pela variedade falada em Aveiro e menciona, mais uma vez, sua justificativa acerca da similaridade entre seu modo de falar e o dos portugueses.

Na sequência da pesquisa, os informantes deveriam selecionar, dentro de uma gradação de 1-discordo a 5-concordo, sua percepção linguística acerca das afirmações. De modo geral, houve uma grande oscilação nas respostas. Apesar disso, é possível perceber uma tendência mais favorável aos áudios 2 (falante aveirense) e 4 (falante uberabense).

Na pergunta 14 do teste ("O falante do áudio 1 fala português melhor do que o falante do áudio 2."), as respostas apresentam uma tendência maior para o "discordo" (4 de 7), como pode ser visto no Gráfico 1:

Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português?

**Gráfico 1** – 14 - “O falante do áudio 1 fala português melhor do que o falante do áudio 2?”

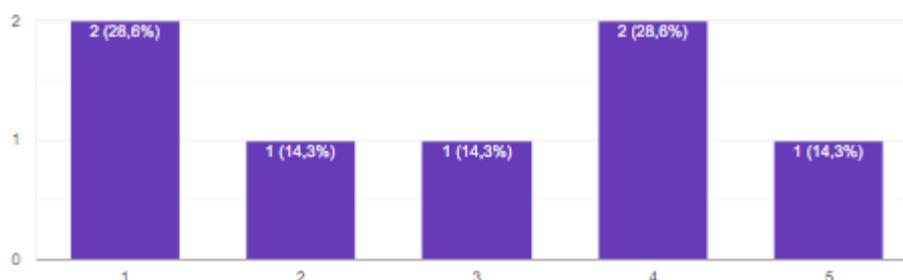


**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Na pergunta de número 15 (“É mais fácil entender o falante do áudio 2 do que o falante do áudio 4.”), as respostas se mostram equilibradas, visto que três participantes tendem para o “discordar” e três para o “concordar” com essa afirmação. Nessa afirmação, a resposta do participante P5 contradiz o que ele respondeu anteriormente na pergunta 12 (em que foram questionados: “Com qual deles [áudio] você se identifica mais?”), pois ele afirma entender melhor o áudio 4 (amostra do falar de Uberaba), mas na pergunta 12 selecionou o áudio 2 (amostra do falar de Aveiro) como o que se identifica mais.

Já o participante P2, que assinalou a opção neutra na gradação, tem uma resposta condizente com suas afirmações anteriores, visto que, na pergunta 12, respondeu favoravelmente aos áudios 2 e 4. As opções selecionadas pelos participantes podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

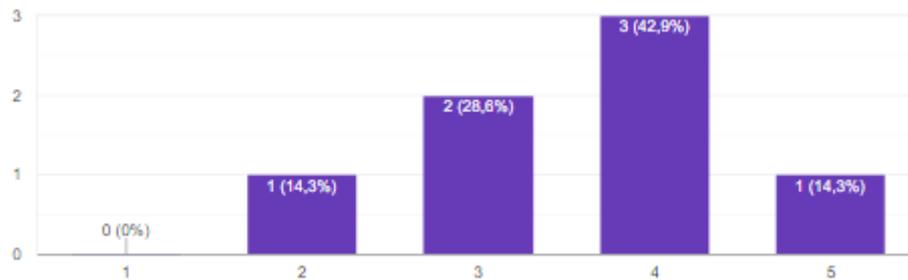
**Gráfico 2** – 15 - “É mais fácil entender o falante do áudio 2 do que o falante do áudio 4”



**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Na pergunta 16 (“O falante do áudio 4 fala português melhor do que o falante do áudio 3.”), os participantes demonstraram uma tendência mais favorável à variedade brasileira apresentada no áudio 4. Isso pode ser verificado no gráfico 3:

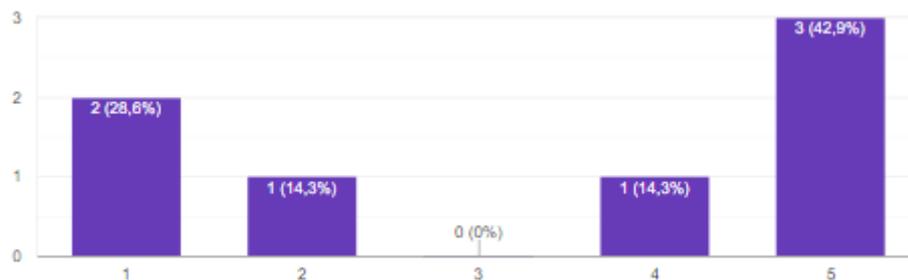
**Gráfico 3** – 16 - “O falante do áudio 4 fala português melhor do que o falante do áudio 3”



**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Já a pergunta 17 (“O sotaque no áudio 2 é melhor do que o sotaque no áudio 1.”), quatro participantes selecionaram pontos na graduação mais favorável ao áudio 2. Isso confirma a tendência favorável à variedade de Aveiro demonstrada na pergunta 12, como se vê no gráfico 4:

**Gráfico 4** – 17 - O sotaque no áudio 2 é melhor do que o sotaque no áudio 1”

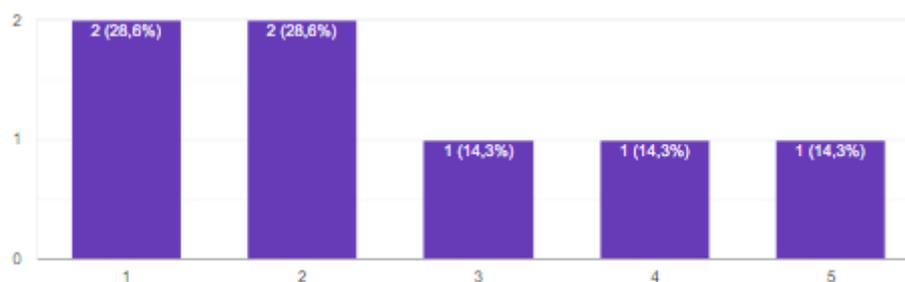


**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Na pergunta 18 (“Os estudantes de português como segunda língua devem aprender a falar como o falante do áudio 2.”), os participantes tiveram resposta predominantemente contrária a ensinar os estudantes de português a falarem como o falante do áudio 2. Isso pode ser verificado no gráfico abaixo:

Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português?

**Gráfico 5 – 18 - “Os estudantes de português como segunda língua devem aprender a falar como o falante do áudio 2”**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Na pergunta 19 (“Os estudantes de português como segunda língua devem aprender a falar como o falante do áudio 4.”), a maioria dos participantes (5 de 7) mostrou-se favorável a aprender a falar português como o falante do áudio 4 (de Uberaba). Um dado interessante sobre as respostas obtidas na pergunta 19 é o fato de que essas respostas se contradizem em relação ao que foi apresentado na pergunta 12, pois ao serem questionados, em 12, sobre qual áudio se identificavam mais você, a maioria (71.4% dos participantes) escolheu o áudio 2 (amostra do falar de Aveiro). Isso provavelmente se dá devido a diferença entre a variedade com a qual eles têm contato ao aprender português no curso (variedade de Aveiro) e o contato que têm com outras variedades em outros âmbitos sociais e suas atitudes linguísticas diante da variedade brasileira.

A partir da pergunta 21, questionamos sobre comparações entre as variedades do PB e PE. Na 21, ao questionarmos “É mais fácil entender os portugueses do que os brasileiros?”, houve uma tendência maior para o “discordo”, 4 dos 7 participantes marcaram os números mais próximos do “discordo” na gradação. Na pergunta 22 (Portugueses falam mais corretamente do que os brasileiros.), a maioria dos participantes, 4 de 7, marcou o neutro na gradação (gradação 3 da régua). Esse resultado se confirma nas perguntas abertas (números 20 e 24) dessa parte do teste, visto que os participantes demonstram uma consciência linguística e não afirmam que existe uma variedade caracterizada como “melhor” ou “pior”.

Na pergunta 23 (Os estudantes devem aprender a falar como os portugueses), vemos uma tendência contrária a essa afirmação, visto que 4 dos 7 participantes

marcaram números na gradação mais próximo de "discordo" e 2 se mantiveram neutros. Por fim, a pergunta 24 é uma pergunta aberta (Você gostaria de comentar algo sobre as perguntas de número 21 a 23?) para que os alunos pudessem detalhar ou justificar suas escolhas no teste de percepção. Os participantes responderam de maneira bem similar, como pode ser visto nos fragmentos abaixo:

Fragmento 14 P1: "Na minha opinião, só porque eles falam português diferente não significa que um deles fale melhor do que o outro como indicado nas perguntas 4 e 16".

Fragmento 15 P2: "Both of accents are OK but there is a lot of work need to be done in term of language course especially, the course that I obtained was not useful where there was a lack of materials and focus on reading rather than listening or writing"<sup>10</sup>

Fragmento 16 P4: "I don't think there is a right or wrong Portuguese regarding if it's spoken by Brazilians or Portuguese."<sup>11</sup>

Fragmento 17: P7: "Para mim é mais fácil perceber os portugueses do que os brasileiros porque estou mais habituado a este sotaque, mas as duas variantes são corretas e cada um aprende a que achar mais útil/interessante para ele/ela."

A partir desses fragmentos, podemos verificar, novamente, que os participantes apresentam consciência linguística sobre as variedades da língua.

## Conclusão

Neste trabalho, motivado, especialmente, pela experiência de contato com os estudantes *Erasmus* durante o período de mobilidade acadêmica das pesquisadoras deste artigo na Universidade de Aveiro, em Portugal, investigamos as percepções e atitudes linguísticas que os estudantes de Português como Língua Estrangeira têm em relação, principalmente, às variedades do Português (PB e PE). Esse estudo não é exaustivo, mas aponta indícios do que o professor de PLE pode explorar em sala de aula, inclusive para desfazer mitos/visões equivocadas (como a de que o PE é mais difícil do que o PB).

De modo geral, conseguimos verificar que os aprendizes de PLE, estudantes em

---

<sup>10</sup> P2: "Ambos os sotaques são OK, mas há muito trabalho que precisa ser feito em relação ao curso de língua especialmente, o curso que eu obtive não foi útil (porque) havia uma falta de materiais e foco em leitura em detrimento de escuta ou escrita."

<sup>11</sup> "Eu não acho que existe um português certo ou errado considerando se é falado por brasileiros ou portugueses." (tradução nossa)

Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português?

Aveiro, têm consciência sociolinguística (percebem e avaliam) acerca das variedades brasileiras e europeias, entretanto, consideram uma variedade mais difícil em relação à outra e ainda atribuem à variedade brasileira um traço não linguístico e genérico: sorrir ao falar. Além disso, verificamos que os níveis fonológicos, prosódicos e lexicais são os mais suscetíveis às avaliações, ou seja, são os níveis da língua mais perceptíveis em detrimento de outros não citados, como morfossintático, semântico ou pragmático. Esses são pontos (níveis linguísticos não citados) que podem, inclusive, ser explorados pelos professores de PLE/PLA em sala de aula, até mesmo comparando estruturas das variedades.

## Referências

BARBOSA, Juliana Bertucci; MARINE, Talita De Cássia. Atitudes linguísticas de mestrandos das unidades do proletras da região do Triângulo Mineiro. *In*: MACHADO, Marcia dos Santos Machado; Wiedemer, Marcos Luiz (org.). *Dimensões e experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 269-293.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

FREIRE, Josenildo Barbosa. *Varição, estilo, atitude e percepção linguística: o caso das laterais /ʎ/ e /j/ no falar paraibano*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FREITAG, Raquel Meister Ko *et al.* Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016.

HENRIQUES, Joana Gorjão. *SEF confirma "aumento significativo" de brasileiros em Portugal*. 2019. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/01/19/sociedade/noticia/aumento-significativo-brasileiros-segundo-sef-1858491>. Acesso em: 26 out. 2019.

MENDES, Edleise. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPE. *In*: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; GONÇALVES, Luis. (org.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016. p. 293-310.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; JESUS, Paula Clarice Santos Graziotin de. *Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o portal do professor de português língua estrangeira/língua não materna (ppl)*. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia. v. 12, n. 2, p. 1043-1070, abr./jun. 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O Instituto Internacional da Língua Portuguesa e a gestão

multilateral da Língua Portuguesa no âmbito da CPLP. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana*, Madrid, v. 13, p. 19-34, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de . Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p.409-433, jul./dez. 2013.

OUSHIRO, Livia. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO Paulo, 2015.

SILVA, Gisele dos Santos da. Percepções de estrangeiros sobre a cultura brasileira durante o curso de português para falantes de outras línguas da UTFPR. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: [https://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/693/1/CT\\_COLET\\_2012\\_1\\_04.pdf](https://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/693/1/CT_COLET_2012_1_04.pdf) . Acesso em: 16 nov. 2019.

TOTAL de brasileiros em graduações em Portugal cresce 31%. *Exame*, São Paulo, 10 maio /2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/total-de-brasileiros-em-graduacoes-em-portugal-cresce-31/>. Acesso em: 26 out. 2019.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. *Programa Erasmus+*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2021. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/erasmusplus/outgoing> Acesso em: 20 jan. 2021.

*Submetido em: 01 out. 2021.  
Aceito em: 19 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p47

## **Construindo saberes e compartilhando experiências em Português Brasileiro como Língua Estrangeira<sup>1</sup>**

***Building knowledge and sharing experiences in Brazilian Portuguese as a Foreign Language***

***Construyendo conocimiento y compartiendo experiencias en Portugués Brasileño como Lengua Extranjera***

Anderson Lins Rodrigues<sup>2</sup>  <https://orcid.org/%200000-0001-6619-9321>  
José Lucas Campos Antunes dos Santos<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-7821-148X>

**RESUMO:** Neste trabalho, compartilhamos o percurso de sistematização e execução de um curso remoto de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE), por nós ministrado, no segundo semestre de 2020. A oferta desse curso está circunscrita a um conjunto de ações do processo de internacionalização da Universidade Estadual de Santa Cruz. O curso de PBLE, portanto, emerge como uma ação viabilizadora do desenvolvimento de estratégias de ensino, aprendizagem e fortalecimento da língua brasileira no cenário linguístico internacional (MOITA LOPES, 2016). Nesse contexto de internacionalização e, também, como desdobramento de algumas inquietações surgidas ao longo do referido curso, sobretudo no que se refere à necessidade de revisão do ideal homogêneo de língua nacional, numa perspectiva decolonial sobre a constituição político-linguística de amefricanidade e "Pretuguês" (GONZALEZ, 2020), objetivamos discutir abordagens e metodologias do ensino de PBLE, bem como refletir sobre o processo de formação de professores e de pesquisas nessa área. Com essa experiência, constatamos que a formação docente e o ensino de PBLE devem considerar as especificidades corriqueiras e cotidianas da vida linguística no Brasil, levando em conta as contribuições negra e indígena na formação do vernáculo brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português Brasileiro como Língua Estrangeira. Ensino e Pesquisa.

---

<sup>1</sup> O título deste artigo orienta-se a partir do profícuo espaço de discussões e reflexões sobre os sentidos que contornam o ensino-aprendizagem de Português Brasileiro como língua estrangeira em nosso grupo de trabalhos, fazendo menção às considerações deste texto apresentadas no evento online Language Week / Idea Factory / Jornada de Ensino de Português Língua Estrangeira da Universidade Estadual de Santa Cruz no segundo semestre de 2021.

<sup>2</sup>Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. *E-mail:* [alrodrigues@uesc.br](mailto:alrodrigues@uesc.br)

<sup>3</sup> Licenciado em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz. *E-mail:* [cans.luc@gmail.com](mailto:cans.luc@gmail.com)

Formação Docente.

**ABSTRACT:** In this paper, we intend to share the path of systematization and execution of a remote course in Brazilian Portuguese as a Foreign Language (PBLE), which we taught in the second half of 2020. The offer of this course is limited to a set of actions in the internationalization process of the State University of Santa Cruz. The PBLE course, therefore, emerges as an action that enables the development of teaching, learning, and strategies for the Brazilian language in the international linguistic scenario (MOITA LOPES, 2016). In this context of internationalization and also as a result of some concerns that emerged throughout the course, especially about the necessity to revise the homogeneous ideal of the national language in a decolonial perspective, taking into account the political-linguistic constitution of Amefricanity and "Pretuguês" (GONZALEZ, 2020), we aim to discuss approaches and methodologies for teaching PBLE, as well as reflect on the process of teacher education and research in this area. With this experience, we found that teacher education and teaching of PBLE must consider the commonplace and everyday specificities of linguistic life in Brazil, taking into account the black and indigenous contributions in the formation of the Brazilian vernacular.

**KEYWORDS:** Brazilian Portuguese as Foreign Language. Teaching and Research. Teachers Education.

**RESUMEN:** En este trabajo, pretendemos compartir el camino de la sistematización y ejecución de un curso remoto de Portugués Brasileño como Lengua Extranjera (PBLE), que impartimos en el segundo semestre de 2020. La oferta de este curso se limita a un conjunto de acciones en el proceso de internacionalización de la Universidad Estadual de Santa Cruz. El curso PBLE, por tanto, surge como una acción que posibilita el desarrollo de estrategias de enseñanza, aprendizaje y fortalecimiento de la lengua brasileña en el escenario lingüístico internacional (MOITA LOPES, 2016). En este contexto de internacionalización y también como resultado de algunas preocupaciones que surgieron a lo largo del curso, especialmente en lo que se refiere a la necesidad de revisar el ideal homogéneo de la lengua nacional, en una perspectiva descolonial sobre la constitución político-lingüística de la Amefricanidad y el "Pretuguês" (GONZALEZ, 2020), buscamos discutir enfoques y metodologías para la enseñanza de PBLE, así como reflexionar sobre el proceso de formación e investigación docente en esta área. Con esta experiencia, encontramos que la formación docente y la enseñanza de PBLE deben considerar las especificidades comunes y cotidianas de la vida lingüística en Brasil, tomando en cuenta las contribuciones negras e indígenas en la formación de la lengua vernácula brasileña.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués Brasileño como Lengua Extranjera. Docencia e Investigación. Formación de Profesores.

### **Palavras iniciais – um gesto de aceno**

O ano de 2020 foi um ano rico em aprendizados. Fomos chamados à mudança num contexto em que a impermanência das coisas do mundo apresentou-se de forma trágica e dramática às mais diversas sociedades humanas do planeta, exigindo profundas mudanças de paradigma. Estamos vivendo essa atmosfera, somos nós os agentes responsáveis por essa mudança. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa para estrangeiros configura-se num cenário marcado por uma crise sanitária decorrente das crises humanitárias atravessadas por golpes de estado, migrações em massa –

consequência das crises políticas e econômicas instauradas em países subdesenvolvidos – e a pandemia de um vírus altamente contagioso e letal.

Não concebemos outra forma de iniciar esse trabalho senão contextualizando e situando o momento histórico e de crise global que estamos atravessando. Assim procedemos porque, além da necessidade de articular essas reflexões em um tempo-espaço específico, também entendemos que elas emergem como resultado do que estamos vivenciando. Isto é, os flagelos sociais, que têm impactado a vida de muitas pessoas, tendo como desdobramento os grandes fluxos migratórios, refletem na própria demanda de muitos estrangeiros que, chegando ao Brasil, recorrem ao conhecimento da língua que aqui praticamos com vistas à inserção em nossa sociedade.

Por essa razão, nos preocupamos em tratar das condições de emergência de oferta de um curso de língua para estrangeiros num cenário de pandemia da covid-19 e de isolamento social, em que processos históricos de fluxo migratório acentuam-se e mostram-se, cada vez mais, desafiadores a nós, professores e pesquisadores comprometidos com a transformação dessas realidades.

Dito isso, no que toca à elaboração do presente trabalho, temos por objetivo: i. discutir abordagens e metodologias do ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE)<sup>4</sup>, bem como ii. refletir sobre o processo de formação de professores e de pesquisas nessa área de PBLE, considerando a necessidade de revisão do ideal homogêneo de língua nacional numa perspectiva decolonial sobre a constituição político-linguística de amefricanidade e “pretuguês” (ALMEIDA, 2020; GONZALEZ, 2020). Nosso percurso argumentativo acontecerá *pari passu* com a apresentação dos caminhos teórico-metodológicos desse curso de português brasileiro, que aconteceu no âmbito do Centro de Línguas e Internacionalização da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e foi ofertado para cidadãos estrangeiros durante o segundo semestre de 2020.

É preciso dizer que a oferta do curso Língua Portuguesa Nas Relações De Trabalho: Curso Introdutório para Estrangeiros faz parte do processo de internacionalização da UESC que requer, dentre outras ações, o fomento a uma política de fortalecimento a

---

<sup>4</sup> Utilizamos aqui a nomenclatura PBLE por entender a necessidade e importância de demarcar um território de identidade linguística que (re)inscreva os sentidos identitário-linguísticos de um Português do Brasil, e não no Brasil. A escolha é consciente de outras nomenclaturas e campos de pesquisa em Português como Língua Adicional (PLA), Português Língua de Acolhimento (PLAC) e Português em contextos de migração e refúgio, no entanto, optamos por atualizar a nomenclatura do campo de estudos do qual parte nossas reflexões e prática docente, o Português como Língua Estrangeira (PLE).

iniciativas que contemplem a proficiência de estudantes estrangeiros (intercambistas) nos mais diversos Programas de Graduação e Pós-Graduação. A Resolução CONSU 07/2018 é o documento que chancela as ações em pesquisa e extensão – direcionadas a professores, discentes, funcionários e comunidade – circunscritas ao campo de atuação com fulcro na oferta de línguas estrangeiras enquanto componente integrante da mencionada política de internacionalização.

Nesse cenário político-linguístico, o ensino de Português como língua estrangeira figura como uma das possibilidades preconizadas pelos Princípios e pelas Diretrizes dessa Política Linguística de Internacionalização da nossa universidade. A nossa proposta de ensino, então, emerge como uma ação viabilizadora do desenvolvimento de estratégias de ensino, aprendizagem e fortalecimento da língua brasileira nesse cenário linguístico internacional (MOITA LOPES, 2016).

A oferta desse curso, inicialmente, voltava-se para um público de estudantes intercambistas de graduação e pós-graduação, mas, sabedores da demanda de cidadãos que estavam na condição de refugiados, com o agravamento de crises humanitárias em razão de questões políticas, econômicas e sanitárias, sobretudo, nos países da América Latina, resolvemos ampliar o público-alvo. Com isso, recebemos inscrições de haitianos, venezuelanos, chilenos, franceses, búlgaros, dentre outros. Em sua grande maioria, pessoas que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, refugiados em busca de conhecer o português brasileiros para ter melhores condições de ingresso no mercado de trabalho do Brasil.

Com base nessa breve exposição, a proposta teórica que alicerça esse curso tangencia a ideia de que a finalidade primeira do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira está diretamente articulada à necessidade de que as/os estudantes se tornem aptos a se comunicar nessa língua, com vistas a atender às suas necessidades. Por essa razão, a concepção que adotamos considerou que os objetivos de aprendizagem fossem delineados em termos comunicativos, o que só poderia ser alcançado mediante as reais necessidades de comunicação dos aprendentes.

Tivemos, então, como principal respaldo teórico e metodológico os estudos relacionados à abordagem comunicativa, que nos propõe pensar a aprendizagem como resultado advindo da interação social (BORGES, 2012). Com base nessa perspectiva, levamos em conta que cada ação de ensino e aprendizagem precisa ser viabilizada por um projeto de comunicação. Ao nos reportamos à metodologia de comunicação, estamos

certos de que essa abordagem exige uma ação que será efetuada via língua(gem) por meio de um determinado campo da atividade humana (BAKHTIN, 1997) que, por sua vez, inscreve os participantes da interlocução em uma interação social concreta, ou seja, organizada/sistematizada pelos gêneros e compartilhada por um grupo social específico, que demanda certos objetivos.

### **Por dentro do curso de PBLE da UESC**

Começamos a sessão chamando a atenção para o Brasil e seu lugar na América do Sul (GONZALEZ, 2020), por termos em nossas turmas uma maioria sul-americana, composta, em grande parte, por venezuelanos, colombianos, chilenos, hondurenhos e mexicanos, mas não só, houve imigrantes da Europa também. Em termos da relação entre o Brasil e os demais países da América do Sul, é latente as fraturas decorrentes do colonialismo, estreia de toda a barbárie que experienciamos, hoje, em se tratando da 6ª Zona de África, a diáspora africana do Brasil em território historicamente e originariamente indígena. Segundo o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais, haitianos, venezuelanos e colombianos são as três principais nacionalidades que formam o grupo de imigrantes no Brasil de 2018.

Apesar de formarem uma turma majoritariamente do Sul, configurava-se bastante heterogênea no que tangia às suas motivações de deslocamento; havia estudantes em situação de deslocamento forçado e imigrantes com histórias e experiências diversas que objetivavam, no Brasil, um lugar possível de melhorar sua qualidade de vida no caminho do desenvolvimento intelectual e profissional. Havia, por exemplo, sul-americanos tanto na condição de estudantes de pós-graduação, quanto de imigrantes e refugiados à procura de emprego.

Seja por questões fronteiriças ou de ordem política, econômica e cultural, o Brasil tem se tornado, cada vez mais, o destino de imigrantes e refugiados em busca de aprimoramento intelectual, profissional e de refúgio. No âmbito das políticas linguísticas, a área de Português como Língua Estrangeira emerge como uma das formas de inserção do Brasil nas injunções do mercado internacional e de seu lugar de autoria no processo de instrumentalização e institucionalização da língua nacional, o [...] “que consistiria em configurar um lugar de enunciação institucional e internacionalmente legitimado que autoriza um saber sobre a língua nacional passível de ser exportado” (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008, p. 90).

A iniciativa de oferta desse curso caminha, portanto, no fluxo dos processos de gramatização brasileira, os quais não estão dissociados dos impactos da rigidez hierárquica e homogeneizante das práticas colonizadoras que buscam uniformizar e escamotear o racismo que funda as relações linguísticas e culturais neste lado das américas. A língua, não obstante, ocupa esse lugar no imaginário compartilhado sobre a ideia de um Brasil monolíngue e, com isso, escamoteia-se a sua diversidade multilíngue e multicultural. Nesta trilha de invisibilidades e apagamentos, o Brasil figura uma contradição diante suas proposições humanitárias de acolhimento e as barreiras linguísticas na integração das populações em deslocamentos forçados.

Sobre as estratégias para a viabilização do curso e sondagem acerca dos interesses do nosso público-alvo, elaboramos, em um primeiro momento, um formulário com a intenção de conhecer os interesses de aprendizagem dos cursistas, partindo do seguinte questionamento: *O que você busca em um curso de Português Brasileiro como Língua Estrangeira?* na plataforma *google forms*. Através deste formulário, traçamos o perfil de nossas/os estudantes, considerando suas motivações para fazer o curso, as experiências com o português brasileiro, bem como as dificuldades com as modalidades oral e escrita. Por este viés, o formulário funciona num propósito dialógico, em que as pessoas são o centro das atividades que irão atingi-las de alguma forma no desenho do curso. Abaixo, trouxemos uma das questões do supracitado formulário e a resposta de uma aluna venezuelana.

**Tabela 1** – O Português Brasileiro e as pretensões das/os estudantes

<b>Pergunta</b>	De que forma o conhecimento do português brasileiro pode lhe ajudar a viver melhor neste país, seja nas relações de trabalho, na universidade ou em qualquer atividade social realizada por um cidadão estrangeiro?
<b>Nacionalidade<sup>5</sup></b>	Venezuelana
<b>Resposta</b>	Posso ter mais oportunidade de optar a um emprego e realizar cursos profissionalizantes.

**Fonte:** Os autores, 2021.

Com base nessa e em outras respostas, nos responsabilizamos pela elaboração de

<sup>5</sup> As nacionalidades estão retratadas de acordo com as respostas das/os estudantes no quesito “nacionalidade” do formulário de reconhecimento.

um curso que pudesse ser ferramenta de respeito aos direitos garantidos a essas populações. Trabalhamos, então, com a Lei nº 13.445 de 2017, hoje chamada de Lei da Migração, tratando dos documentos necessários ao estrangeiro no Brasil (Cédula de Identidade para Estrangeiros (RNE) e o Cartão do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF/MF)) e situando nossos/as estudantes para seus usos e funcionalidades na vida cotidiana.

Em razão dessa exposição, justificamos a nossa preocupação em ofertar um curso com essa envergadura, ou seja, do português brasileiro nas relações de trabalho. O trato com gêneros discursivos afins a essa cena enunciativa, tais como a elaboração de currículo e a entrevista de emprego, objetivaram a utilização da língua em uma situação formal e como agir dentro desse contexto. Se as proposições do curso tinham no título o mundo do trabalho, o público que o compunha, no entanto, era bastante heterogêneo e multifacetado, tornando mais desafiador o tear de aulas que atingissem um objetivo comum entre todas/os.

Ainda fazendo referência ao questionário aplicado previamente com a turma, vejamos as expectativas deste estudante de pós-graduação:

**Tabela 2** – O Português Brasileiro e as pretensões das/os estudantes

<b>Pergunta</b>	De que forma o conhecimento do português brasileiro pode lhe ajudar a viver melhor neste país, seja nas relações de trabalho, na universidade ou em qualquer atividade social realizada por um cidadão estrangeiro?
<b>Nacionalidade</b>	Colombiano
<b>Resposta</b>	Fazer um mestrado em literatura em português representa muitos desafios: <b>compreender, interpretar e escrever textos acadêmicos</b> . Aprender mais sobre esse idioma não apenas me ajudará nesse aspecto, mas também melhorará minha comunicação com meus amigos. A propósito, preciso aprender mais sobre as gírias baianas - ou como prefiro chamá-las - o português do futuro. (Grifos nossos)

**Fonte:** Os autores, 2021

Nesta resposta, o estudante é explícito em tratar seus objetivos de aprendizagem (grifos), o que, de certo modo, é tangente à proposição institucional, mas não deixa de existir enquanto demanda da comunidade acadêmica da UESC. No seio desses contrastes, buscamos aproximações que convergem nos propósitos comuns de aprendizagem da língua para todas/os discentes.

Compreendendo os objetivos de aprendizagem divergentes, dividimos as/os estudantes em dois grupos (estudantes de pós-graduação e estudantes em busca de trabalho). Essa divisão ocorreu na metade do curso, momento em que direcionamos os conteúdos linguísticos a partir das demandas referentes a esses dois grupos. Dessa maneira, pudemos corresponder às intenções das/os estudantes em aprender conteúdos gramaticais (mesmo que ainda apoiados numa percepção colonizada de língua, fundamentada no paradigma gramatical greco-romano) e a estrutura textual relacionadas à elaboração de gêneros textuais acadêmicos, bem como as variedades linguísticas para comunicação e relações interpessoais em contextos formais e informais. Sobre o aspecto comunicacional, foram recorrentes a convergência entre as respostas:

**Tabela 3** – O Português Brasileiro e as pretensões das/os estudantes

<b>Nacionalidade</b>	Mexicana
<b>Resposta</b>	O conhecimento do português brasileiro me ajudaria a ter possibilidade de postular a um trabalho de mi licenciatura e conocer a más personas en el país.
<b>Nacionalidade</b>	Colombiana
<b>Resposta</b>	isso me ajuda a me comunicar melhor com as pessoas. além de poder participar de conversas mais profundas com meus professores e colegas
<b>Nacionalidade</b>	Venezuelano
<b>Resposta</b>	Ampliar os contatos e a comunicação, conhecer melhor o povo brasileiro e defender nossos direitos
<b>Nacionalidade</b>	Venezuelano
<b>Resposta</b>	Ser capaz de me comunicar de forma clara; entender o que as pessoas falam comigo e poder desenvolver minhas atividades de estudo
<b>Nacionalidade</b>	Cidadão do Mundo
<b>Resposta</b>	Obviamente, facilitando a comunicação

**Fonte:** Os autores, 2021.

Ante o exposto, observamos o alinhamento entre o aprendizado da língua para desenvolvimento intelectual e profissional, em que a comunicação é o ponto de partida para a efetivação desses conhecimentos linguísticos na vida social de imigrantes e refugiados. O desenvolvimento das competências comunicativas se deu explorando aspectos fonético-fonológicos da língua, marcadores conversacionais e expressões idiomáticas, bem como as situações comunicativas de entrevista de emprego. Para tanto,

foi imprescindível o trato da língua(gem) intimamente ligado à cultura, pois, *quando se diz*, fala-se de um lugar social atravessado por experiências que delimitam as fronteiras de suas subjetividades. Sob essa ótica, a aprendizagem de PBLE passa a ser espaço de aceitação da configuração múltipla do sujeito e sua interação verbal na sociedade.

Com essa reflexão, é imprescindível que façamos referência a Lélia Gonzalez (2020) para pensarmos as cartografias impostas pelo ocidente na materialização do imaginário homogêneo e cristalizado do que seria a língua portuguesa: tal materialização foi latente em algumas/uns das/os estudantes de nossa turma, que reivindicavam um ensino prescritivo, pautado na tradição gramatical greco-romana. Nesse contexto, pensamos o quanto somos atravessados por um *continuum* colonial que orienta nossas práticas e valores enquanto sociedade forjada pelo sistema capitalista racializante nas américas.

Acreditamos ser esse o maior desafio a ser enfrentado para o caminho de uma real liberdade e independência do jugo ocidental-cristão, que produziu e mantém desigualdades linguísticas, sociais, raciais e de gênero nas sociedades pós-coloniais. Estamos nos referindo ao drama epistemológico que é fruto da imposição hierarquizante da língua e da cultura greco-romana sobre as subjetividades colonizadas (africanos e indígenas). Trata-se de refletir, portanto, sobre o impacto de tais imposições sobre uma maioria minorizada; em linhas gerais, a América é muito mais Ameríndia e Amefricana que latina (GONZALEZ, 2020). A propósito, vejamos, nas páginas seguintes, como essas proposições colidem sobre a ideia de língua e sua práxis no ensino de Português como Língua Estrangeira.

Em se tratando da imagem internacional do Brasil, é possível detectarmos como a colonialidade encarrega-se de projetar uma imagem paradoxal em relação à sua língua e cultura, a exemplo do aclamado mito da democracia racial e seu impacto na elaboração do imaginário sobre língua, cultura e nação brasileira. Nesse espectro, são operacionalizadas categorias que limitam e circunscrevem a ideia de língua, raça, gênero e nação, bem como seu impacto na elaboração de imagens cristalizadas e homogêneas sobre a língua e a cultura brasileira.

É importante, por isso, refletirmos sobre o ensino de línguas, uma vez que o professor que se forma nos atuais cursos de Letras vê-se o tempo todo confrontado pelas velhas concepções de língua(gem), seja por seu alunado ou pelas instituições de ensino em que trabalha. O que não foi diferente em nossa experiência no referido curso. Um de

nossos professores foi, inclusive, alvo de críticas por parte de estudantes de nacionalidades europeias depois de uma discordância em relação aos efeitos do colonialismo nas relações de trabalho no Brasil. Fomos acusados de ofertar um curso sobre cultura do Brasil, sobre relações étnico-raciais, e não um curso sobre Língua Portuguesa, apesar de estarmos mediando as reflexões a partir de gêneros discursivos, como músicas, matérias de jornal, obras de arte etc.

Essas críticas aconteceram em uma das aulas sobre as condições e relações de trabalho no Brasil. Trouxemos a música *Trabalhador*, do ator, cantor e compositor Seu Jorge. Com esse texto, discutimos as desigualdades nas relações de trabalho no país como reflexo de seu sistema econômico. Durante toda a exposição dos aspectos linguísticos, políticos e culturais da música, as/os estudantes brancos e europeus insistiam no seu esvaziamento, tratando-o como uma música “triste e sem soluções para a questão do trabalho no Brasil”, ou mesmo que “não é culpa dos portugueses e espanhóis [a condição da população negra]”. Vale ressaltar que a canção é denúncia da colonialidade em sua vertente de exploração econômica do grupo dominante sobre o grupo dominado, o que explica as desigualdades raciais no mundo do trabalho.

É nesse sentido que o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que esta estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema da estratificação social (GONZÁLEZ, 2020, p. 35).

No escopo desse projeto, raça e classe articulam-se para elaboração e naturalização de lugares sociais num contexto capitalista e multirracial como o nosso. Talvez essa relação explique as diferenças entre os dois grandes fluxos migratórios para o Brasil, um primeiro promovido pelo governo, absorvendo imigrantes europeus num projeto de embranquecimento e europeização do país, bem como a ocupação de determinados postos de trabalho; e um outro, marcado por crises humanitárias de ordem sócio-político-econômica perpetradas pelos imperialismos do norte sobre o sul.

Em termos de como essa realidade se impõe na divisão racial do trabalho, não é preciso esforço para perceber que os principais alvos da xenofobia que marca a ascensão de uma extrema direita no governo do Brasil são imigrantes haitianos e venezuelanos, os

quais estariam “tirando trabalho dos brasileiros”. Com base nessas projeções enunciativas, o mestre Dr. Kabengele Munanga exprime os efeitos do racismo na formação das relações sociais, baseadas fundamentalmente na raça, como é o caso das sociedades pós-coloniais:

[...] Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: genocídio de milhões de índios nas américas, eliminação sistemática de milhões de judeus e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial. Como se não bastasse o antissemitismo, a persistência dos mecanismos de discriminação racial na África do Sul durante a Apartheid, nos Estados Unidos, na Europa e em todos os países da América do Sul encabeçados pelo Brasil e em outros cantos do mundo demonstra claramente que o racismo é um fato que confere à “raça” sua realidade política e social (MUNANGA, 2020, p. 15).

Ora, quando refletimos sobre o impacto do colonialismo nas relações sociais, é imprescindível que não falemos em culpa, mas em responsabilidade, uma vez que [...] “ideologicamente o neocolonialismo assentou-se no discurso da inferioridade racial dos povos colonizados que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento” (ALMEIDA, 2020, p. 30). Assim, criam-se as justificativas para continuidade da barbárie sob os moldes neocoloniais, afinal os “portugueses e espanhóis não têm culpa”.

É importante compreender, a esse respeito, como as questões de raça são centrais para a análise das experiências de professores e estudantes em sala de aula. Neste fluxo, o Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014) é o caminho pelo qual nos conscientizamos da centralidade que raça e racismo se ocupam na organização e estruturação da sociedade, conseqüentemente em nossas práticas sociais. Para tanto, Ferreira (2014, p. 245) discute as atribuições de sentidos sobre as identidades raciais branca e negra a partir de narrativas autobiográficas acerca da construção destas identidades na língua(gem) na medida em que propõe

[...] uma reflexão com uma discussão articulada sobre a função das histórias e da cultura e da maneira como as histórias são historicamente e socialmente posicionadas à medida que contamos. [...] Nas histórias contadas por brancos é possível perceber o discurso ideológico de “não ver cor” (FERREIRA, 2014, p. 245)

Nesse sentido, o letramento racial crítico mobiliza identidades de raça branca e negra para refletir sobre como raça e racismo estão estruturados na sociedade. A situação descrita nas linhas a seguir tem, na Teoria Racial Crítica, o ponto nodal em que o conhecimento experiencial ocupa no trabalho de análise e reflexão das práticas sociais

que organizam as relações de poder na sociedade através da linguagem. Nos moldes de um ensino prescritivo de formas e fórmulas linguísticas, a linguagem estaria

aqui como ligada às injustiças sociais (e, no nosso caso, mais especificamente à racial), porque elas parecem ser frequentemente materializadas na linguagem, com o uso de ideologias sobre língua/linguagem, com a construção de mitos e um repertório linguístico usado para dominação (NASCIMENTO, 2019, p. 213).

A discordância esteia-se, então, numa postura ideológica fundamentada no vitimismo das populações amefricanas (GONZALEZ, 2020) frente à barbárie colonial. Tal postura recorre a um discurso de negação e dúvida sobre o impacto das relações étnico-raciais para compreensão da língua, da cultura e da economia brasileira, e de como esses sentidos são constituintes do tecido social brasileiro.

Enquanto professores-pesquisadores, precisamos, portanto, desvelar a emergência de novos paradigmas conceituais sobre a língua(gem) e dar consequência a seu impacto na educação linguística em um quadro de internacionalização do Português Brasileiro. Esta emergência volta-se, então, para os percursos críticos traçados nos campos da Literatura, Antropologia e Filosofia que, agora, encontram-se confrontados no campo da Linguística, mais especificamente na área de Português Brasileiro como Língua Estrangeira.

Essas reflexões nos conduzem a constatar, a partir de uma dimensão micropolítica, o reflexo da macropolítica neocolonial, que insiste em aprisionar, em receptáculos de substância e atributo, os conceitos geradores das sociedades modernas e pós-coloniais. Isto é, categorias sociais que delimitam e tracejam rotas de sentido e de validade às mais diversas manifestações linguísticas e culturais, a partir de uma lógica rigidamente hierárquica e dicotômica, em que as categorias de língua, raça e nação vão se articular para projetar uma brasilidade, em termos culturais e linguísticos.

Para tanto, os atravessamentos históricos e culturais na formação do português brasileiro rasuram o paradigma hegemônico instalado na ideia de língua nacional. Por este caminho, nos propusemos a refletir acerca da categoria político-cultural da amefricanidade na formação do pretuguês. E a partir desse lugar afrorreferenciado de língua e cultura brasileira, pensamos o entre-lugar de mediação crítico-reflexiva do professor para uma postura antirracista no ensino de PBLE.

Nesse sentido, o acontecimento de um curso de Português Brasileiro no atual contexto social, cultural e político que experienciamos, na segunda década do século XXI,

faz-nos lançar luz sobre a ideia de língua nacional e percebê-la como uma amarra perpétua do laço colonial e escravocrata, fruto do projeto da modernidade e seus desdobramentos no processo de internacionalização (e ensino) do Português Brasileiro como Língua Estrangeira. Trocando, então, o “apesar de” por o “ainda bem que”, a experiência de lecionar português para estrangeiros proporcionou profundas reflexões e inflexões sobre nossas concepções de educação linguística num contexto de ensino remoto emergencial.

### **O curso de PBLE e suas contribuições para a consolidação das experiências formativas de ensino das/os estudantes de Letras.**

Tendo feito toda essa exposição acerca das bases teórico-epistemológicas do curso de PBLE, enveredamos por uma discussão mais articulada ao campo de experiência do professor-bolsista na condição de estudante do 8º semestre do curso de Letras da UESC, o que explica o relato em primeira pessoa, a partir de então, nesta seção.

Voltando o olhar para a minha experiência enquanto bolsista do projeto de extensão, posso afirmar que foi muito significativo para a articulação de meus aprendizados no decorrer da Licenciatura em Letras ao novo contexto didático-pedagógico que emergia. Isso fez com que eu reposicionasse concepções e áreas de estudo sobre o objeto central desta graduação: a língua(gem) em uma perspectiva funcional. Neste decurso de reflexões sobre esta área e este objeto de estudo, ampliei meus horizontes de análise, sendo este curso de PBLE a mola propulsora de reflexão e análise sobre o Português, este *continuum* da gramaticalização sofrida do português europeu pelo contato com as línguas africanas no projeto colonial de coerção linguística, ou seja, um movimento que vai da incorporação da língua estrangeira ao *status* de língua materna. Considerando as relações de controle e poder no Brasil, a experiência com as/os estudantes europeus é uma face da rigidez hierárquica do sistema colonial atualizado no século XXI.

Vale ressaltar que estávamos num contexto de ensino remoto emergencial, uma novidade para muitos de nós que vêm de uma formação presencial e para o presencial, o mesmo não foi diferente entre as/os estudantes, que, pelos mais variados motivos, mantinham suas câmeras desligadas e nem sempre participavam oralmente, restringindo-se ao chat do *Google Meet*. Se, por um lado, éramos demandados sob esse ângulo, de outro, tínhamos uma excelente recepção dos conteúdos e propostas de aula

por parte dos hispano-falantes, sendo esses a grande maioria concluinte. Vejamos o *feedback* de alguns de nossas/os estudantes ao longo do curso:

**Tabela 4 – Feedbacks**

<b>Nacionalidade</b>	Colombiano
<b>Resposta</b>	Acabei de responder a avaliação do curso e queria dizer que não sei se essa sempre foi a intenção de vocês, mas achei ótimo que (apesar dos conflitos que esses tópicos possam ter gerado para algumas pessoas da classe 😞 😊) os recursos textuais procurem questionar o racismo, o machismo e outros problemas desta parte do mundo. Estou curioso para saber porque, considerando que os temas dos exemplos podem ser muitos, vocês optaram por trilhar esse complexo caminho. Um abraço.
<b>Nacionalidade</b>	Argentino
<b>Resposta</b>	Tô muito feliz de ver que no Brasil tem gente jovem que dá tanto valor a língua. [...] Eu quero pedir a explicação sobre a palavra liberdade... por que livre escreve com "v" e porque liberdade que é uma derivação da palavra livre escreve com "b" de bola. Você deu uma explicação muito boa, e eu posso querer que você me dê essa explicação porque eu posso passar pros meus alunos, o dia que eu tiver aula explicar o porquê, porque assim eu entender a língua. (transcrição de áudio)

**Fonte:** Os autores, 2021.

### Considerações finais<sup>6</sup>

Por fim, é preciso destacar que, para nós, professores que atuaram nesse curso, foi uma aprendizagem muito significativa, conduzindo-nos a uma estima e compromisso maior pelo ato de ensinar, e tal pensamento nos remete à ideia da pedagogia da busca, ou seja, na condição de professores e pesquisadores, precisamos buscar aperfeiçoamentos e novas formações para melhor atender às necessidades dos nossos alunos.

Com essa experiência, constatamos, ainda, que a formação docente e o ensino de PBLE devem considerar as especificidades corriqueiras e cotidianas da vida linguística no

<sup>6</sup> Para as considerações finais, retomamos a 1ª pessoa do plural, diferentemente da seção anterior, em que apresenta-se o relato de experiência do professor-bolsista, um dos autores deste artigo.

Brasil, levando em conta as contribuições negra e indígena na formação do vernáculo brasileiro. Ademais, é preciso assegurar um efetivo processo de ensino e aprendizagem em que compareça a mediação cultural e linguística. Dessa maneira, os sujeitos envolvidos no processo de desestrangeirização (ALMEIDA FILHO, 1993) poderão apropriar-se da língua num gesto de reelaboração, reinvenção e reinterpretação de si e da inscrição do corpo-palavra no mundo.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. *Linguagens e Diálogos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e o letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, Guarulhos, v. 6, n. 14, p. 236-263, out. 2014.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade/Cultura, etnicidade e trabalho. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios e intervenções*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, Pilar; PEREIRA, Regina Celi. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. Raça e resistência ao racismo em atividades de língua inglesa no sul da Bahia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 49, n. 173, p. 208-225, jul./set. 2019. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/cp/a/NJG4N6vWRLrs3zy4cnzYmBR/?format=pdf&lang=pt.>>  
Acesso em: 16 dez. 2021.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 89-119, set./dez. 2008.

*Submetido em: 01 out. 2021.*

*Aceito em: 29 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p62

## **Experiências exitosas no ensino de português para estrangeiros no ISF-UFAL**

### ***Successful experiences in teaching Portuguese to foreign at ISF-UFAL***

### ***Experiencias exitosas en la enseñanza de Portugués a extranjeros en ISF-UFAL***

Eliane Vitorino de Moura Oliveira<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0698-3795>  
Raul de Carvallho Rocha<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8118-3520>  
Ringo Star Holanda Cavalcante<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9835-9622>  
Waldenia Maria da Silva<sup>4</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-5906-3709>

**RESUMO:** Apresenta-se, neste artigo, um relato de experiência docente realizada em dois cursos de ensino de Português para Estrangeiros, no âmbito do Idioma sem Fronteiras (ISF) da Faculdade de Letras-UFAL, em que língua e cultura, ou língua-cultura, nas palavras de Mendes (2015), são trabalhadas associadamente, tanto no ensino de gêneros acadêmicos, quanto nas abordagens apresentadas em filmes com temáticas Nordestinas. Objetivamos, com o trabalho, refletir sobre a relevância do olhar altruísta sobre a língua-cultura do outro, e levar o outro a nos enxergar sob a mesma lente. A fundamentação se dá nas teorias da Linguística Aplicada, em sua visão sobre o ensino-aprendizagem de línguas, em especial à relacionada ao Português como Língua Estrangeira (PLE) e a partir de uma pesquisa qualitativa, que analisa o ambiente natural da sala de aula, utilizando a observação como técnica. Com as discussões, conclui-se que a prática pedagógica utilizada, nomeadamente a abordagem intercultural em aulas dialogadas e reflexivas, foi relevante para a concreta aprendizagem dos alunos de outras línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Português Língua Estrangeira. ISF.

**ABSTRACT:** This paper presents a teaching experience report developed in two courses of Portuguese for Foreigners, which is part of Faculty of Language (Fale) of University of Alagoas' (UFAL) program: the Language without Borders (ISF). Such program deals with language and

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem. Docente no Curso de Letras, Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca. *E-mail:* [eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br](mailto:eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br)

<sup>2</sup> Graduando em Letras-Português. Universidade Federal de Alagoas. *E-mail:* [raul.caarvalho@gmail.com](mailto:raul.caarvalho@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestrando em Literatura no PPGL/FALE/UFAL. *E-mail:* [star-ringo@hotmail.com](mailto:star-ringo@hotmail.com)

<sup>4</sup> Mestranda em Linguística no PPGL/FALE/UFAL. *E-mail:* [waldenia.wms@hotmail.com](mailto:waldenia.wms@hotmail.com)

culture, or language-culture, in the words of Mendes (2015), in a way that they are both worked together; it means it is academically taught, but also there is an approach using films with North-eastern themes. Based on the theories of Applied Linguistics, in its view of teaching and learning languages, and making use of a qualitative research, which analyses the natural environment of the classroom using observation as a technique, it is concluded that the pedagogical practice used –the intercultural approach in dialogue and reflective classes – was relevant to the students' concrete learning.

**KEYWORDS:** Interculturality. Portuguese Foreign language. ISF.

**RESUMEN:** Este artículo presenta un informe de experiencia docente desarrollado en dos cursos de portugués para extranjeros, que forma parte del programa de la Facultad de Letras (Fale) de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL): Idioma sin Fronteras (ISF). Dicho programa se ocupa de la lengua y la cultura, o lengua-cultura, en palabras de Mendes (2015), de forma que ambas se trabajen juntas; significa que se enseña académicamente, pero también hay un enfoque que utiliza películas con temática nororiental. Partiendo de las teorías de la Lingüística Aplicada, en su visión de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y haciendo uso de una investigación cualitativa, que analiza el entorno natural del aula utilizando la observación como técnica, se concluye que la práctica pedagógica utilizada –la interculturalidad enfoque en clases de diálogo y reflexión - fue relevante para el aprendizaje concreto de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Interculturalidad. Portugués Lengua Extranjera. ISF.

## Introdução

Ensinar Português como Língua Estrangeira (PLE) é uma tarefa que exige bastante dos docentes que se inserem por essas veredas, devido a suas especificidades: é preciso ter noções linguísticas da língua em foco tanto como Língua Materna (LM) e conhecimentos didático-pedagógicos para o ensino como Língua Não Materna (LNM).

De acordo com Almeida Filho (2012), o ensino de PLE iniciou-se na década de 60, mas, ainda hoje ele não tem a sistematização necessária. Na Universidade Federal de Alagoas, essa vertente do ensino acontece por meio do programa Idioma sem Fronteiras, sem que haja, no entanto, uma formação específica para este trabalho. Ainda assim, aceitamos o desafio de ofertar dois cursos de PLE para os alunos falantes de outras línguas que estudam em cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade.

Neste artigo, relatamos um pouco desta experiência, com o objetivo de apresentar a abordagem intercultural, que vê língua e cultura como indissociáveis, como a mais eficiente para um aprendizado efetivo.

Nas próximas seções, apresentamos nosso embasamento teórico, que segue as teorias da Linguística Aplicada quando se volta ao ensino-aprendizagem de línguas, e em teóricos como Batista e Alarcon (2012), Almeida Filho (2012), Mendes (2012, 2015), entre

outros, para, na sequência, relatar efetivamente as aulas, apresentando também nossas reflexões, concluindo com nossas considerações finais.

### **O ensino de Português como LE**

A visão que um professor possui de língua/linguagem auxilia na construção de sua didática e interfere diretamente na forma como ele se posiciona diante do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, ao considerar que “uma língua natural equivale à produção e condição de vida real em sociedade” (BATISTA; ALARCON, 2012, p. 01), que ela é (re)construída nas e pelas interações sociais que os/as falantes dessa língua constroem dentro de uma coletividade, fato que pressupõe sociabilidade para que ela emerja, mostramos que a língua é constituída e se desenvolve em relações sociais, histórica e culturalmente situadas (BATISTA; ALARCÓN, 2012). Assim, as significações formadas na e pela língua só podem ser compreendidas se houver um compartilhamento de conhecimentos comuns aos falantes dessa língua. Segundo Batista e Alarcón (2012, p. 01),

a língua revela um todo múltiplo numa pluralidade de mundos ou espaços. Assim, ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdade de gênero, classes, religiões e emblemas pelos tantos que utilizam a mesma língua

Dessa forma, ao ensinar uma língua, estaríamos ensinando uma língua-cultura, em que a cultura não antecede ou sucede a língua, nem estão uma contida uma na outra: elas ocupam o mesmo lugar (MENDES, 2015). Diante desta perspectiva, pode-se afirmar que a Língua Portuguesa não representa apenas um sistema complexo de estruturas formais que envolvem aspectos morfológicos, fonológicos, fonéticos, sintáticos e semânticos, mas, também, constitui um fenômeno social de construção da realidade, dos nossos modos de pensar e formas de agir, influenciado por códigos socioculturais historicamente situados que não devem ser desconsiderados (MENDES, 2015).

Segundo Mendes (2015), a Língua Portuguesa, com sua diversidade linguística, apresenta várias normas de acordo com as variedades dos países luso-falantes. Assim, ao abordarmos o Português, temos que levar em consideração dois pontos: (i) que essa língua estabelece um contínuo de regras que a classifica como Portuguesa; e (ii) que ela

apresenta diferenças ideológicas, sócio-históricas e identitárias, que lhe atribuem especificidades.

Pode-se dizer que os países nos quais o Português é língua oficial têm uma “língua representada por diferentes línguas-culturas” (MENDES, 2015, p. 218). Essas diferenças citadas por Mendes (2015) não se manifestam apenas entre países, mas também no interior deles entre suas regiões, estados, cidades, municípios, que, como dizem Mollica; Braga (2004), por influência de fatores linguísticos e extralinguísticos, sofrem variação linguística, o que dá a essas comunidades características linguísticas próprias.

Ao assumir a perspectiva de língua-cultura, faz-se necessário esclarecer que consideramos que a cultura,

[...] engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material [considera-se, também, que a cultura] não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas; [e] está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo (MENDES, 2015, p. 218).

Desse modo, ao considerar língua e cultura como mutáveis e heterogêneas, faz-se necessária uma abordagem de ensino de PLE que considere não apenas o ensino de estruturas formais da língua e de seu uso, mas também uma que seja capaz de abarcar toda a diversidade linguística e cultural de um povo, proporcionando ao aluno conhecer a língua-cultura do outro, (re)construir significações e se (re)conhecer a partir dela, por meio de um ensino intercultural (MENDES, 2012, 2015), que permite o deslocamento do “interesse do conhecimento de línguas stricto sensu para as relações que se desenvolvem na e com a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação” (MENDES, 2012, p. 359).

No entanto, como observa Hurstel (2004, p. 27 apud MENDES, 2012, p. 359), “a interculturalidade não existe, temos que inventá-la”. Isso consiste em dizer que, mesmo reconhecendo a diversidade cultural existente nas sociedades, não significa que as diferenças serão aceitas ou que serão construídas ações mais integradoras, é necessário, além de reconhecer a multiculturalidade, construir um diálogo e uma integração entre as

diferenças reais do mundo que nos cerca. Mendes (2012, p. 360) aponta para a necessidade de sermos agentes dessa interculturalidade que pode ser definida como

um [...] esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, as diferenças, a diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar.

Sabemos que o multiculturalismo brasileiro é marcado por um pluralismo linguístico, que, muitas vezes, é ofuscado por culturas e variantes linguísticas, as quais, por questões diversas, acabam por adquirir maior prestígio social. Esse julgamento de valor emitido pelos falantes sobre as diversidades linguísticas influencia na escolha de suas variedades de fala e na eleição de uma variedade linguística padrão, em detrimento de outras que sofrem uma avaliação social negativa.

Nas instituições que ensinam o PLM, as variedades menos prestigiadas não são abordadas, e o foco do ensino está na variedade padrão encontrada na Gramática Normativa (BATISTA; ALARCON, 2012), ou seja, não é considerada a parte cultural que constitui a língua. A ausência de instrução/formação sobre o ensino de PLE faz com que, muitas vezes, os professores passem essa metodologia para o trabalho com o Português como Língua Estrangeira, que tem necessidades específicas. Afinal, os alunos de PLE não têm o Português como competência comunicativa, por isso precisam acessar a variedade linguístico-cultural, (re)conhecer-se e se (re)significar na língua alvo, considerando a interação entre a cultura lusófona e a sua.

Desse modo, ao basear o processo no ensino de PLM, não são atendidas as necessidades de um falante de outras línguas-culturas para aprender o Português, caindo-se no equívoco de ensinar

“o genérico de LM [Língua Materna] com pressupostos inadequados que indicam, por exemplo, uma análise voltada para a escrita, a leitura de antemão prioritárias, para o léxico e para as regras gramaticais em frases de pouca contextualização como é frequentemente praticado em sala de aula de LM” (BATISTA; ALARCON, 2012, p. 2).

No processo de ensino-aprendizagem, é essencial reconhecer a heterogeneidade da língua e a sua relação com a cultura. No entanto, deve-se saber que o trabalho com a cultura no ensino de PLE não deve ser separado da língua. Seria um equívoco, por

exemplo, abordar o cultural, como temáticas e/ou conteúdos, separado do gramatical da língua (MENDES, 2015), pois aprender uma língua é aprender a estar, a interagir socialmente nela, e esse processo envolve muito mais que o domínio das estruturas linguísticas e de curiosidades acerca da cultura dos luso-falantes, no caso da Língua Portuguesa. Desse modo, conforme Mendes (2012, p. 362), “ensinar e aprender uma nova línguacultura deve ser, portanto, um processo em duas vias”,

[...] da línguaculturaalvo em relação às línguasculturas que estão aliem interação e viceversa. Professores e aprendizes, desse modo, devem poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial — sujeitos como mediadores culturais.

Mendes (2012, p. 264) alerta que “em uma abordagem intercultural, dessa forma, as experiências de ensinar e aprender uma nova línguacultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem”. E, ainda nas palavras da autora,

Fomentar o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o Português é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo (MENDES, 2012, p. 361).

Ora, se a interculturalidade não é um “pacote” que se possa comprar pronto, mas que, antes, deve ser construída, é necessário um esforço para a construção de um material específico que incentive o estabelecimento de um diálogo intercultural. Sob essa ótica, é importante afirmar que, [...]os materiais [...] devem ser significativos, representar um conhecimento potencial que desejamos que o aluno internalize e use, e não dados prontos, definidos a priori e que devem seguir um modo específico de serem explorados (MENDES, 2012, p. 264).

Assim, o material utilizado não só deve se ajustar aos contextos específicos de experimentação, como também às necessidades dos sujeitos participantes da interação. Portanto, deve funcionar como “suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam,

em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a línguacultura alvo” (MENDES, 2012, p. 267). Daí emerge, portanto,

[...] a necessidade de os exemplares [os materiais didáticos] serem representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem. Cada texto selecionado (em seu sentido amplo) será uma amostra da línguacultura em foco, em toda a sua potencialidade linguística e cultural (MENDES, 2012, p. 271).

Foi levando tudo isso em consideração que buscamos adequar os conteúdos discutidos nos cursos de Português como Língua Estrangeira do ISF/UFAL, de modo a adotar uma abordagem que permitisse aos alunos, em interação uns com os outros e com os professores, experimentar modos de ser, de viver e de estar socialmente em Português, e em Português Brasileiro, uma vez que o Português é cheio de matizes por ser falado em países e contextos diversos (MENDES, 2015), assim como buscamos compreender o que é estar socialmente nas línguas dos países de origem dos estudantes.

Apresentamos, a seguir, um relato das aulas que tiveram como base os conceitos aqui apresentados.

### **Um olhar sobre os cursos de Português no ISF-UFAL**

As discussões apresentadas nesta seção têm como base observações de aulas ministradas em cursos ofertados pelo programa Idiomas sem Fronteiras (ISF), no Núcleo de Português para Estrangeiros, a alunos estrangeiros que estudam nos cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões.

Embasados na Linguística Aplicada e em sua busca pela descrição da realidade, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que descreve e reflete sobre a prática docente e a receptividade discente quanto a essas práticas, a partir de um estudo de caso avaliativo (PAIVA, 2019).

Os cursos ofertados, “Leitura e produção de textos” e “Aspectos culturais do Nordeste brasileiro pelo olhar do Cinema”, foram pensados de modo a estabelecer uma interação verbal com os/as alunos/as e, desse modo, abordar um ensino baseado na interculturalidade. Importa ressaltar que, para definir quais cursos poderiam interessar ao nosso público, elaboramos um questionário e enviamos para todos os estrangeiros com vínculo com a Universidade Federal de Alagoas.

A princípio, considerando o contexto no qual os/as discentes estavam inseridos, propusemos três ofertas, uma abordando a língua-cultura através do olhar do Cinema

brasileira, e outras duas voltadas à leitura e à produção textual, uma delas com ênfase em diversos gêneros textuais do cotidiano e outra apenas nos gêneros acadêmicos. Os interessados optaram pelos cursos de cultura, por meio do Cinema, e leitura e produção com ênfase em gêneros acadêmicos, visto participarem de programas de Pós-Graduação, os quais exigem o domínio desses gêneros.

Nossa preocupação em compor um curso que atendesse as necessidades dos/as alunos/as partiu do pressuposto de que “[...] qualquer que seja o conteúdo que se deseje ensinar ou aprender [...], [este] deve ter significado para aquele que aprende, deve poder ser incorporado pela rede de significados que dá sentido à sua vida” (MENDES, 2012, p. 264). O conteúdo do qual tratamos nos cursos exposto através desta ótica e metodologia não foi, apenas, dotado de significado para a vida acadêmica dos estudantes, mas também para a sua vida enquanto sujeitos falantes, pois buscamos articular o conteúdo programático do curso com temáticas que proporcionassem uma interação entre as culturas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do PLE.

Essa experiência é relatada e analisada com base em nossa experiência em cada curso, sendo dividida em duas partes, as quais apresentamos a seguir.

### **Curso de Leitura e Produção de Textos**

O curso “Leitura e produção de textos” abordou questões linguísticas, discursivas e culturais do Português Brasileiro, por meio do trabalho com gêneros acadêmicos. O curso foi conduzido de modo que os discentes conseguissem interpretar, compreender e produzir, em uma relação dialógica e intercultural, o gênero Artigo acadêmico e outros gêneros que se relacionam de algum modo com ele, como a Resenha, a Revisão de Literatura e o Resumo.

Uma de nossas dificuldades iniciais ao trabalhar com gêneros acadêmicos foi estabelecer uma relação intercultural nesse processo de ensino-aprendizagem, visto que esses textos têm como especificidade uma linguagem bastante formal e científica. No entanto, apesar das adversidades, conseguimos, em conjunto, promover uma alteridade cultural a partir de discussões de temas integrantes da vida dos discentes, como sujeitos em seus países de origem ou como expatriados no Brasil.

Em um desses momentos, por exemplo, foi-lhes apresentado um vídeo que trata da diversidade e do preconceito linguístico, cuja duração é de pouco mais de três minutos. Após a sua reprodução, pedimos que os/as estudantes relatassem o que tinham

entendido do vídeo, qual o posicionamento do autor diante do tema e quais as justificativas que ele usava para sustentar sua posição diante da temática abordada. Em seguida, perguntamos aos discentes se havia variação linguística em seus países, se percebiam a existência de algumas falas ou formas linguísticas mais prestigiadas que outras e se eles haviam alguma vez sofrido preconceito por causa da sua língua ou seu modo de falar no Brasil ou em seu país de origem.

Este foi o passo inicial de um duplo movimento para as aulas. Por um lado, discutiram-se questões linguísticas propriamente ditas, isto é, a variedade linguística como natural — tão grande no Brasil, como no Nordeste— e o preconceito linguístico. Em nossas discussões, os/as alunos/as alegaram ter sofrido preconceito linguístico em seus países. Dois alunos colombianos relataram que o falar de sua região é, em geral, mal visto por conta de seu tom mais alto que os falares de outros locais. Eles relataram, também, que, no meio acadêmico pelo qual tinham mais contato com brasileiros, não sofreram preconceito relacionado à sua língua, mas perceberam que os próprios falantes alagoanos discriminavam a sua variedade linguística, ao rirem um dos outros por usarem formas como “oit[ʃ]o”, “doid[ʃ]o” e “gost[ʃ]o”, que se caracteriza como o fenômeno da palatalização progressiva, muito comum em Maceió e é, ao que parece, estigmatizado (OLIVEIRA, 2017).

Todo o diálogo estabelecido, ao início da aula, foi igualmente útil para a abordagem de questões mais específicas, voltadas aos propósitos específicos do curso. Afinal, as respostas e descrições que obtivemos às questões iniciais — “Qual o posicionamento do autor no vídeo?”, etc. —, foram, elas próprias, “resumos” feitos pelos alunos, pois se caracterizavam pela ênfase e descrição dos aspectos mais importantes do vídeo, mesmo que, em certos momentos, perpassados pelo relato de vivências pessoais. Tais reflexões permitiram trabalhar os aspectos mais teóricos e metodológicos do conteúdo propriamente dito, sem a exclusão de uma abordagem intercultural dentro de um curso que, a princípio, parecia dar pouca abertura a essa perspectiva.

Abordar o gênero resumo, relacionando-o com o preconceito linguístico, além de permitir que fossem trabalhados aspectos relacionados à estrutura do gênero, proporcionou uma discussão sobre variações e significações sociais de uma língua-cultura que reflete um todo múltiplo e plural, constituído pela identidade, diversidade, desigualdades de gêneros, de religiões, de classes de uma sociedade que está organizada em padrões culturais diversos (BATISTA; ALARCÓN, 2012).

O intercultural esteve presente novamente na aula em que abordamos o gênero Resenha. Introduzimo-la com a reprodução de um vídeo intitulado “O que os americanos pensam do Brasil?”, no qual facilmente identificamos a reprodução de estereótipos associados ao Brasil e aos brasileiros. A partir disso, discutimos com os estudantes esta representação estereotipada, ou seja, aquela preexistente e resultante de avaliações negativas de sujeitos por suas línguas e suas culturas (AMOSSY, 2008), ao questioná-los sobre o que pensavam sobre nosso país antes da vinda para cá, que eles também tinham visões deturpadas de nossos costumes. Ainda neste mote, questionamos sobre possíveis rotulações relacionadas a sua origem e sua cultura

A ligação com o gênero resenha se deu inicialmente pela explicitação de que a discussão empreendida até ali, a descortinação de visões estigmatizantes sobre o Brasil e o brasileiro, apesar de parecer distante do gênero acadêmico abordado, tinha relação, uma vez que ambas têm como partida a avaliação, quer seja sobre o outro, sujeito de uma identidade e uma cultura, quer seja de um texto produzido por um indivíduo também associado a identidades e culturas que lhes perpassam.

Discutimos, igualmente, o fato de aqueles estereótipos terem um ponto de apoio e de referência facilmente identificáveis no vídeo pela fala dos participantes: a mídia. Era clara a veiculação dessas visões a filmes e a notícias sobre o Brasil e os brasileiros. Ora, ao resenhar um livro ou obra artística, partimos de um contexto específico, um espaço de referência — aquele a que a obra pertence, de qual assunto trata, com quais obras se relaciona, qual as áreas em que se insere — que direciona a crítica, a avaliação e o juízo emitidos de modo a apreendê-la e avaliá-la.

Apesar das diferentes relações, conseguimos, de algum modo, articular essas discussões críticas-reflexivas com os aspectos estruturais do gênero acadêmico propriamente dito e com sua linguagem mais formal. Em outras palavras, conseguimos relacionar questões específicas do gênero com temáticas que levaram a (re)construção de um conhecimento baseado na interculturalidade.

Podemos concluir, por esse breve relato de uma aula do curso, que obtivemos êxito quanto à abordagem, pois foram exploradas as potencialidades linguísticas de expressão e argumentação dos estudantes, aliando a discussões pertinentes na/à língua-cultura alvo (o Português, e, mais especificamente, o Português Brasileiro) e sua pluralidade, oportunizando e favorecendo um olhar sobre o outro, sobre a língua-cultura

dos estudantes com os quais interagimos e junto aos quais buscamos construir o conhecimento.

### **Aspectos culturais do nordeste brasileiro pelo olhar do cinema**

O curso "Aspectos culturais do Nordeste brasileiro pelo olhar do cinema" teve como objetivo abordar questões acerca da Língua Portuguesa e das diversidades culturais do Nordeste através da produção cinematográfica nacional e seus gêneros fílmicos, como comédia, ação, romance, entre outros, proporcionando ambientes adequados para discussões orais e escritas em Língua Portuguesa. Os filmes permitem uma pluralidade de espaços que proporcionam diálogos acerca de temas como a língua, o social, o humano, o político, o geográfico, o econômico entre outros.

Entre os filmes abordados, trabalhos o drama brasileiro *Entre Irmãs*, de 2017, brasileiro baseado no livro *A Costureira e o Cangaceiro* (2009), de Frances de Pontes Peebles. Além do longa-metragem, ao qual os alunos assistiram em momentos assíncronos, optamos por usar outros materiais de apoio que enriquecessem ainda mais as aulas, como entrevistas, artigos sobre a mulher no Nordeste e sobre o movimento social do Cangaço, além de vídeos com temas abordados, como o vocabulário nordestino e informações sobre Lampião e seus seguidores.

No primeiro encontro, pequenos trechos do filme *Entre Irmãs* (2017) foram apresentados para os alunos, além de alguns vídeos e definições sobre cultura baseadas no livro *Língua, Cultura e Ensino* (2006), que também nos embasou nas discussões acerca do que é cultura, cultura brasileira (especialmente a nordestina), e a cultura de origens dos alunos.

Apesar da dificuldade de entender a língua, cada um com seu nível de proficiência, os discentes conseguiram entender o filme e destacaram o que mais lhes interessou. Uma das alunas, mestranda em Arquitetura, relatou que os prédios e as estruturas vistas durante o filme chamaram muita sua atenção, o que a fez focar neste aspecto do longa-metragem, comparando com sua realidade de estudos e sua cultura.

Além disso, alguns temas abordados pelo filme, como a condição da mulher, o cangaço, a homossexualidade, o machismo, a xenofobia, a imigração, a diferença entre as cidades do interior e as capitais, a pobreza etc., foram problematizados e discutidos, sempre tendo como fundo o diálogo intercultural.

As discussões foram muito produtivas, pois os alunos se expressaram em Língua Portuguesa sobre os temas a partir das visões de mundo deles e suas vivências de imigrantes. Pudemos, assim, por meio dessas discussões em Português, conhecer e compreender seus aspectos culturais, dando espaço para os discentes expressarem suas ideias acerca dos temas abordados, o que configura um momento de total interculturalidade, pois foi possível, para alunos e professores, conhecer a cultura do outro e se (re)significar a partir dela.

O diálogo entre as diversas línguas-culturas dos alunos sempre esteve presente nas aulas dos cursos do NuLi– Português para Estrangeiros, um ponto bastante positivo, de acordo com os discentes, os quais relataram ter apreciado a oportunidade de expressarem suas opiniões em Português em um espaço em que puderam ser ouvidos.

Acreditamos que, por serem estrangeiros, os alunos podem ter inúmeras dificuldades de expor suas concepções no seu cotidiano dentro e fora da Universidade. Assim, esses momentos em que os ouvimos interagindo sobre aspectos de suas culturas de origem e os aspectos culturais brasileiros, e as situações diversas em há vivência por meio de outra língua-cultura, foram fundamentais nas aulas do ISF, uma vez que a cultura pode contribuir tanto para o processo de aprendizagem do aluno de PLE, como para a formação acadêmica dos professores.

Muitas vezes, temos uma ideia de que, ao trabalhar com aspectos culturais no ensino de uma segunda língua, como Português para Estrangeiros, deixamos os aspectos linguísticos de fora. Nas aulas do ISF, a análise linguística esteve presente em todos os momentos de discussão em português, como quando foi abordado o vocabulário regional do Nordeste, em que a variação linguística, como no curso de Produção Textual, teve destaque. Termos como *visse*, *traste*, *matuta*, *cangaceiro*, *sonso*, *carcará*, *rapariga*, *coitadinha*, *babaca*, e expressões como “não seja grossa” e “tu é lerda”, entre outras, foram explanados em vistas de ampliar a competência de interação na variedade nordestina do Português pelos alunos.

Metodologicamente, para auxiliar na compreensão dos termos e expressões, apresentamos um vídeo intitulado “Palavras Nordestinas”, disponível no YouTube, que fala informalmente sobre algumas palavras e expressões utilizadas aqui no Nordeste. O vídeo foi passado duas vezes, voltando-se, após a exibição, à lista de palavras e expressões, explicando-as individualmente. Durante o esclarecimento dessa língua-

cultura nordestina, buscamos, além de explicar a palavra, explicar suas significações sociais nos diversos contextos reais de uso da língua na comunidade alagoana.

Nas aulas em que trabalhamos com o filme *Auto da Compadecida* (2001), adaptação da peça teatral escrita por Ariano Suassuna em 1955, também discutimos a língua-cultura, com ênfase no português praticado em Alagoas, comunidade de fala habitada pelos discentes, destacando fenômenos variáveis, sobretudo fonético-fonológicos. Um exemplo disso está na palavra “mesmo”, que pode ser praticada também como /mermu/ e /memo/, pois uma das discentes pensou serem palavras distintas e não variantes do mesmo termo. Em nossa aula, empreendemos discussões, a partir dessa observação da aluna, no sentido de mostrar que essas formas linguísticas são variantes fonéticas de uma mesma palavra, tendo ambas o mesmo significado, mas valores sociais distintos.

Outros fenômenos abordados foram o apagamento do /d/ no grupo dos gerúndios como em /andano/ e /pegano/; a realização de epênteses como em /fulor/, a redução de terceira pessoa do plural como em /cantaru/, /falaru/ e /comeru/ que também são fenômenos realizados no português alagoano a depender do contexto de fala, das relações interpessoais dos falantes, da sua idade, escolaridade, gênero, entre outros fatores sociolinguísticos, o que mostra que essas palavras têm significações, valores sociais e culturais diversos e que, ao abordar essa variação, estamos ensinando uma língua que se (re)significa em sua relação com a língua-cultura do outro, mostrando que o ensino do PLE não deve restringir o ensino de cultura a um conjunto de temas ao lado do gramatical, pois ao separar língua e cultura caímos no erro de ensinar uma língua estática que não condiz com a realidade linguística dos falantes nativos da língua alvo.

Na última aula do curso, discutimos o filme *Lisbela e o Prisioneiro* (2003). Tratamos da própria linguagem do cinema e como ela é abordada pela produção, que realiza toda uma discussão metalinguística sobre o Cinema, através de um jogo que explora o “filme dentro do filme” — temática bastante recorrente, visto que a personagem principal, Lisbela, é uma amante do cinema estadunidense, e, em diversas cenas, aparece justamente assistindo, encantada, a filmes americanos. Também discutimos algumas expressões/palavras típicas do Nordeste, que aparecem na produção — uma prática desenvolvida por nós desde as primeiras aulas dos cursos de Português no ISF-UFAL.

A análise lexical atrelou-se a reflexões sobre as temáticas transversais constantes do filme. Algumas expressões, como “baitola”, termo pejorativo para referir-se a

homossexuais, relaciona-se com a masculinidade e as características ligadas às ideias associadas ao masculino ali presentes e bastante fortes no Nordeste, especialmente nos anos 1950/1960, período aproximado em que o filme é ambientado. Outro exemplo dessa articulação foi a apresentação do termo “corpo fechado”, que remete à religiosidade, tratando-se de “proteção mística” a uma pessoa, trazendo à luz a forte presença, no Nordeste, da religiosidade como característica da região, o que levou os alunos a associarem às suas regiões.

Essa tensão esteve em consonância com a abordagem que optamos por adotar em nossos planejamentos, isto é, a concepção de língua-cultura e o ensino intercultural. Afinal, não só discutimos essas expressões em seus contextos culturais significativos, como também utilizamos esse gancho para olharmos para a cultura do outro com o olhar altruísta que se espera nessa abordagem. Como exemplo, um momento bastante rico foi a descrição da religiosidade em Guiné-Bissau, país de origem de um dos alunos, que descreveu a forte presença do Cristianismo se sobressaindo às diversas religiões cultuadas pelos povos originais antes da colonização europeia.

Expusemos aqui momentos de diálogo intercultural que buscamos estabelecer com os discentes, pois discutimos não só os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, como estabelecemos relações entre a língua-cultura brasileira com outra(s) língua(s)-cultura(s), seguindo o que Mendes (2015, p. 218) assevera quando afirma que a cultura “está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo”.

A língua, como instância de uso e de interação, “resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente” (MENDES, 2015, p. 219) não está, portanto, dissociada da cultura e, na medida em que o diálogo intercultural ocorre, quando nos abrimos à cultura do outro e por ela passamos a nos enxergar como seres culturais, como aconteceu no curso, o ensino se faz mais produtivo, resultando em aprendizagens de fato.

### **Considerações finais**

Não obstante a referida ausência de uma formação específica para o ensino de PLE no âmbito do curso de Letras da UFAL, os cursos do ISF foram ofertados com êxito. Naturalmente, deparamo-nos em nossas aulas com as dificuldades que a abordagem

intercultural impõe, mas soubemos contorná-las. Através de um esforço conjunto, criamos a interculturalidade em classe, tarefa necessária para a condução de um ensino intercultural, conforme Mendes (2015), buscando sempre pôr em diálogo a língua-cultura brasileira com a dos estudantes, mesmo num curso cuja abordagem parecia nos dar pouca abertura, como o de "Leitura e produção de textos". Longe de ensinarmos apenas o formal, buscamos ensinar a língua em sua totalidade, que envolve o político, o ideológico, o cultural, como preconizam Batista e Alarcón (2012).

Conforme os relatos, articulamos discussões sobre o uso linguístico, a variação, as avaliações sociais atribuídas a certas variantes no Brasil a discussões que nos permitem (re)conhecer esses componentes do social e do linguístico, que se influenciam mutuamente, nas culturas dos estudantes. Chamamos a atenção para os materiais utilizados nas aulas, os quais devem ser "representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem", conforme vimos em Mendes (2015). Ora, não apenas buscamos discutir essa representatividade a partir das discussões proporcionadas pelas obras fílmicas, em que diversas situações sociais do uso linguístico nordestino se manifestam mais explicitamente, mas também fomentar essa discussão nas aulas de gêneros acadêmicos através dos materiais escolhidos.

Com isto, pensamos ter contribuído para a situação (no seu sentido de situar-se) dos estudantes no Português não só lhes fornecendo aparatos estritamente formais do linguístico, extremamente úteis para eles, alunos dos cursos da UFAL, mas igualmente culturais, muito úteis para eles agora enquanto sujeitos. Buscamos, assim, contribuir para que os estudantes experienciassem estar em Língua Portuguesa a partir de um diálogo e de um olhar para a sua própria língua-cultura de origem e, da mesma forma, nós, professores, enquanto sujeitos participantes deste processo, reconhecemo-nos neste espaço como mediadores culturais, e reconhecemos o outro como partícipe dessa mediação. Portanto, empreendemos o movimento de mão-dupla, nos termos de Mendes (2015) que envolve o ensino-aprendizagem de uma língua-cultura como o Português para Estrangeiros.

## Referências

ALMEIDA FILHO, Jose Carlos Paes. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T. *et al.* (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.

Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yéris Gerardo Láscar. Especificidades do ensino de PLE. *Revista SIPLÉ*, Brasília, n. 4, maio, 2012.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; SIQUEIRA, Sávio (org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. In: *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Almir Almeida. *Processos de palatalização das oclusivas alveolares em Maceió*. 2017. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/1784/1/Processos%20de%20palataliza%c3%a7%c3%a3o%20das%20occlusivas%20alveolares%20em%20Macei%c3%b3.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

*Submetido em: 28 set. 2021.*

*Aceito em: 28 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p78

## **Ensino de português para estrangeiros em instituições tecnológicas do Rio de Janeiro: o caso do CEFET/RJ**

***Teaching Portuguese to foreigners in technological institutions in Rio de Janeiro: the case of CEFET/RJ***

***Enseñanza de portugués para extranjeros en instituciones tecnológicas de Río de Janeiro: el caso del Cefet/Rj***

Antonio Ferreira da Silva Júnior<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2161-4517>  
Beatriz Puga dos Santos<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5422-0610>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo demonstrar a importância da inserção da área de português como língua estrangeira (PLE) no contexto da internacionalização de instituições tecnológicas federais do Rio de Janeiro e como esse idioma pode se configurar nas políticas institucionais locais. Para exemplificar uma dessas ações, optou-se por relatar a experiência do CEFET/RJ em um projeto de extensão de ensino de PLE. A metodologia adotada para o estudo consistiu na pesquisa bibliográfica sobre textos relacionados ao tema da internacionalização (KNIGHT, 2004, 2015), das políticas linguísticas (BIZON, 2013) e da área de ensino de PLE (DINIZ, 2008). Também se analisou sites das instituições elencadas e todos os conteúdos referentes às políticas de internacionalização relacionadas à área de PLE. Após coleta de dados e do relato da experiência no CEFET/RJ, concluiu-se que o foco das instituições ainda não está nas políticas de implementação de ações de PLE e falta conhecimento sobre a internacionalização e seus impactos, o que ocasiona carência de convênios e presença de intercambistas em mobilidade. A pesquisa documenta os posicionamentos das instituições diante dos temas propostos e também apresenta a relevância da internacionalização e da institucionalização da área de PLE no futuro das instituições tecnológicas de ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português para Estrangeiros. Internacionalização. Instituições tecnológicas.

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professor de Língua Espanhola da UFRJ, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. *E-mail:* [afjrespanhol@gmail.com](mailto:afjrespanhol@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). *E-mail:* [beapuga1234@gmail.com](mailto:beapuga1234@gmail.com)

**ABSTRACT:** This article aims to demonstrate the importance of inserting Portuguese for foreigners (PLE) area in the context of internationalization of federal technological institutions in Rio de Janeiro and how this language can be configured in local institutional policies. To exemplify one of these actions, we chose to report the experience of CEFET/RJ in a PLE teaching extension project. The methodology adopted for study consisted of bibliographical research on texts related to internationalization themes (KNIGHT, 2004, 2015), language policies (BIZON, 2013) and the teaching area of PLE (DINIZ, 2008). We also analyzed the websites of listed institutions and all the contents related to internationalization policies and the PLE area. After collecting data and reporting the experience at CEFET/RJ, it was concluded that the focus of institutions is not yet on policies for implementing PLE actions, there is a lack of knowledge about internationalization and its impacts, which causes a scarcity of covenant and presence of exchange students in mobility. The research documents the institutions' positions on the proposed themes and also presents the relevance of internationalization and institutionalization of the PLE area in the future of technological institutions of higher education.

**KEYWORDS:** Portuguese for Foreigners. Internationalization. Technological institutions.

**RESUMEN:** Este texto tiene como objetivo demostrar la importancia del área de portugués como lengua extranjera (PLE) en el contexto de la internacionalización de instituciones tecnológicas federales de Río de Janeiro y cómo ese idioma puede configurarse en las políticas institucionales. Para ejemplificar una de esas acciones, se eligió la experiencia del CEFET/RJ en un proyecto de extensión de enseñanza de PLE. La metodología se basó en la investigación bibliográfica a respecto de textos relacionados a la internacionalización (KNIGHT, 2004, 2015), las políticas lingüísticas (BIZON, 2013) y el área de la enseñanza de PLE (DINIZ, 2008). También se hizo un análisis de sitios de las instituciones y los contenidos involucrados a las políticas de internacionalización. Tras la colecta de datos y relatos de experiencia en CEFET/RJ, se concluyó que el foco de las instituciones todavía no está en las políticas de inserción de PLE y falta conocimiento sobre la internacionalización y sus impactos, lo que genera carencia de convenios y presencia de intercambistas en movilidad. La investigación documenta los posicionamientos de las instituciones delante de los temas propuestos y destaca la relevancia de la internacionalización y la institucionalización del área de PLE en el futuro de las instituciones tecnológicas de enseñanza superior.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués para Extranjeros. Internacionalización. Instituciones tecnológicas.

## Introdução

O presente artigo aponta e analisa as ações que envolvem o ensino de português como língua estrangeira (PLE), desenvolvidas por instituições tecnológicas de ensino localizadas no Rio de Janeiro. Assim, aborda o processo de internacionalização dessas instituições e observa toda e qualquer política adotada para o ensino da língua portuguesa direcionado aos alunos em mobilidade internacional. Para isso, o texto busca entender como cada instituição tecnológica de ensino pensa suas ações de PLE e quais as iniciativas tomadas, até o momento, para a difusão da língua em conjunto com o auxílio à adaptação dos estudantes intercambistas. O estudo também retrata a realidade de um projeto de extensão desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da

Fonseca (CEFET/RJ) como política institucional e de ensino para acolhimento de estudantes estrangeiros.

Com a intenção de formular um estudo em que o foco são as políticas de ensino de PLE em instituições previamente selecionadas, espera-se contribuir para a amplificação dessa área de estudos. Por esse motivo, são expostas algumas noções sobre o processo de internacionalização, já que é dentro desse que se encontram quaisquer atividades e projetos considerados parte de um cronograma internacional. Além disso, baseando-se no elemento norteador da pesquisa, também se apresentam definições acerca do que são as “políticas de línguas” e uma síntese sobre os marcos do ensino de PLE no Brasil.

Para este artigo, tomou-se como objeto de análise três instituições tecnológicas<sup>3</sup>: CEFET/RJ, o Colégio Pedro II (CPII) e o Instituto Federal Fluminense (IFF), as quais enquadram-se na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), ou seja, são instituições que possuem três níveis educacionais (superior, básica e profissional), são pluricurriculares e *multicampi* e especializadas em ofertar educação profissional e tecnológica<sup>4</sup>.

O estudo concentra informações que dizem respeito à internacionalização e políticas de ensino de PLE a partir de informações disponibilizadas nos sites eletrônicos institucionais dessas instituições e que estão disponíveis para toda a comunidade científica. As respectivas informações coletadas dão margem para análises comparativas e muitos desdobramentos. Dessa forma, é possível apontar também o que existe em comum entre as instituições e como elas elaboram políticas mais diversificadas que acompanhem o seu respectivo nível de internacionalização.

O trabalho demonstra os tipos de políticas de ensino de português desenvolvidos por cada instituição, e, mais ainda, observar se essas políticas atendem de alguma forma à comunidade internacional interna que vem se formando dentro dos respectivos institutos averiguados. Conforme mencionado no início da Introdução, explora-se somente o exemplo de um projeto de extensão do CEFET/RJ por ser a instituição de pesquisa dos autores deste artigo e por ser o instituto que mais tempo dedica ao tema da internacionalização e ensino de PLE.

---

<sup>3</sup> Para esta pesquisa, optou-se por excluir o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) da análise por não ter sido facilitado o acesso a muitas informações sobre a área internacional e de PLE em seu site institucional.

<sup>4</sup> De acordo com o Art. 2º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Vide Decreto nº 7.022, de 2009).

A seguir, organiza-se o texto apresentando a motivação da pesquisa realizada e, em seguida, uma síntese teórica dos debates sobre internacionalização do ensino superior e sua relação com as políticas de PLE. Após isso, apresenta-se um mapeamento das ações desenvolvidas pelas instituições elencadas para o estudo e destaca-se um projeto de extensão como política institucional. Por último, retomam-se aspectos centrais do estudo e uma síntese das diferentes realidades institucionais.

### **Como surge a ideia da pesquisa em questão?**

A pesquisa em questão surge de um projeto de extensão e investigação desenvolvido no curso de Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEANI), ofertado pelo CEFET/RJ. O curso, desde seu projeto pedagógico, está profundamente vinculado ao anseio de internacionalização institucional, além de contribuir para a formação de um profissional internacionalista que seja capaz de dominar muitas línguas estrangeiras e que seja dotado de um conhecimento de estudos da Linguagem e de políticas linguísticas. Portanto, o Bacharelado LEANI é uma consequência do avanço das pesquisas da área de línguas estrangeiras e do crescente processo de internacionalização da própria instituição (NORTE; SILVA JÚNIOR, 2018).

Apesar de o curso em tela não ser de Licenciatura, o projeto foi idealizado como forma de colocar em prática saberes das áreas de Linguística Aplicada, de Identidades Culturais e da Comunicação Intercultural no cotidiano formativo dos estudantes do Bacharelado. Dessa forma, os bolsistas do projeto em questão podem mobilizar conhecimentos de distintas naturezas no desenho de ações que pudessem colaborar para o acolhimento de estudantes intercambistas da própria instituição.

O projeto de extensão "Oficinas de ensino de Português para Estrangeiros", que foi detalhado neste artigo, tinha por objetivo atender à comunidade interna do CEFET/RJ, oferecendo encontros para a aprendizagem da língua e cultura do português, além de oferecer um espaço para discussões e reflexões acerca do cotidiano dos intercambistas na cidade do Rio de Janeiro e de como suas experiências estavam transcorrendo.

Para este artigo, são apresentados somente dados mapeados mediante pesquisa bibliográfica realizada no início do projeto sobre o cenário da internacionalização das instituições tecnológicas e a área de PLE, além de indicar o projeto do CEFET/RJ como uma ação que possa contribuir para repensar a internacionalização institucional e o

crescimento das pesquisas em PLE.

### **A Internacionalização do Ensino Superior**

A maior parte dos artigos e documentos que tratam sobre ensino superior brasileiro e internacionalização salientam que a produção científica escassa sobre o tema dificulta a formação de um conceito comum e absoluto. Altbach e Knight (2007) enxergam a internacionalização como o conjunto de políticas e práticas que são empreendidas por sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos para lidar com o ambiente acadêmico global. Além disso, os autores estabelecem a diferenciação entre os propósitos econômicos adotados pela globalização e as práticas do âmbito educacional.

A globalização possui ligação direta com a internacionalização, pois se considera a segunda como uma consequência da primeira. Morosini (2006) aponta que foi com o fenômeno da globalização que a internacionalização da educação superior passou a se fortalecer mundialmente. A autora ainda retoma Knight (2004) para reforçar a relação entre os dois fenômenos e como cada um exerce influência sobre o outro.

Senhoras (2006) considera a cooperação internacional como um sistema de comunicação que permite a passagem de fluxos de conhecimento e cultura que influenciam no desenvolvimento dos parceiros envolvidos, possibilitando o progresso de ambos nos quesitos comercial, industrial e científico. Por isso, com relação a esse sistema de comunicação, Knight (2015) estabelece a separação entre os investimentos na internacionalização da educação, a nível *macro* (países) e a nível *meso* (instituição de educação). A partir dessa separação em níveis, convencionou-se que existem intenções e objetivos em cada nível de cooperação, e que esses podem se converter em promoção de alianças estratégicas, desenvolvimento sociocultural, notabilidade internacional, entre outros (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 589).

Teichler (2004) acredita que todas as universidades devem ser internacionais e que o tema da internacionalização constitui a administração institucional e permeia as tomadas de decisão das instituições. O autor reflete criticamente sobre o aprendizado e a pesquisa em outros países ao reconhecer que o intercâmbio internacional é uma das formas mais eficientes de se adquirir conhecimento. E essa análise crítica aponta problemas, como as distintas políticas de créditos em universidades de diferentes países. Mas, mesmo assim, ele considera a mobilidade como uma das principais formas de internacionalização.

Defende-se, neste artigo, a perspectiva de Knight (2004) ao considerar a internacionalização como processo, e sua íntima relação com a crescente globalização. Também é adotada a conceituação de internacionalização universitária da autora, que a define como “o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta de educação pós-secundária” (KNIGHT, 2004, p. 11).

### **As políticas linguísticas e o ensino de português língua estrangeira**

Com o desenvolvimento econômico e a entrada do Brasil para o Mercado Comum do Sul (Mercosul), o interesse pelo ensino qualificado da língua portuguesa se impulsionou, não só em meio aos países da América Latina, como em outros. Mas, até se chegar a esse momento, é preciso entender o que tem sido feito com relação ao ensino de PLE.

Os estudos de Almeida Filho (2017) são fundamentais para o entendimento da história do PLE no Brasil. O pesquisador apresenta alguns marcos simbólicos dessa trajetória, entre eles, destaca a criação em 1940 de Centros de Estudos Brasileiros, sendo o Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro como o primeiro a ser instalado. Também recupera a publicação em 1957 do livro didático *O ensino de português para brasileiros*, de Mercedes Marchandt, em Porto Alegre, em que a autora relata sua experiência com o ensino de PLE em uma universidade no Rio Grande do Sul. Outra produção didática relevante é a coletânea *Português do Brasil para falantes de espanhol*, publicada em 1978, de autoria de Francisco Gomes de Matos e Sônia Biazioli, ambos atuantes no Centro de Linguística Aplicada Yáziqi em São Paulo (ALMEIDA FILHO, 2017).

Outro fato marcante para o crescimento científico da área de PLE no Brasil ocorreu em 1993 com a criação pelo Ministério da Educação do Exame Nacional de Proficiência em Português (CELPE-Bras). Esse episódio foi fundamental para o planejamento de políticas de ensino e de formação de professores de PLE. Segundo Diniz (2008), foi em meados dos anos 1990 que se iniciou uma formação para professores em PLE de maneira formal, sendo assim reconhecida como uma nova área do conhecimento. Essa ação passou a contribuir diretamente para que o português pudesse vir a ser considerado uma língua transnacional. Além da formação de profissionais da área, houve um grande aumento de publicações acerca do assunto, e inclusive criou-se a associação científica voltada para esse tema, a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

(SIPLE).

Conforme Moutinho e Almeida Filho (2017, p. 71), “os centros de pesquisas destinados especificamente a estudos de PLE e os programas de pós-graduação na área ainda são novos e exíguos”. Desse modo, entende-se que a área de PLE vem sofrendo uma reestruturação e demandando maior difusão do conhecimento teórico e prático produzido por pesquisadores da área nos últimos anos.

O papel político assumido nos estudos realizados sobre PLE em contextos universitários no Brasil permitiu uma maior conscientização e valorização da área. Desse modo, uma conceituação fundamental para se entender o universo do PLE, e do ensino da língua de forma geral, é o campo das “políticas linguísticas”. Diniz (2012) propõe repensar a política linguística, explicitando que não existe nenhuma maneira de uma língua não ser afetada pelo o que lhe é próprio: o político. Por isso, o autor sugere o termo “políticas de línguas”, pois imediatamente se pensa em formas sociais que são significadas por e para os sujeitos históricos, de acordo com sua existência e experiência (DINIZ, 2012).

Além disso, a utilização do termo políticas de línguas dá a ideia não só de uma específica forma de política pública, já que a língua faz parte da vida social e histórica, e não se restringe apenas a decisões ou atos administrativos do estado (BIZON, 2013, p. 33). Por isso, deve-se ressaltar a importância de se reconhecer que as políticas de línguas também dizem respeito às práticas sociais do cotidiano. Portanto, não apenas as ações oficiais de uma determinada nação são consideradas como políticas linguísticas (BIZON, 2013). Ainda segundo Bizon (2013), a implementação de ações voltadas para o ensino de português como parte da própria política linguística é algo indispensável para a internacionalização das universidades e para a manutenção de convênios e intercâmbios estudantis.

Tratando-se da importância das políticas linguísticas aliadas ao processo de internacionalização das instituições, Bizon (2013) frisa que as políticas estabelecidas são as responsáveis para a efetivação sustentável do processo de internacionalização, cabendo a essas instituições estabelecer seus objetivos. Nesse âmbito, como forma de ilustrar uma realidade institucional, destaca-se o estudo de Chagas (2016) em sua atuação em uma universidade pública federal no interior de Minas Gerais. As situações retratadas pelo pesquisador possibilitam refletir sobre o quão importante é obter uma boa estrutura de recepção dos estudantes estrangeiros, e como a falta de uma política

linguística de ensino de português em uma instituição não é uma justificativa para que não ocorra o ensino-aprendizagem da língua em questão.

Desde 2012, novos programas do Ministério da Educação como o *Idiomas sem Fronteiras*<sup>5</sup> tendem a contribuir para a instalação de políticas linguísticas e de mobilidade acadêmica das instituições de ensino, contribuindo para sua internacionalização. Com isso, ocorre a abertura para o trabalho com o PLE em algumas redes de ensino e o início do mapeamento de ações que têm por objetivo introduzir, recepcionar e acolher estudantes estrangeiros, aspectos que vão se abordados nas próximas seções deste texto por meio das instituições selecionadas.

### **Desenho metodológico**

Os objetivos principais desenhados para o artigo foram identificar políticas linguísticas presentes nas instituições tecnológicas de ensino e como elas pensam o ensino de PLE, levando-se em consideração que essas informações influenciam a prática nesses centros educacionais.

Para reunir dados e informações mínimas para iniciar a investigação, foi pensado empregar algum recurso para acesso aos dados sobre a internacionalização desses institutos, o histórico de cooperação internacional e mobilidade. Também era preciso mapear iniciativas voltadas para o exercício do ensino de PLE, se atividades em torno dessa prática já eram implementadas ou se podiam ser encontradas facilmente. Para isso, optou-se por visitar e coletar informações das respectivas páginas institucionais no segundo semestre de 2018.

Após análise prévia dos sites oficiais das instituições, constatou-se que a maioria das informações sobre convênios institucionais, acordos internacionais e notícias sobre as atividades relacionadas à internacionalização e ensino de PLE são disponibilizadas para

---

<sup>5</sup> Cabe reforçar que, no segundo semestre de 2018, período de desenvolvimento da pesquisa relatada neste artigo, as instituições tecnológicas de ensino vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ainda não estavam credenciadas a participar em sua totalidade do Programa Idiomas sem Fronteiras. As instituições tecnológicas nacionais foram convidadas somente por meio do Edital nº 38/2018, de 10 de maio de 2018, para atuarem na composição de Núcleos de Línguas no âmbito do referido Programa. Antes de 2018, algumas instituições participavam de ações isoladas vinculadas ao Inglês sem Fronteiras, mas o Programa estava mais consolidado no contexto das Universidades federais e estaduais. Destaca-se que um dos objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras está em contribuir para a internacionalização do Ensino Superior brasileiro por meio do desenvolvimento de uma política linguística nacional. Nesse âmbito, tem-se a formação e capacitação de estrangeiros em língua estrangeira. Para ter acesso ao histórico do Programa, recomenda-se a leitura de Abreu-e-Lima, Sarmento e Moraes Filho (2016) sobre o desenvolvimento e abrangência do *Idiomas sem Fronteiras*.

divulgação. A partir da análise dos dados encontrados, buscou-se propor um diálogo entre os institutos incluídos no estudo. Dessa maneira, também foi possível apontar o que existe em comum no processo de internacionalização dessas instituições.

## **Mapeamento das políticas de PLE nas diferentes instituições**

### *Colégio Pedro II*

O Colégio Pedro II<sup>6</sup> é uma instituição de mais de 180 anos, sendo até hoje uma referência de ensino no estado. O colégio oferece turmas da educação infantil, do ensino médio regular e integrado e de Pós-Graduação. A Assessoria Internacional do Colégio Pedro II (ARINTER) tem uma história recente na instituição e somente um professor era designado para este departamento no segundo semestre de 2018, que na hierarquia, prestava contas à vice-reitoria. Por isso, ele era o responsável pelo estabelecimento de parcerias, ingresso de estudantes intercambistas e pelo período que eles permaneceriam no colégio. No site institucional, ficava evidente que o colégio era bastante solicitado por instituições estrangeiras, que buscavam por acordos e cooperações com o centro educacional, o que reforçava a ideia da internacionalização como uma necessidade urgente e de inadiável implementação.

A instituição possuía três convênios direcionados para a recepção e saída de estudantes do Ensino Médio no momento da coleta dos dados, e mencionava registro de alunos de várias nacionalidades em mobilidade estudantil desde 2015.

De acordo com os dados, muitos estudantes realizavam intercâmbio com aproveitamento de estudos, e isso significava que eles faziam trabalhos e provas, sendo avaliados pelo desempenho nessas atividades, assim como todos os alunos do colégio. Normalmente, os estudantes intercambistas permaneciam no colégio durante um ano, e eram encaminhados para a unidade do colégio que era mais próxima ao seu local de moradia durante o período de mobilidade.

Quanto às políticas de PLE, constatou-se que ainda não existiam iniciativas voltadas para o ensino da língua. Talvez essa lacuna pudesse ser explicada pela carência de programa de mobilidades de recepção aos professores estrangeiros visitantes. Em

---

<sup>6</sup> O Colégio Pedro II foi incorporado à estrutura dos Institutos Federais por meio da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.

relação aos estudantes, identificaram-se registros que eles possuíam conhecimento quase nulo da língua portuguesa, mesmo aqueles que vinham em caráter de aproveitamento de estudos. Os estudantes encaminhados por uma Organização Internacional citada no respectivo site tinham acesso a uma plataforma digital de ensino de português, mas o estudo dependia somente da vontade do próprio aluno. No segundo semestre de 2018, nenhum aluno recebia acompanhamento quanto ao aprendizado do idioma por parte do Colégio Pedro II. Portanto, o português que os estudantes viriam a adquirir seria justamente mediante experiências compartilhadas no contexto escolar.

### *IFF*

O IFF foi inaugurado em 1909, na cidade de Campos dos Goytacazes, e nesse período, a Escola de Aprendizes e Artífices, seria a nona a ser criada no Brasil. Na década de 1990, passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica. Posteriormente, no ano de 2004, começou a oferecer também cursos superiores. Somente em 2008 foi denominado como Instituto Federal Fluminense.

O IFF possui 12 *campi*, incluindo municípios do Noroeste, do Norte, das Baixadas Litorâneas e da região Metropolitana do estado Rio de Janeiro. O instituto oferece cursos técnicos (a maioria integrados ao Ensino Médio), licenciaturas, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e também pós-graduação.

No site oficial do IFF, encontraram-se informações sobre o Escritório de Cooperação Internacional (ESCAI) e o nome da coordenação a cargo de uma professora de língua inglesa à época. De acordo com a página, o Escritório tinha por objetivo promover a interação do instituto com instituições no exterior, além de incentivar o intercâmbio docente e discente, para uma formação acadêmica mais completa. O ESCAI também estabelecia estratégias para dar maior visibilidade às ações de natureza técnico-científica do Instituto no exterior, por meio da interação com instituições de ensino e pesquisa estrangeiras.

No segundo semestre de 2018, o IFF mantinha acordos com seis instituições estrangeiras. O *campus* Cabo Frio foi aquele que recebeu seus primeiros estudantes estrangeiros em 2014. A média por ano, aproximada, era de dois intercambistas ao ano, sendo o período de permanência na instituição em torno de dois ou três meses.

No que diz respeito às políticas linguísticas, a página do ESCAI reconhecia que os

professores de línguas da instituição já eram peças fundamentais na proposição desse tipo de ação voltada para a internacionalização. A política dos Institutos Federais é justamente desenhar ações em âmbito local e agenciar programas que promovam transformações sociais. Como uma alternativa, a instituição estava implantando um curso de Português como Língua Adicional por meio da plataforma de educação à distância, demonstrando que tais ações de ensino poderão consolidar as parcerias internacionais nos próximos anos.

### *CEFET/RJ*

O CEFET/RJ foi inaugurado em 1917, originalmente como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Atualmente, é uma das instituições tecnológicas mais conceituadas do Rio de Janeiro e possui oito *campi*, oferecendo ensino médio-técnico integrado, além de cursos de nível superior, graduação e pós-graduação.

Em 2005, o setor denominado Divisão de Cooperação Científico-Tecnológica, antes subordinado à Diretoria de Extensão, foi transferido para a Direção-Geral. A partir de outubro de 2015, por meio de uma portaria interna, passou a denominar-se Assessoria de Convênios e Relações Internacionais (ASCRI), como é conhecida ainda hoje.

Basicamente, a ASCRI é a responsável por coordenar as atividades de cooperação internacional no âmbito do sistema CEFET/RJ, assim como atuar identificando as demandas voltadas à internacionalização em níveis de ensino, pesquisa e extensão, além de buscar a ampliação contínua de intercâmbio ao público acadêmico. Dentre suas responsabilidades mais específicas, está o auxílio aos estudantes internacionais em suas necessidades de adaptação no Brasil e o apoio a aulas de português para aqueles que chegam à instituição por meio de acordos de cooperação assinados pela instituição.

A referida Assessoria, dentre as pesquisadas, é aquela com maior antiguidade e a que mais tempo desenvolve políticas de acolhimento e de ensino de PLE. No momento da coleta dos dados, o CEFET/RJ possuía trinta e quatro convênios internacionais e também era uma das únicas instituições tecnológicas a participar do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores. O Ministério oferece a oportunidade de estudantes de vinte e seis países da África, vinte e cinco países da América Latina e Caribe, e nove países da Ásia de realizar seus estudos de graduação em instituições de Ensino Superior brasileiras.

De acordo com as informações encontradas na página do CEFET/RJ, o número de intercambistas aumentou consideravelmente no ano de 2005, coincidentemente o ano em que a Assessoria recebeu a sua atual denominação e passou a funcionar subordinada à Direção-Geral. Por outro lado, o primeiro intercambista vindo pelo programa PEC-G chegou à instituição muito antes, no ano de 1994, segundo registros mantidos no site.

Com relação às políticas de ensino de PLE, a ASCRI registra iniciativas do próprio setor em parceria com professores. A demanda por aulas de português se iniciou com a vinda de estudantes americanos. Como a maioria dos alunos do PEC-G precisavam ser aprovados no exame oficial de proficiência Celpe-Bras e já chegavam ao Brasil sabendo português, algumas ações de PLE também foram desenvolvidas considerando esse público que precisava exercitar o idioma e conhecer aspectos e comportamentos culturais da cidade do Rio de Janeiro. Funcionou durante alguns anos na instituição o *iClub*, uma espécie de clube internacional, que contava com o apoio de estudantes de diferentes níveis de ensino e oferecia apoio aos intercambistas dos países com os quais o CEFET/RJ mantinha convênio de cooperação internacional.

Conforme registros, os estudantes americanos chegavam sem nenhuma noção do português. Foi nesse momento que surgiu a necessidade de se preparar aulas do idioma para que os intercambistas pudessem aprender, pelo menos, o básico para o seu cotidiano na instituição e na rotina da cidade. Além da própria assessora da época, tem-se o registro de outros professores de língua inglesa que auxiliaram na elaboração de aulas de português, inclusive da proposição da ementa e da oferta da disciplina de PLE nos cursos de ensino superior da instituição.

O protagonismo da instituição em ações de recepção e envio de estudantes demonstra como a internacionalização foi um processo desenhado e planejado para envolver também atividades de ensino, pesquisa, extensão. A seguir, relata-se uma ação extensionista na área de PLE vinculada ao ensino e à pesquisa.

### **Projeto de PLE no CEFET/RJ: relato de uma experiência extensionista**

O projeto de extensão "Oficinas de ensino de Português para estrangeiros", cadastrado no Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários, foi idealizado e coordenado por um docente de língua espanhola do Bacharelado LEANI desde sua implementação em 2017. O programa vinculou-se como atividade complementar da

disciplina de graduação intitulada “Ensino intercultural de línguas estrangeiras”, ministrada como componente optativo do referido Bacharelado.

O projeto foi desenhado para ofertar encontros de ensino de língua portuguesa e cultura, em particular da variedade brasileira, para estudantes estrangeiros do CEFET/RJ, professores visitantes, refugiados, turistas e residentes estrangeiros que tivessem como interesse desenvolver conhecimentos das destrezas linguísticas do português. Como objetivos para os bolsistas participantes, o projeto formativo propôs: promover reflexões sobre a área de ensino de PLE; refletir sobre práticas interculturais de ensino; exercitar saberes teóricos e práticos advindos do campo profissional da área de Linguagens; elaborar oficinas e materiais didáticos autênticos para o ensino de PLE; aprofundar conhecimentos teóricos sobre interculturalidade e ensino de línguas para fins específicos e proporcionar um estudo das narrativas de aprendizagem dos participantes das oficinas.

Na fase inicial de desenvolvimento do projeto, contava-se com um bolsista e duas voluntárias. Antes de iniciar as atividades práticas, foi preciso uma etapa de construção de uma bagagem teórico-metodológica sobre PLE e de como essa área vinha se desenvolvendo. Dessa forma, foi possível fomentar um pensamento crítico a respeito do tema e refletir qual seria a abordagem (ALMEIDA FILHO, 2017) mais eficiente para o desenho proposto para as oficinas da instituição.

Após o período de aproximação entre os atores do projeto e uma epistemologia da área de PLE, as primeiras ações começaram a ser desenhadas, com o propósito de implementar o projeto de ensino de PLE, uma vez que seria necessária divulgação para o público alvo, estabelecimento de local onde os encontros pudessem ocorrer, além da elaboração do material e do conteúdo que seria apresentado aos alunos estrangeiros. Com o objetivo de mapear o interesse, a disponibilidade e os temas de preferência dos intercambistas cefetianos, foi enviado um questionário com perguntas previamente elaboradas para cada um dos estudantes em mobilidade estudantil na época. Dessa forma, foi possível esclarecer os principais questionamentos sobre como proceder com o conteúdo e o tipo de material produzido para as oficinas a partir da análise de necessidades (RAMOS, 2019).

As primeiras oficinas foram colocadas em prática com três participantes francesas, que se encontravam em mobilidade no *campus* Maracanã e matriculadas no Bacharelado LEANI. Foram realizadas três oficinas antes da partida das alunas de volta ao seu país, possibilitando um primeiro piloto de como esse projeto era visto por alunos estrangeiros.

Durante o segundo semestre de 2018, a maior dificuldade encontrada foi a disponibilidade dos intercambistas, já que estavam matriculados em cursos diversificados, portanto com horários diferenciados também. Além da questão de conseguir um horário e dia que atendesse a todos os alunos, eles também utilizavam a maior parte do seu tempo livre dedicando-se ao estudo das matérias que estavam cursando, porque se preocupavam com seus rendimentos nas disciplinas. Diante da possibilidade de não conseguir obter um grupo que tivesse uma presença contínua nas oficinas, a solução encontrada foi ofertar o ensino de PLE também para estrangeiros de fora da instituição.

O grupo que permaneceu presente durante o segundo semestre de oferecimento das oficinas de PLE constitua-se de três chinesas, que não eram alunas do CEFET/RJ, um peruano e um beninense, ambos estudantes intercambistas da instituição. Foram realizadas oficinas durante cinco meses. Os encontros priorizavam oferecer o conhecimento prático da língua, como a gramática, que era um pedido constante dos participantes, porém sempre dentro de uma contextualização da realidade social do país onde eles estavam vivendo no momento, buscando discutir sobre suas atividades cotidianas e refletindo sobre questões culturais.

Tanto com o grupo inicial de francesas quanto com o grupo misto, houve propostas de produção de textos e entrevistas para documentar suas opiniões e narrativas com o objetivo de saber se o projeto havia atendido ao seu público e também as etapas iniciais de planejamento dos bolsistas.

Em um dos textos escritos por uma das participantes francesas, ela comentava que gostou de aprender algumas expressões e que gostaria de se dedicar mais ao aprendizado da gramática, já que era um dos elementos que ela mais tinha dificuldades. Já uma segunda participante relatou que o projeto era uma ideia produtiva para os intercambistas que ainda virão, e acrescentou uma sugestão para que se organizem eventos para apresentar a cidade do Rio de Janeiro, de modo a possibilitar maior interação entre alunos estrangeiros e brasileiros.

Em uma das aulas realizadas com os participantes do grupo misto, foram feitas várias perguntas relacionadas à estrutura do projeto, sobre o conteúdo das oficinas e sobre possíveis sugestões, já que o projeto era realizado e planejado em função do seu público alvo, estudantes e cidadãos estrangeiros que residiam no Rio de Janeiro. Alguns deles destacaram que os cursos particulares de português possuíam preços elevados, e

o projeto foi uma oportunidade de aprenderem a língua de forma gratuita. Dentre as participantes chinesas, a satisfação com a oportunidade de participar de um projeto gratuito de ensino de PLE foi unânime. Além disso, as participantes solicitaram um tipo de material fixo e contínuo para o semestre inteiro, como uma apostila ou somente um livro que servisse para todas as oficinas, pois o material era feito semana a semana, tentando abranger todas as solicitações e necessidades do grupo.

Algumas dificuldades iniciais voltaram a ser detectadas na reta final do projeto como, por exemplo, a disponibilidade dos participantes. Ao final do período de oferta das oficinas, foi dada aos participantes a possibilidade de aumentar a carga horária, realizando duas vezes na semana ou por mais tempo em um mesmo dia, porém, por mais que houvesse uma resposta positiva do público atendido, o horário e o dia de preferência de cada um eram divergentes. O interesse quanto ao conteúdo também se demonstrou um pouco divergente. A vontade de treinar mais a escuta e a leitura ficou clara, apesar das sugestões de temas serem diversas, como história do Brasil, notícias do cotidiano e, ainda, culinária brasileira.

O participante peruano, e também aluno da graduação no CEFET/RJ, relatou que havia feito um curso de língua portuguesa antes de vir estudar no Brasil, mas que, para ele, seria importante aprender mais. Ele ainda ressaltou que tinha interesse em aprender a se apresentar, ou seja, melhorar a fala, e disse que gostaria que a instituição oferecesse um acompanhamento para o aprendizado de português de forma gradativa.

Conforme sinalizado, no decorrer das oficinas, atividades de produção escrita e entrevistas orais em português foram realizadas e o material apresentou muitos encaminhamentos para redesenhar as ações do projeto. Com isso, foi possível observar que, por mais que existam dificuldades e persistam algumas dúvidas quanto à língua, todos foram capazes de compreender as questões trabalhadas, as orientações fornecidas e a se expressar acerca do projeto e de como ele os aproximou da língua, fomentando também a vontade de continuar estudando o idioma.

### **Considerações finais**

O ano de 2008 foi o marco da educação profissional e tecnológica no Brasil com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e de um novo desenho da educação tecnológica no país, o que ocasionou mudanças significativas no contexto educacional e trouxe a expansão da rede federal. A internacionalização do ensino superior

se deu, inicialmente pelo Programa Ciência sem Fronteiras, no sentido de promover também a consolidação e a expansão internacional da ciência e tecnologia (FERRARI, 2015, p. 1004), no entanto, outras ações precisam ser vislumbradas pelas instituições de ensino para o agenciamento da internacionalização.

Nos últimos anos, essas instituições buscam estabelecer suas ações e modelos de internacionalização, cada uma de acordo com suas possibilidades e graus de desenvolvimento. Com isso, fica claro que a cooperação internacional é de suma importância para institutos e universidades, instituições produtoras de conhecimento, porém ainda é preciso acompanhar esse processo (MOROSINI, 2011, p. 109).

Voltando-se especificamente para o caso das instituições destacadas neste artigo, por mais que todas participem de ações e redes de incentivo à cooperação acadêmica internacional, como a Rede de Assessorias Internacionais das Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro (REARI-RJ), todas encaminham suas ações de forma distinta e também apresentam níveis internos diferentes quando se trata do processo de internacionalização. Talvez por isso que esse processo seja descrita como “conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento” (MOROSINI, 2006, p. 115).

Ressaltado em algumas páginas institucionais, o processo de internacionalização e a mobilidade estudantil têm se tornado pautas constantes no ensino superior, e deve-se reconhecer o seu papel social e cultural. O desenvolvimento humano por meio do intercâmbio de saberes e a ampliação da diversidade de conhecimentos contribuem para a renovação e trazem enriquecimento cultural para ambos os países, de acolhimento e de origem (FIGUEIREDO; OSÓRIO; MIRANDA, 2012).

É justamente devido ao fortalecimento da internacionalização das instituições brasileiras e das políticas de difusão do português no exterior que será cada vez mais importante pensar criticamente as bases da institucionalização da área de PLE (DINIZ, 2015). O autor orienta a pensar o ensino-aprendizagem da língua não como potencial econômico, mas sim como uma “língua de saber”.

As políticas linguísticas ainda não se constituem totalmente como o foco da internacionalização das instituições analisadas. Muitas podem ser as causas para a ausência de ações voltadas para este fim em algumas delas: processo de instalação e transição nos departamentos responsáveis pela cooperação e mobilidade estudantil,

carência de conhecimento sobre a pauta da internacionalização, falta de adesão e apoio interno ao processo de internacionalização, baixo número de estudantes intercambistas em mobilidade, entre outras.

Naquelas instituições onde políticas de ensino de PLE já foram ou estão sendo desenvolvidas, como se ilustrou com o caso do CEFET/RJ, nota-se uma quantidade maior de convênios e parcerias internacionais e um maior número de intercambistas em mobilidade por ano. Nem todas estas políticas podem ser propostas diretamente pela diretoria ou assessoria de relações internacionais, mas elas influenciam na estrutura de recepção e adaptação dos estudantes estrangeiros que, por ventura, venham realizar um período de mobilidade. Essa é mais uma prova da importância do envolvimento da instituição como um todo para que o processo se torne, com o passar do tempo, cada vez mais natural no âmbito institucional.

Mas ao contrário do que se pode imaginar, nenhuma das instituições se mantém alheia às possibilidades de estabelecer cooperação, parcerias ou promover programas de pesquisa com instituições estrangeiras, e também das necessidades desses alunos em mobilidade internacional.

Por fim, este artigo possibilitou um levantamento inicial das ações e políticas de PLE das instituições pesquisadas a partir de informações divulgadas nos respectivos sites institucionais. O desenho proposto para o estudo não permitiu ouvir os funcionários, professores, estudantes e assessores internacionais para conhecer outras perspectivas e práticas no âmbito da internacionalização. Essa carência aponta para a necessidade de complementar o estudo e atualizar o debate por meio do uso de entrevistas e questionários nas realidades investigadas. Além disso, destacou-se, ainda, o projeto de extensão do CEFET/RJ como uma forma de apontar caminhos alternativos de difusão como PLE com a instalação do Bacharelado LEANI. Pretende-se ainda manter aberto o debate em publicações futuras quanto às estratégias de internacionalização e um olhar crítico sobre esse processo, bem como a importância das políticas de língua e a institucionalização da área acadêmica e profissional de PLE.

## Referências

ABREU-e-LIMA, Denise Martins; SARMENTO, Simone; MORAES FILHO, Waldenor Barros. O programa idiomas sem fronteiras. *In*: SARMENTO, Simone; ABREU-e-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a*

internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 293-308.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de Português Língua Estrangeira/EPLE: a emergência de uma área. *In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 93-104.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, [s. l.], v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 9 out. 2021.

CHAGAS, Lucas Araújo. *Entre experiências e indícios: o ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguística*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, [Belo Horizonte], v. 10, p. 5-8, jan./jun. 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Política linguística do estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERRARI, Mari. A internacionalização dos institutos federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1003-1019, out./dez. 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OSÓRIO, P.; MIRANDA, F. Contribuições da linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira. *In: ROMERO, Tania R. S.; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte; REICHMANN, Carla Lynn. (org.). Construções identitárias de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2012. p. 103-116.

KNIGHT, Jane. International universities: misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 1–15, 2015.

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

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112, abr. 2011.

MOUTINHO, Ricardo; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Aprender PLE na Universidade. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.). *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 65-79.

NORTE, A. L.; SILVA JÚNIOR, A. F. Uma experiência de internacionalização no Cefet/Rj: a criação do Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (org.). *A Internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1, p. 99-113.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da (org.). *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 23-41.

SENHORAS, Eloi Martins. O papel da internacionalização das universidades e a projeção da cooperação internacional do Mercosul. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA AMÉRICA LATINA, 3., 2006, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2006.

TEICHLER, Ulrich. The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, Washington, v. 48, n. 1, p. 5-26, 2004.

*Submetido em: 01 out. 2021.  
Aceito em: 24 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p97

## **A produção de recursos educacionais abertos na formação de professores de português como língua adicional**

***The production of open educational resources in the training of teachers of Portuguese as an additional language***

***La producción de recursos educativos abiertos en la formación de profesores de portugués como lengua adicional***

Fernanda Deah Chichorro Baldin<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6187-2433>  
Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1498-3680>  
Elisa Novaski Cordeiro<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2876-2579>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo contextualizar e expor o trabalho de produção de material didático como Recurso Educacional Aberto (REA) em uma das disciplinas de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), do Curso de Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba (CT), atentando para a importância dessa produção na formação de professores de português como língua adicional. Interessa-nos discutir a relevância da educação aberta por meio de materiais que se configurem como REAs, a agência dos alunos na produção de materiais didáticos, a apropriação por parte deles desse componente na sua formação como professores, conformando, desse modo, o panorama teórico-metodológico da construção dessa disciplina. Para tanto, descrevemos como a disciplina em questão está organizada e trazemos algumas reflexões acerca da literatura e premissas que embasam a ementa desta e como o tal organização se entrelaça com a práxis do docente em formação inicial.

**PALAVRAS-CHAVE:** REA. PLA. Formação de professores.

**ABSTRACT:** This article aims to contextualize and expose the work of production of didactic material as An Open Educational Resource (OER) in one of the disciplines of teaching Portuguese for Speakers of Other Languages (PFOL), of the English Letters Course of the Federal

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *E-mail:* [fernandabaldin@utfpr.edu.br](mailto:fernandabaldin@utfpr.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *E-mail:* [jenifferalbuquerque@utfpr.edu.br](mailto:jenifferalbuquerque@utfpr.edu.br).

<sup>3</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Magistério Superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *E-mail:* [elisan@utfpr.edu.br](mailto:elisan@utfpr.edu.br).

Technological University of Paraná (UTFPR), Curitiba campus (CT), looking at the importance of this production in the training of Portuguese teachers for foreigners. We are interested in discussing the relevance of open education through materials that are configured as OERs, the students' agency in the production of teaching materials, the appropriation by them of this component in their formation as teachers, thus conforming the theoretical-methodological panorama of the construction of this discipline. Therefore, we describe how the discipline in question is organized and bring some reflections on the literature and assumptions that underlie its syllabus and how such organization is intertwined with the praxis of teachers in initial training.

**KEYWORDS:** OER. PAL. Teacher practices.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo contextualizar y exponer el trabajo de producción de material didáctico como Recurso Educativo Abierto (REA) en una de las disciplinas de enseñanza de portugués para hablantes de otras lenguas (PFOL), del Curso de Letras Inglés de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), campus Curitiba (CT), mirando la importancia de esta producción en la formación de profesores de portugués para extranjeros. Nos interesa discutir la relevancia de la educación abierta a través de materiales que se configuran como REAs, la agencia de los estudiantes en la producción de materiales didácticos, la apropiación por parte de ellos de este componente en su formación como profesores, conformando así el panorama teórico-metodológico de la construcción de esta disciplina. Por tanto, describimos cómo se organiza la disciplina en cuestión y aportamos algunas reflexiones sobre la literatura y los supuestos que subyacen en su plan de estudios y cómo dicha organización se entrelaza con la praxis de los docentes en formación inicial.

**PALABRAS CLAVE:** REA. PLA. Formación de profesores.

## Introdução

A elaboração e aplicação de materiais didáticos como parte da formação de professores de línguas têm crescido nos últimos anos (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019). Segundo os autores, é possível acompanhar mudanças constantes na área devido à alteração no meio de produção desses materiais: do impresso ao digital. Enfatizamos que tais mudanças exigem do professor investimentos em novos saberes, os quais serão discutidos ao longo deste trabalho.

Neste artigo, analisamos o modo como se estabelece a formação inicial de professores de línguas por meio da criação de Recurso Educacional Aberto (REA), mais especificamente na área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) no curso de Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba (UTFPR-CT), em uma disciplina da grade curricular da referida licenciatura. Apesar de o curso ser de Letras Inglês, há nele três disciplinas que visam à aproximação de reflexões sobre a formação de professores de PFOL. Todas elas estão articuladas em termos de conteúdo e reflexões teórico-práticas e, entre seus objetivos de estudo, estão a análise e elaboração de materiais didáticos. Uma delas, como veremos, pressupõe a preparação

de materiais didáticos de português como língua adicional (PLA) que, preferencialmente, constituam-se como REAs.

Apesar de a área de PLA, no Brasil, encontrar-se em expansão, menos de 5% das universidades brasileiras realizam práticas de formação de professores nesse campo (LEURQUIN; SILVA, 2020). De acordo com as autoras, alguns aspectos relativos a essa questão merecem ser pontuados: a necessidade de se visualizar a língua portuguesa como foco de interesse de outros países; a falta de uma política de acolhimento a alunos e pesquisadores estrangeiros, visando à inserção social e cultural desses indivíduos; a importância de investimento em políticas que tenham como foco a produção de materiais didáticos em diferentes contextos.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de iniciativas que visem à produção de materiais didáticos vinculadas à formação de professores. Leffa, Costa e Beviláqua (2019) levantam os aspectos positivos dessa dinâmica ao destacar a possibilidade de contextualização do material, bem como a possibilidade de atender às demandas e aos interesses da comunidade em um dado momento vivido.

Na UTFPR-CT, na área de PFOL, as três disciplinas ofertadas no curso de Letras Inglês se integram às atividades promovidas pelo Programa de Extensão Português para Falantes Outras Línguas (PFOL/UTFPR-CT), cujos objetivos principais são: oferecer aulas de português a estrangeiros que fazem parte tanto da comunidade interna quanto da externa da universidade e proporcionar a formação inicial dos acadêmicos de Letras Inglês. Dessa forma, todos os REAs produzidos são pensados a partir de contextos e demandas reais experienciadas pelos alunos estrangeiros, as quais são observadas pelos licenciandos antes da definição dos objetivos e temática do REA a ser elaborado.

Neste artigo, dividimos a exposição da pesquisa do seguinte modo: primeiramente, definimos o conceito de REA e suas principais características, em seguida, explicitamos os aspectos mais importantes para esta pesquisa relativos às disciplinas Grupo de Pesquisa PFOL, Ensino de PFOL 1 e Ensino de PFOL 2, esclarecendo os pontos que nos parecem mais relevantes no que se refere à formação de professores de PFOL e de que modo as três disciplinas dialogam entre si e, por fim, focamos nossa atenção na disciplina Ensino de PFOL 2 e na elaboração de REA como um recurso formativo.

## **Recursos Educacionais Abertos e formação de professores de línguas**

Segundo Santos (2013), os REAs frequentemente são chamados de Objetos de Aprendizagem ou Conteúdo Aberto. De acordo com a autora, o primeiro termo foi cunhado por Wayne Hodgins em 1994, definido como “um pequeno componente instrucional que pode ser reutilizado em diferentes contextos de aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 21). Já o termo Conteúdo Aberto foi criado por Wiley (1998 apud Santos, 2013) e este promove a ideia de conteúdos educacionais abertos utilizados em contextos diversos e experienciados por diferentes docentes e alunos.

Santos (2013) ainda aponta duas iniciativas significativas ocorridas em 2001 que possibilitaram a ampliação do movimento REA. A primeira foi a fundação da Creative Commons (<http://www.creativecommons.org>), que proporciona aos detentores especificarem quais direitos desejam ceder, permitindo que usuários de conteúdos educacionais copiem, adaptem, traduzam e compartilhem recursos livremente. Em consonância com essa iniciativa, a segunda foi o Consórcio OpenCourseWare (<http://www.ocwconsortium.org/>), cujo intuito era envolver diversas instituições de ensino em todo o mundo a fim de fomentar o movimento REA por meio da produção de conteúdos e aconselhamento sobre políticas, promoção e pesquisa. A autora afirma que o termo Open Educational Resources (OER) foi criado durante o Forum on the Impact of Open CourseWare for Higher Education in Developing Countries, evento promovido pela UNESCO no Massachusetts Institute of Technology (MIT), em 2002. Em 2006, o termo foi traduzido para o português como Recurso Educacional Aberto (REA).

Aderimos à definição de REA trazida por Santos (2013) e, segundo a pesquisadora, aceita pela UNESCO: “recursos de ensino, aprendizagem e pesquisa que estejam em domínio público, ou que tenham sido disponibilizados com uma licença de propriedade intelectual que permita seu uso e adaptação por terceiros” (SANTOS, 2013, p. 21). É importante ressaltar, contudo, que outros materiais educacionais disponíveis na Internet gratuitamente, mas sem licença aberta, não são considerados REA. Desse modo, o que diferencia um REA de outros materiais é a licença que proporciona o seu reuso e possível adaptação, sem que o usuário necessite de autorização do autor.

Existem seis tipos de Licença Creative Commons: CCBY (permitida a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir do trabalho original, mesmo para fins comerciais); CC BY-SA CompartilhaIgual (permitida a remixagem, adaptação e criação a partir trabalho original, mesmo para fins comerciais, desde que se licenciem as novas criações sob termos idênticos); CC BY-ND SemDerivações (permitido o reuso para

qualquer propósito, inclusive comercial, mas não pode ser compartilhado de forma adaptada); CC BY-NC NãoComercial (permitida a remixagem, adaptação e criação a partir trabalho original, para fins não comerciais); CC BY-NC-SA NãoComercial-CompartilhaIgual (permitida a remixagem, adaptação e criação a partir trabalho original, para fins não comerciais e licenciamento de novas produções com termos idênticos); CC BY-NC-ND SemDerivações-SemDerivados (só é permitido o download, sem compartilhamento nem alteração). Em todos os casos, exige-se que os devidos créditos sejam dados ao(s) autor(es).

Nesse sentido, Santos (2013, p. 21) ressalta que: “diversas iniciativas de conteúdo digital aberto no Brasil ainda não podem ser consideradas experiências de REA no sentido pleno. Algumas delas estão caminhando nessa direção, mas os materiais educacionais ainda não foram devidamente licenciados” Esta questão nos coloca em um impasse em relação ao ciclo de idealização, elaboração e compartilhamento dos recursos, os quais muitas vezes não chegam à fase final de serem compartilhados, uma vez que os processos de licenciamento podem ser pouco acessíveis aos envolvidos no processo de confecção do REA.

Ainda esclarecendo a definição de REA, destacamos os 4Rs sistematizados por Wiley (1998, apud Leffa, 2016) são 1) Reusar: usar o recurso tal qual ele foi proposto pelo autor; 2) Reelaborar: adaptar o recurso a suas próprias demandas e contexto; 3) Remixar: combinar um recurso com outro(s); 4) Redistribuir: compartilhar o recurso reusado, reelaborado ou remixado. Porém, Leffa (2016) destaca que, apesar de o domínio público e a possibilidade de adaptação serem características essenciais dos REAs, há outros atributos ainda pouco abordados pela literatura da área, mas que merecem atenção e, desse modo, passa a refletir sobre os elementos que compõem a sigla: por que Recurso, por que Educacional e por que Aberto?

A diferença entre recurso e objeto, segundo Leffa (2016), é a de que, enquanto o primeiro representa um meio para se alcançar um fim, transparecendo a noção de instrumento, o objeto, muitas vezes, é entendido de modo ambíguo, podendo representar tanto um artefato cultural que se torna um meio para conseguir algo (um livro, por exemplo), ou o próprio saber (uma resenha sobre o livro, por exemplo). Desse modo, o autor recorre à ideia de recurso como instrumento, trazendo o conceito de instrumento a partir da perspectiva sociocultural, recorrendo a Vygotski e à Teoria da Atividade, assim

“o conceito de recurso adquire uma importância maior porque potencializa o sujeito, capacitando-o a fazer o que ele seria incapaz de fazer sozinho” (LEFFA, 2016, p. 361). Ainda na visão de Leffa (2016), a produção do recurso é capaz de instigar a autonomia do estudante, o qual passa a olhar para a sua prática (atual, em formação ou futura) de modo acional, mobilizando teorias e reflexões adquiridas e/ou em desenvolvimento para transformar seu espaço de atuação.

Ao passar para o conceito por trás do termo educacional, o autor define o recurso educacional como aquele que exige do aluno um envolvimento experiencial (LEFFA, 2016). Ou seja, uma música por si só não é um recurso educacional, mas perguntas sobre a letra da música, já transformam o conjunto música + perguntas em um recurso educacional. Assim, não basta o estudante ouvir a música e entender a canção, ele precisa tentar, experimentar e agir de algum modo, obtendo algum tipo de feedback.

Neste ponto, é importante refletirmos sobre a seguinte colocação do autor:

O processo de dotar um recurso com conteúdo educacional, de certo modo, didatizando-o, é sempre um empreendimento muito arriscado porque pode destruir o objeto de estudo, seja um poema, um texto de Bakhtin, um quadro famoso ou um filme cult. Isso acontece, por exemplo, quando o autor da atividade prende-se a detalhes totalmente irrelevantes, que nada contribuem para compreender a obra que está sendo discutida; em vez de trazer para o aluno aspectos essenciais de qualificação do texto, fica no pretexto de algum ponto gramatical, restringindo-se a alguma liturgia didática que tem como principal consequência desmotivar o aluno. A tese, defendida aqui, é de que com o domínio dos recursos digitais, hoje disponíveis, a produção de conteúdo educacional ficou mais viável, interessante e criativa, ainda que não necessariamente mais fácil (LEFFA, 2016, p. 363).

A partir do exposto pelo autor, passamos a compreender um pouco mais acerca da indissociabilidade entre o recurso didático, sua interação com os atores (quem produz e quem utiliza o recurso) e o possível efeito nos espaços nos quais ele passa a ser utilizado.

O último elemento da sigla REA, aberto, traz consigo não apenas a ideia de gratuito, como também de adaptativo. Neste sentido, Leffa (2016) propõe os 3A: A = A + A, ou seja, Abertura = Acesso + Adaptação. A ideia de abertura como acesso representa o domínio público do recurso, sem qualquer tipo de restrição, seja ela operacional, financeira ou geográfica. No que se refere à operacionalidade, significa que o recurso pode ser acessado por qualquer usuário, a partir de qualquer dispositivo, seja

um smartphone, um tablet, um netbook, um computador de mesa e mesmo a TV. Em relação ao financeiro, o ideal seria não somente que o recurso educacional seja gratuito, mas que também haja condições de acesso digital a todos os usuários. E, por fim, no tocante a aspectos geográficos, é importante que associemos o REA a um processo de democratização e acesso a recursos didáticos de qualidade, conectando pessoas ou comunidade mais isoladas dos grandes centros com os materiais produzidos e distribuídos digitalmente por todas as partes do mundo.

### **O Português como Língua Adicional no Curso de Letras Inglês da UTFPR-CT**

O PFOL passou a ser componente curricular na licenciatura em Letras na UTFPR-CT, em 2016, quando o Curso de Letras Inglês foi implementado. Antes disso, ele já figurava na extensão e estava relacionado à formação de professores, embora restrito aos estudantes que mostravam interesse por essa formação, uma vez que não constava do rol de disciplinas do curso em andamento até então (Letras Português Inglês) – nem em optativas.

A idealização do então novo Projeto de Curso (Letras Inglês) realizou-se durante 2014 e 2015, em meio a discussões de internacionalização da universidade, cujos discursos fomentaram o debate do novo currículo. O Idiomas sem Fronteiras (IsF), programa governamental do qual a UTFPR fazia parte, possibilitava a discussão não só da necessidade de formação de professores de inglês e, conseqüentemente, ampliação da proficiência de alunos e servidores da instituição, mas dava margem para que debates sobre o português como língua adicional tivessem lugar.

Concomitante a esse período, na extensão, em 2016, o PFOL/UTFPR-CT era um Projeto e, em 2018, dada a importância das atividades desenvolvidas institucionalmente, também então com ações integradas oficialmente ao Curso de Letras Inglês, tornou-se Programa de Extensão, o que conferiu compromisso institucional em sua manutenção por, pelo menos, quatro anos.

Além desse aspecto, consideramos outros dois fortes motivos para que a inclusão do PFOL como componente curricular em Letras Inglês pudesse ocorrer: a visão da coordenadora do Curso à época e também catalisadora acerca das discussões sobre o novo PPC, que vislumbrava a possibilidade de nos adiantarmos no planejamento de um curso de Letras que pudesse vir a ser realizado por estrangeiros, com a potencial oferta

de cinco níveis de português como língua adicional, aproveitando em parte o trabalho já realizado na extensão (o que faria com que o curso, com algumas modificações, pudesse ser de licenciatura dupla Inglês – PFOL); e as próprias ações já realizadas na extensão, que contavam com a oferta semestral de cursos livres de português para estrangeiros – tanto da comunidade interna quanto externa – e grupo de trabalho e de pesquisa para formação de professores, sendo essa última atividade geradora de investigações que culminaram em apresentações de comunicações em eventos da área e, ainda, na produção de vários Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs).

Dessa maneira, foram incluídos dois componentes curriculares obrigatórios no Curso – Ensino de PFOL 1 e 2, respectivamente no 5º e 6º períodos, em um total de oito períodos letivos. Além destes, outro componente intitulado Grupo de Pesquisa em PFOL (GPPFOL) é ofertado para alunos matriculados a partir do segundo semestre do Curso, entre um rol de opções de Grupo, a partir do qual o aluno deve optar.<sup>4</sup> Cada um desses componentes tem carga horária de 72h.

No Ensino de PFOL 1, o objetivo é apresentar a área de PLA, partindo do nosso contexto imediato – o Programa de Extensão PFOL da UTFPR-Campus Curitiba – e relacionando-o à organização da área tanto no Brasil como no exterior. Para isso, discutimos conceitos de língua e interculturalidade, presentes em documentos orientadores em Portugal e no Brasil; discutimos o português como língua pluricêntrica e algumas políticas linguísticas, como o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Não Materna, tratando de promover uma visão crítica à análise de materiais do Portal ao discutir conceitos de língua, plurilinguismo e interculturalidade. Refletimos ainda sobre questões de ensino de português em contextos de imersão e não imersão, centrando a aprendizagem nos sujeitos, nos grupos e nas suas práticas sociais realizadas e almeçadas e analisando materiais didáticos diversos para públicos diferentes, extraíndo destes a perspectiva de língua adotada.

Em Ensino de PFOL 2, foco do presente artigo, questões de cultura e de interculturalidade são retomadas teoricamente para que sua presença seja analisada em

---

<sup>4</sup> Os Grupos de Pesquisa, como componente curricular, são projetos integradores e que em sua práxis operam como grupos de pesquisa, caracterizando-se pela possibilidade de os alunos entrarem em contato com diferentes áreas de estudo e realizarem uma pequena pesquisa durante o semestre letivo. Essa investigação é apresentada ao final de cada período em um simpósio interno do Curso de Letras Inglês. Os professores que fazem parte dos Grupos de Pesquisa revezam-se no oferecimento da disciplina e nem sempre há oferta dos mesmos grupos, o que acontece por revezamento já que os alunos devem cursar obrigatoriamente cinco grupos (do 2º. ao 6º períodos) sem repetir nenhum deles. Desde o início do Curso, o GPPFOL foi ofertado cinco vezes.

materiais didáticos diversos. A partir de análises de materiais didáticos, há reflexão sobre mercado editorial, direitos autorais e REAs, para, então, considerando práticas sociais como base para a noção de língua, propor-se o planejamento e a construção de unidades didáticas de PLA, preferencialmente que se configurem como REA (cujos conceitos e motivações estão explicitados na seção 4 deste artigo).

Apesar de nenhum dos componentes curriculares terem pré-requisito, o observado, até o momento, é que grande parte dos alunos cursam Ensino de PFOL 1 antes de Ensino de PFOL 2, o que já lhes confere uma base para análise mais acurada de materiais didáticos, para, então, organizar práticas autorais. Um dos objetivos é que os alunos conscientizem-se (ainda mais) de seu papel agentivo em relação ao planejamento das aulas. Planejar as aulas implica também a seleção dos materiais que serão usados e os modos de mobilização destes. Traçar uma possibilidade de caminho para ensino de línguas e materializá-lo em unidades didáticas, por exemplo, pode conferir ao estudante maior responsabilidade em relação a processos de ensino aprendizagem e também consciência de seu papel político durante as aulas.

## **Ensino de PFOL 2: produção de materiais didáticos como recursos educacionais**

Conforme discutido nas duas seções anteriores, a disciplina de Ensino de PFOL 2, que compõe a grade dos licenciandos em Letras Inglês, possui como foco a análise e elaboração de materiais didáticos. Tais recursos são realizados a partir de pequeno conjunto de atividades ou unidades didáticas, que se caracterizam, como apresentado na seção anterior, de preferência, como REAs<sup>5</sup>.

É possível delinear a organização da disciplina em dois momentos: i) reflexão sobre conceitos relacionados ao construto de identidade e um processo de elaboração de materiais didáticos via abordagem intercultural (GIMENEZ, 2005; HALL, 2006; MENDES, 2012); ii) elaboração dos recursos didáticos, a partir das reflexões e modo de organização em etapas de produção de materiais didáticos de Leffa (2003).

Acerca da primeira etapa, os licenciandos continuam um trabalho iniciado na

---

<sup>5</sup> Em geral, há um grande incentivo para que os alunos elaborem REAs, no entanto, nas duas edições da disciplina, as quais foram ofertadas em 2020/2 e 2021/1 de forma remota em razão da pandemia, foi aberta a possibilidade de os alunos realizarem REAs com todos os critérios elencados por Leffa (2016, cf. discussão apresentada na seção 1) ou como REAs parciais (de modo que nem todos os elementos do material se encontravam em domínio aberto).

disciplina de Ensino de PFOL 1, de modo a refletir sobre suas identidades enquanto sujeitos da modernidade/pós-modernidade. São feitas diversas reflexões sobre o 'ser brasileiro' e 'ser falante de português' para que os estudantes percebam que suas identidades também se encontram em trânsito, que não são fixas/estáticas. Os alunos são convidados a anotarem suas impressões a partir das discussões, as quais são sempre feitas exemplificando como os materiais de PFOL (livros, apostilas publicadas e os REAs já produzidos pelas turmas anteriores dentro do Programa do PFOL) trazem essas questões da identidade brasileira. A expectativa é que, posteriormente, os alunos utilizem essas observações para realizarem escolhas mais informadas de elementos visuais e audiovisuais que utilizarão em seus recursos.

Em relação à segunda etapa, trazemos uma releitura de Miyamura (2009, apud FURTOSO, 2014) feita por Viviane Furtoso. A autora comenta que o primeiro passo para a construção de um planejamento de curso seria se pautar nas necessidades dos alunos/do público-alvo para o qual o material será destinado e que, posteriormente a esse momento, seriam delineados os objetivos do curso para que, então, os conteúdos a serem ministrados nele sejam selecionados e organizados. Leffa (2003) também propõe um processo semelhante para a criação de materiais didáticos, indicando que a elaboração se inicie a partir das necessidades dos alunos e que os objetivos criados sejam de aprendizagem e não de ensino, ou seja, o autor faz uma crítica acerca do fato de que a maioria dos recursos didáticos tem como fim último objetivos que favoreçam mais o professor do que os alunos.

O ciclo proposto por Miyamura (2009, apud FURTOSO, 2014) possui outras etapas que não trataremos para esta discussão. Interessa-nos, contudo, apontar que ao elaborarem os REAs, os alunos são convidados a pensar como os recursos didáticos se inserem dentro de um planejamento de curso, dentro de um ciclo que se retroalimenta. Nos é caro ponderar que ambos os grupos, professores em formação inicial e continuada, precisam compreender a impossibilidade de elaborar materiais que atendam a todos os contextos e diferentes demandas dos alunos estrangeiros. Neste sentido, parece-nos que um dos maiores argumentos em prol a elaboração e utilização de REAs advém de sua constituição enquanto materiais de base, abertos e passíveis de modificação.

Assim, ao assumirmos esse olhar para os materiais didáticos, adotamos o ciclo de quatro etapas de produção de material didático, proposto por Leffa (2003), a saber: 1) Levantamento das necessidades dos alunos; 2) Desenvolvimento, que envolve a

elaboração dos objetivos de aprendizagem; 3) Implementação; 4) Avaliação.

Em razão da duração do semestre, 72 horas, não se apresenta como viável a implementação de todos os recursos produzidos pelos alunos. Assim, para a primeira etapa, de levantamento das necessidades, os alunos de Letras Inglês são convidados a assistirem/acompanharem algumas aulas de PFOL, oferecidas durante os cursos de extensão, abertos à comunidade externa da universidade. Os alunos fazem anotações e observam aspectos que possam ser de interesse de aprendizagem dos aprendizes de português. Após realizarem as observações, os alunos agendam reuniões individuais com a professora da disciplina para socializar as demandas observadas e rascunhar as primeiras ideias de organização do material didático. Os alunos são, então, convidados a realizarem pequenas entregas do material, sendo a primeira etapa um esqueleto da unidade, juntamente com os objetivos de aprendizagem (os quais podem mudar e, efetivamente, modificam-se, ao longo da elaboração do material).

Conforme apontamos anteriormente, ao elaborarem recursos didáticos, especialmente REAs, procuramos construir um caminho para o ensino de línguas que se baseie na práxis diária do professor, utilizando o processo de elaboração de materiais didáticos como uma materialização dessas reflexões, demandas e possibilidades de ação. Entendemos a elaboração de REAs como um exercício político da prática do professor de línguas e, como tal, é importante que o ciclo se volte para os demais alunos do curso, que ainda cursarão a disciplina de Ensino de PFOL 2. Assim, ao final do semestre, os alunos realizam uma apresentação da unidade para os colegas e são convidados a, no semestre seguinte, compartilharem suas unidades com os colegas que ainda estão passando pelas reflexões da disciplina.

### **Reflexões sobre a produção de REA e a formação de professores de PFOL**

A formação de professores de PFOL a partir da elaboração de REAs prevista na disciplina Ensino de PFOL 2 se sustenta no tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, uma vez que envolve as três dimensões por meio da participação dos alunos da disciplina no Programa de Extensão PFOL/UTFPR-CT. Esses estudantes, como já mencionado, passam primeiramente pela disciplina Ensino de PFOL 1, na qual têm contato com um panorama geral de estudos na área de PFOL (relativos a ensino, aprendizagem, interculturalidade e identidades). Na disciplina seguinte, Ensino de PFOL

2, no princípio do semestre letivo há encontros semanais com toda a turma para discutir conceitos e visões teóricas no que se refere à produção de materiais didáticos, em especial REAs, concomitantemente, eles acompanham as aulas de PFOL nos cursos de extensão oferecidos a estrangeiros da comunidade externa e interna da UTFPR-CT. A partir desse acompanhamento, eles observam o modo como as interações se dão, tanto durante as aulas síncronas (seja no modelo presencial ou remoto), como nas interações via grupos de WhatsApp das turmas.

A partir dessas primeiras observações, eles produzem materiais, na sua maioria REAs, tendo em vista o perfil de uma turma específica, levando em conta suas dificuldades e necessidades. Essa adequação às particularidades da turma é essencial para que o material produzido faça sentido para um grupo de alunos especificamente. Como aponta Leffa (2003, p. 16):

A análise parte de um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido (LEFFA, 2003, p. 16)

Assim, a produção de REAs pelos alunos da disciplina Ensino de PFOL 2 é possível graças à sua articulação com a extensão. Outro ponto a ser levantado é a questão da troca de conhecimentos entre alunos que já passaram pela disciplina e tiveram a oportunidade de desenvolver materiais didáticos (entre eles, REAs) e alunos que estão cursando atualmente. A apresentação e análise de materiais já produzidos pelos colegas confere interação e trocas de experiências entre os formandos. Leurquin e Silva (2020), em sua pesquisa sobre a relação entre produção/análise de material didático e formação de professores de língua, apontam esse movimento como uma proposta de rompimento com o velho paradigma baseado em uma suposta homogeneidade para a sala de aula, o que não permite que o professor não considere as particularidades de sua turma.

### **Considerações finais**

As reflexões aqui apresentadas partem do chão da sala de aula, o qual se constitui como espaço simbólico e concreto para produção de conhecimento e de práticas mais autônomas dos estudantes. Assim, eles podem passar a olhar para sua prática de modo

ativo, resgatando teorias e reflexões adquiridas e/ou em desenvolvimento para transformar seu espaço de atuação.

Dessa forma, reiteramos as vantagens de promover o exercício de elaboração de REAs atrelado aos conteúdos de uma disciplina que visa à formação de professores de língua, mais especificamente de PFOL. A produção de REA, portanto, ajuda o licenciando a: 1) entrar em contato com alunos reais em uma situação real de aprendizagem; 2) planejar e elaborar seu material a partir do perfil e das particularidades de uma turma real; 3) pesquisar, selecionar e adequar materiais já existentes e produzidos por outros professores, a partir de uma realidade específica; 4) colaborar com a produção de materiais didáticos de PFOL e disponibilizá-los em rede.

Esperamos que esta reflexão possa mobilizar boas práticas nos espaços de formação de professores de línguas, em especial de PLA, de modo que a análise, produção e aplicação de REAs possam ser vista como parte de uma formação informada de professores que veem o material didático aberto como uma ponte para uma educação mais inclusiva.

## Referências

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. *Português para falantes de outras línguas: pesquisa, ensino e formação de professores*. Curitiba: UFPr, 2014. Apostila usada em disciplina de Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

GIMENEZ, Telma Nunes. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. *In*: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003. p. 15 a 41.

LEFFA, Vilson J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de língua. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. v. 55, n. 2, p. 353-377, maio/ago. 2016.

LEFFA, Vilson J.; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. *In*: FINARDI, Kyria Rebeca et al. (org.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes,

2019, p. 267-297.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; SILVA, Meire Celedonio; Gondim, Ana Angélica Lima. Formação de professores de PLE: análise e produção do material didático como estratégia. *Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 197-215, out./dez. 2020.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In*: LOBO, Tania *et al.* (org.). *ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-677.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. *Recursos educacionais abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

*Submetido em: 01 out. 2021.*

*Aceito em: 19 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p111

## **A formação de professores de PLE na Universidade Federal do Espírito Santo: considerações e encaminhamentos**

***PFL Teacher education at the Federal University of Espírito Santo: letter considerations and proposals***

***La formación de profesores de PLE en la Universidad Federal de Espírito Santo: consideraciones y propuestas***

Renata Rocha Vieira de Mello<sup>1</sup>  
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-6567-3551>  
 <https://orcid.org/0000-0003-4699-6774>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo consistiu em analisar como ocorreram alguns dos processos de formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal do Espírito Santo no período de 2014 a 2019. Para tanto, nos pautamos em estudos sobre políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2013a, 2013b, 2018), formação docente (SILVA; LIMA, 2019) e currículo (VEIGA-NETO, 2021) para tecer nossas considerações e análises. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que participaram de ações voltadas ao ensino e à formação docente de PLE na instituição. Além disso, realizamos a análise de documentos necessários para a compreensão desse cenário nesse recorte temporal. Os resultados revelam que há iniciativas do Departamento de Línguas e Letras e do Núcleo de Línguas da Ufes para a formação docente de PLE. No entanto, tais iniciativas foram consideradas como reativas e fragmentadas, o que aponta para a carência de institucionalização do PLE nessa universidade. Esperamos que, ao discutir as vivências sobre a formação docente de PLE em um contexto específico, este trabalho possa apresentar encaminhamentos para o campo de PLE, destacando a necessidade de políticas linguísticas institucionais que contemplem as demandas do PLE e valorizando estudos sobre formação docente nesse cenário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português Língua Estrangeira. Políticas Linguísticas. Formação docente.

**ABSTRACT:** The aim of this paper was to analyze the development of some teacher education processes focused on Portuguese as a Foreign Language (PFL) at the Federal University of Espírito Santo (Ufes), from 2014 to 2019. Therefore, studies on language policies (RAJAGOPALAN, 2013a,

---

<sup>1</sup>Mestre em estudos linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* [renata.rvmello@gmail.com](mailto:renata.rvmello@gmail.com)

<sup>2</sup>Pós-doutora em estudos da linguagem. Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* [claudia.furlan@ufes.br](mailto:claudia.furlan@ufes.br)

2013b, 2018), teacher education (SILVA; LIMA, 2019) and curriculum (VEIGA-NETO, 2021) were discussed in order to present our considerations and analysis. Data was collected through semi-structured interviews with individuals who participated in actions related to PFL teaching and teacher education at Ufes. In addition, we analyzed the documents that were essential to understand this context within the time frame. Results show there are initiatives related to PFL teacher education from the Languages Department and the Language Center. However, those initiatives were considered as reactive and fragmented, which indicates the lack of institutionalization of PFL at this university. We expect that by discussing the experiences with teacher education focused on PFL in a specific context, this paper present contributions to the field of PFL, highlighting the need of institutional language policies that address the demands of PFL and valuing studies about teacher education.

**KEYWORDS:** Portuguese as a Foreign Language. Language Policies. Teacher Education.

**RESUMEN:** El objetivo de este trabajo fue analizar el desarrollo de algunos procesos de formación docente centrados en el Portugués como Lengua Extranjera (PLE) en la Universidad Federal de Espírito Santo (Ufes), de 2014 a 2019. Para eso, discutimos estudios sobre políticas lingüísticas (RAJAGOPALAN, 2013a, 2013b, 2018), la formación docente (SILVA; LIMA, 2019) y el currículo (VEIGA-NETO, 2021) con el fin de presentar nuestras consideraciones y análisis. Generamos los datos a través de entrevistas semiestructuradas con personas que participaron en acciones relacionadas con la enseñanza del PLE y la formación docente en las Ufes. Además, analizamos los documentos que fueron fundamentales para comprender este contexto en el marco de tiempo. Los resultados muestran que hay iniciativas relacionadas con la formación de profesores de PLE desde el Departamento de Idiomas y el Centro de Idiomas. Sin embargo, esas iniciativas fueron consideradas reactivas y fragmentadas, lo que indica la falta de institucionalización del PLE en esta universidad. Esperamos que al discutir las experiencias con la formación docente centrada en PLE en un contexto específico, este artículo presente contribuciones al campo del PLE, destacando la necesidad de políticas lingüísticas institucionales que aborden las demandas del PLE y valorando los estudios sobre la formación docente.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués como Lengua Extranjera. Políticas Lingüísticas. Formación docente.

## Introdução

Este artigo é um desdobramento de um estudo de caso realizado em uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)<sup>3</sup>. Por meio deste artigo, pretendemos discutir, em linhas gerais, algumas iniciativas de formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) na Ufes, sobretudo no âmbito do Departamento de Línguas e Letras (DLL), ocorridas de 2014 a 2019, período que envolveu reformulações no curso de PLE oferecido pelo Núcleo de Línguas da Ufes (NL)<sup>4</sup>, as quais trouxeram a última

---

<sup>3</sup> A formação de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua na Universidade Federal do Espírito Santo" (MELLO, 2021).

<sup>4</sup> Colocadas em prática a partir do ingresso, em 2014, de João, nosso entrevistado, na assessoria do curso: o uso de abordagens mais diversificadas, principalmente comunicativas, e o uso de materiais mais adaptados às necessidades

configuração desse curso.

Para isso, foram adotadas, como procedimentos metodológicos de geração de dados, entrevistas semiestruturadas<sup>5</sup> junto a alguns dos sujeitos envolvidos nesses períodos e análise documental. Os dados foram categorizados por assuntos considerados mais relevantes para a reflexão aqui proposta.

Desde alguns anos antes do credenciamento, ocorrido em 2016, do NL como Posto Aplicador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), observamos uma diversidade de oferta e procura por cursos de PLE na universidade, a despeito da falta de um curso de graduação voltado para a preparação docente formal e específica em PLE na Ufes. Isso porque a formação somente em Letras Português, curso tradicionalmente voltado ao ensino de língua materna e ofertado pela Ufes<sup>6</sup>, não contempla os requisitos para a atuação em outras modalidades de ensino de português, tendo em vista que, para atuar em PLE, o(a) docente necessita, além do conhecimento na e sobre a língua portuguesa, de uma formação que contemple os processos de ensino e aprendizagem desse idioma como uma nova língua e cultura a um falante de outras línguas.

De uma maneira geral, diante da procura por cursos de PLE, intensifica-se a demanda pela distinção entre estes e os que envolvem o ensino de português como língua materna, bem como a da formação docente para a área. No entanto, a relativa escassez de oportunidade para a formação docente para a área contribui para uma situação muito comum no ensino e na aprendizagem de PLE, na qual profissionais de outras áreas e/ou que não possuem uma formação específica no ensino de língua estrangeira ou mesmo de Português – como língua materna ou língua estrangeira/segunda língua – atuam nessa modalidade de ensino no Brasil e no exterior. A situação envolve, portanto, a carência de um preparo profissional, o que favorece a informalidade do ensino e a “improvisação” das e nas práticas – seja as em sala de aula, seja as que envolvem o planejamento, elaboração de materiais didáticos, entre outros –, algo que as políticas de ensino e aprendizagem da língua devem evitar, pois a área necessita de profissionalização e sistematização teórico-prática em uma formação

---

dos alunos (MELLO, 2021).

<sup>5</sup> CAAE: 29147719.1.0000.5542.

<sup>6</sup> O Departamento de Línguas e Letras oferece, na graduação, os cursos de Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Letras Português-Espanhol, Licenciatura em Letras Português-Francês, Licenciatura em Letras Português-Italiano e o Letras-Libras - Bacharelado em Tradução e Interpretação.

regular (CASTRO, 2013).

Este trabalho consta como uma tentativa de contribuição para estudos específicos sobre a (importância da) formação docente em PLE, sobretudo na Ufes, pois percebe-se, localmente, uma escassez alarmante de trabalhos voltados ao PLE. Esperamos que, ao discutir as vivências sobre a formação docente de PLE em um contexto específico, este trabalho possa apresentar encaminhamentos para o campo de PLE, destacando, sobretudo, a necessidade de institucionalização do PLE nas universidades brasileiras e a importância de estudos sobre formação docente nesse cenário.

### **Fundamentação teórica**

Para melhor compreendermos os dados, partimos de e/ou nos aprofundamos em alguns fundamentos teóricos. A princípio, nos debruçamos sobre os estudos acerca das Políticas Linguísticas, uma vez que entendemos que a institucionalização do PLE na universidade aqui em foco (e em outras instituições de ensino superior) está diretamente relacionada a essa área.

Segundo Rajagopalan (2013b), a Política Linguística é um campo essencialmente prescritivo que visa intervir em uma situação linguística com a qual se está em desacordo – e, assim, alterar de algum modo o futuro dessa situação –, e a elaboração de uma política linguística depende da percepção que se tem em relação a uma dada situação ou realidade linguística, sendo isso o que mais pesa para a tomada de decisões.

Enquanto área de conhecimento, a Política Linguística constitui-se de dois eixos: o da política linguística propriamente dita, que envolve as escolhas e decisões estratégicas, e do eixo do planejamento linguístico, geralmente relacionado à implementação dessas ações, ao estudo da viabilidade destas, entre outros. Pode haver um movimento de política linguística do tipo "de cima para baixo" (ou *top-down*), como uma lei, ou do tipo "de baixo para cima" (*bottom-up*), como as mobilizações sociais que impactam decisões das esferas mais altas de poder (RAJAGOPALAN, 2003, 2013b).

As políticas para formação de professores, em cursos de (pós-)graduação, bolsas de estudos e eventos em geral, e a profissionalização desses professores constam como um dos instrumentos de políticas públicas para o ensino de línguas (BONGAERTS; DE BOT, 1997 apud CASTRO, 2013). No caso do PLE, isso envolve, inclusive, um importante passo para a internacionalização de universidades a ser feita "em casa", na qual estudantes e profissionais estrangeiros aqui aprendem a produzir conhecimento também

em língua portuguesa (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

Além de concebermos a formação de professores de línguas como uma política linguística, vemos como relevante a compreensão acerca dos estudos da área de Políticas Linguísticas por conhecermos iniciativas da modalidade *bottom-up* para a formação docente voltada às demandas de PLE na universidade – e, portanto, percebermos a necessidade de análise dessas e de outras iniciativas levantadas. Além disso, percebemos que estudos nos fornecem ferramentas para a análise de documentos oficiais da Ufes (e de suas instâncias, como o DLL e a SRI) relacionados ou não a essas iniciativas, e de documentos voltados, por exemplo, à internacionalização da universidade.

Ademais, percebemos a necessidade de abordar estudos sobre colaboração e reflexão na formação docente. Para Dutra (2014, p. 580),

[...] Os professores devem, desde a sua formação inicial, aprender a trabalhar não apenas com o coordenador, mas principalmente com seus pares. Essa colaboração deve ser encorajada a ser mantida mesmo depois do curso inicial de formação com encontros e discussões que levem ao desenvolvimento profissional.

Zeichner e Liston (1996), ao fazerem uma revisão e expansão das ideias de Schön (1983), reforçam a importância da reflexão em conjunto – entre professores e entre estes e outros profissionais – e a perspectiva dialógica da formação. Segundo eles, dessa maneira, evita-se que as reflexões sobre a prática e (a formação docente) do profissional e as responsabilidades que envolvem a ação educativa recaiam somente sobre ele mesmo, desconsiderando-se o contexto institucional, social, histórico e político que envolve o ensino e a aprendizagem (ZEICHNER; LISTON, 1996). Boavida e Ponte (2002, p. 2-3) defendem que a colaboração durante a prática é um recurso “valioso”, com muitas vantagens que podem ser verificadas, por ser uma forma de juntar várias pessoas que possuem um objetivo em comum e, assim, de juntar suas energias em prol da ação.

Recorremos, também, a alguns fundamentos dos Estudos do Currículo em nossas análises. Conforme explicado em Moreira e Silva (1994), as teorias do currículo críticas e pós-críticas têm manifestado rompimentos com as teorias tradicionais, que o colocavam como um instrumento de “transmissão” de conhecimentos neutro, apolítico, meramente técnico. Nas teorias críticas e pós-críticas, compreende-se que o currículo é um “artefato social e cultural” situado em relações de poder, e possui “história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (p. 7-8).

Portanto, o currículo é sempre o resultado de escolhas, de seleções (passíveis de questionamento) dentro de um universo maior de possibilidades, saberes e conhecimentos, e isso envolve uma operação de poder (SILVA, 2010), pois, em geral, expressa e reforça interesses de indivíduos, grupos e classes mais poderosas (MOREIRA, SILVA, 1994). Veiga-Neto (2004, p. 166-167), entendendo cultura como “toda e qualquer manifestação humana de costumes, valores, crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética, das formas de expressão etc.” destaca a interdependência, sob mediação da escola, entre o currículo e a cultura na qual ele está situado: “em outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído”.

Dessa maneira, situado em um “cruzamento” entre escola e cultura (VEIGA-NETO, 2002), o currículo pode ser visto como a “porção de cultura” tida como importante (e necessária) a ponto de ser levada à escola. Ao se analisar o currículo, podem ser compreendidos tanto os conteúdos relevantes para aquela cultura (explicitamente ou não) quanto o modo como se dá a prioridade e preferência de uns conteúdos a outros (e os critérios que envolvem essa formulação) (VEIGA-NETO, 2002).

## **Metodologia**

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, investigação por meio da qual é possível explorar e descrever, de maneira mais detalhada e aprofundada, “um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” (LEFFA, 2006, p. 15). Já a geração de dados envolveu análise documental e entrevistas semiestruturadas. Foram, assim, analisados documentos que regem o Núcleo de Línguas<sup>7</sup> da Ufes e alguns documentos que norteiam as iniciativas de PLE nos âmbitos do Departamento de Línguas e Letras da universidade. Além disso, foram realizadas entrevistas presenciais semiestruturadas, gravadas em áudio, junto a alguns dos sujeitos envolvidos no ensino e na formação de professores de PLE: docentes formadores e (ex) professores/estagiários do ensino de PLE no NL. Cada professora ou professor de PLE entrevistada(o) foi estagiário-bolsista de um período diferente entre 2014 e 2019, e todos cursavam Licenciatura em Letras Português da Ufes durante o

---

<sup>7</sup> É válido mencionar que o Núcleo de Línguas está subordinado ao Centro de Ciências Humanas e Naturais da Ufes, sendo responsável pela oferta de atividades e serviços relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas. Mais informações podem ser obtidas por meio do site: <https://nucleodelinguas.ufes.br/>

estágio<sup>8</sup>. A seguir, o Quadro 1 traz um breve resumo dos perfis dos participantes e seus envolvimento na formação docente em PLE na Ufes.

**Quadro 1** – Participantes e respectivas atuações na área de PLE da Ufes

<b>Participantes<sup>9</sup></b>	<b>Atuação</b>
Sandro	Formador; professor do DLL; ex-professor de PLE (décadas de 1970 e 1980)
João	Ex-assessor de PLE no NL (2014 a 2019)
Carla	Ex-professora estagiária de PLE no NL (2014 a 2016)
Hanna	Ex-professora estagiária de PLE no NL (2016 a 2018); bolsista no programa IsF (2018)
Rafael	Ex-professor estagiário de PLE e bolsista do programa IsF (2019)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A partir do referencial teórico e após sucessivas leituras das transcrições de entrevistas e dos dados coletados, foram construídas categorias de dados, nas quais estes foram, a princípio, descritos. Agrupamos tópicos que, nas entrevistas, foram frequentemente comentados – e/ou citados pelos entrevistados e julgados relevantes por nós. Tal procedimento foi realizado para que se pudessem estabelecer discussões, por exemplo, com base nas concepções dos entrevistados sobre um mesmo tema, entre estas e os apontamentos de respectivos documentos oficiais, e para que pudéssemos analisar tais concepções a partir de teorias que viessem a ajudar na compreensão desses dados.

### **Análise de dados**

Para apresentarmos as análises realizadas, dividimos as categorias por assuntos mais relevantes, como o primeiro contato dos ex-estagiários com a área de PLE/L2, os percursos de formação antes e durante a atuação, bem como algumas impressões dos participantes sobre esses percursos para refletirmos sobre o que os dados nos mostram sobre os processos de formação docente em PLE oferecidos na Ufes no período analisado.

---

<sup>8</sup> É importante frisar que, neste trabalho, usamos a nomenclatura "estagiários" pois esse é o termo usado no Núcleo de Línguas. Os alunos dos cursos de Letras da Ufes podem realizar estágio não obrigatório no Núcleo, atuando como professores de línguas estrangeiras por um período máximo de 2 anos. Os estagiários recebem uma bolsa de acordo com o número de turmas que possuem (podem assumir no máximo 5 turmas). Antes e durante o estágio, eles recebem treinamento dos assessores de ensino.

<sup>9</sup> Nomes fictícios para preservação de identidades.

Tais tópicos foram associados, quando pertinente, a informações levantadas na coleta de documentos da instituição. Para este estudo, fizemos um recorte dos dados gerados e organizamos as discussões em dois itens, que estão dispostos a seguir.

### **Processos formativos em PLE: dos primeiros contatos à formação contínua**

Em relação aos primeiros contatos com a área de PLE como um todo, Carla e Hanna afirmaram que desconheciam essa possibilidade até meados do segundo ou terceiro período de graduação, quando receberam a notícia de uma vaga de estágio no Núcleo de Línguas, o que ressalta um preocupante desconhecimento por parte dos estudantes de Letras da Ufes em relação à possibilidade de formação em PLE. O único ex-estagiário que percebeu a possibilidade de atuar na área de PLE após uma iniciativa vinda especificamente do Departamento de Línguas e Letras foi Rafael, durante o segundo período de graduação, ao se deparar com a oferta da disciplina optativa “Português Língua Estrangeira” em 2016/1 no Quadro de Ofertas. Além disso, Rafael fez parte de um Curso Preparatório de Verão, ofertado pela Secretaria de Relações Internacionais (SRI) e Idiomas sem Fronteiras (IsF), ministrado por Hanna e João, em uma tentativa de fornecer embasamento para o(s) estagiário(s) – e o que constou como um pré-requisito no Edital de seleção de estagiário para esse fim.

Após Carla, Hanna e Rafael perceberem, pela primeira vez, a possibilidade de atuação no ensino e na aprendizagem de PLE, eles passaram por alguns processos de formação. Tais processos – os quais, além dos “pré-estágios” e do Curso Preparatório de Verão, envolveram reuniões entre o assessor e os estagiários; a disciplina optativa “Português Língua Estrangeira”, ofertada pelo DLL; reuniões de Grupo de Pesquisa Português do Brasil, Língua Estrangeira (GTPLE/Ufes)<sup>10</sup>, entre outros – foram distintos para cada um dos participantes e são listados, a seguir, no Quadro 2.

**Quadro 2** – Processos de formação em PLE vividos por cada ex-professor estagiário (2014-2019)

Participantes	Processos de formação docente em PLE
---------------	--------------------------------------

<sup>10</sup> Grupo formado a partir de esforços de professores representantes do Núcleo de Línguas e do Departamento de Línguas e Letras como uma tentativa de articulação e diálogo entre ações voltadas ao Celpe-Bras, IsF-Português, DLL/Cursos de Letras-Neolatinas e cursos de Português para Estrangeiros do Núcleo de Línguas. O grupo organiza-se a partir de um cronograma de trabalho e de procedimentos os quais se (re)definem de acordo com os interesses e pontos de vista dos participantes. Os objetivos do grupo incluem o desenvolvimento de estudos e pesquisas para suporte ao ensino e à aprendizagem de PLE, bem como à formação continuada de professores (MELLO, 2021).

Carla (atuação de 2014 a 2016)	"Pré-estágio" de 2 meses, reuniões com assessor de PLE e colega estagiário
Hanna (atuação de 2016 a 2018)	"Pré-estágio" de 1 ano, reuniões com assessor de PLE e colega estagiária, disciplina optativa "Português Língua Estrangeira", reuniões com o GTPLE/Ufes
Rafael (atuação em 2019)	Curso Preparatório de Verão, disciplina optativa "Português Língua Estrangeira", reuniões com assessor de PLE, reuniões com o GTPLE/Ufes

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Conforme podemos perceber, a cada período, o processo de pré-estágio e as formações vivenciadas foram mais diversificadas, de maior duração e mais complexas. O ex-assessor João coloca o surgimento do pré-estágio mais longo como uma tentativa de suprir a falta de experiências dos candidatos com o ensino de PLE, e define essa etapa como uma "familiarização do Português como Língua Estrangeira", em um curso em que se abordavam tópicos como a Linguística Aplicada, as abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira e as metodologias de ensino de PLE, com o foco nas abordagens comunicativas<sup>11</sup>. O curso foi composto por aulas, oficinas e reflexões que culminavam na aplicação dessas abordagens em uma aula de PLE do então curso existente no Núcleo de Línguas. Então, a partir do desempenho dos candidatos neste curso, havia a seleção para atuarem como estagiários no NL.

Esse procedimento tornou-se, nas palavras do ex-assessor, de "praxe" a fim de se evitar o "susto" pelo qual passaram os estagiários anteriores a Hanna e para favorecer a familiarização de licenciandos – sobretudo do curso de Letras Português – para com o ensino de língua estrangeira e segunda língua. Tal "susto" por parte dos alunos de Letras Português da Ufes era justificável. Ao analisarmos trechos do próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>12</sup> de Licenciatura em Letras Português (UFES, 2006), notamos que em nenhum momento são feitas referências à área de PLE – exceto na seção de ementário, que contém a ementa da disciplina optativa –, sendo a descrição do perfil do profissional egresso marcadamente situada no ensino de português língua materna. Além disso,

---

<sup>11</sup> Podemos observar que esse procedimento envolveu uma concepção mais parecida com a modalidade de treinamento do que com a noção de formação. Segundo Leffa (2001), em uma perspectiva temporal, o treinamento seria um preparo para tarefas e resultados imediatos, enquanto a formação envolve capacitação para o futuro e está vinculada à reflexão que envolve embasamentos teóricos para a prática do professor.

<sup>12</sup> Embora o documento integral esteja indisponível para download na página on-line dos cursos de Letras, o PPC de Letras Português teve alguns de seus trechos extraídos e publicados integralmente em: <http://www.letras.ufes.br/pt-br/>. Acesso em: 10 set. 2021.

observamos que foi em 2016/1 a primeira oferta, nesse período, da disciplina optativa.

A partir de considerações de Silva e Lima (2019) sobre a falta de documentos oficiais brasileiros que norteiem as práticas de ensino de PLE e o desconhecimento de professores de uma rede pública de ensino para com essa modalidade, podemos perceber que esse cenário vai além da mera ausência de menções sobre a área de PLE na formação docente em Letras Português da Ufes, sendo uma problemática de Política Linguística de um contexto maior no Brasil. Além disso, ao entendermos a formação docente em PLE como uma parte essencial da política para o ensino dessa língua (CASTRO, 2013), a política linguística como um ramo mais da política do que da linguística (RAJAGOPALAN, 2018), e que a ausência ou implementação de políticas linguísticas reflete um interesse político de intervenção proposital no “emaranhado das relações geopolíticas” em um momento histórico (RAJAGOPALAN, 2013a, p. 161), a situação da Ufes é mais um caso de baixa exploração do *soft power*<sup>13</sup> na promoção da língua e cultura do país (RAJAGOPALAN, 2018).

A inexpressiva presença de menções a PLE no PPC de Letras Português da Ufes e as poucas discussões sobre o tema no curso, além do desconhecimento de boa parte de seus licenciandos em relação à área, podem ser analisados também a partir de discussões no âmbito dos Estudos de Currículo. O curso de Licenciatura de Letras Português aqui em foco, enquanto pertencente a uma universidade federal brasileira, não deixa de expressar, em seu currículo, elementos da cultura e das relações de poder da nossa sociedade (SILVA, 2010; VEIGA-NETO, 2002, 2004). A escassez de menções à área de PLE e à formação docente para esse campo no curso e em seu currículo, bem como o desconhecimento dos discentes acerca dessa possibilidade, parece ecoar, além do desconhecimento de professores apontado em Silva e Lima (2019), o não aproveitamento por parte das políticas brasileiras em relação ao grande potencial de promoção de internacionalização da língua portuguesa (RAJAGOPALAN, 2018). A situação também nos remete ao imaginário de que uma formação docente específica em PLE seria dispensável, bastando-se ser um “falante nativo” ou ter a formação em Letras, conforme destaca Ribeiro (2018, p. 8), para quem a questão envolve políticas que “minimizam a importância da difusão da língua e da cultura nos processos de internacionalização do país”

---

<sup>13</sup> Poder brando, ou poder cultural. Termo adotado em oposição ao chamado *hard power* utilizado por potências colonizadoras (como Portugal, Espanha, Inglaterra e França) no processo de internacionalização de suas línguas-culturas por meio da imposição violenta ocorrida principalmente até o século XIX.

No entanto, durante o estágio, a integração da prática em sala de aula à teoria – seja durante as reuniões da equipe de PLE do Núcleo de Línguas, seja nos momentos de reflexão junto ao GTPLE/Ufes – foi um ponto relevante e muito citado pelos entrevistados, o que é também visto como ponto crucial para a formação de professores (BOAVIDA; PONTE, 2002; DUTRA, 2014; ZEICHNER; LISTON, 1996). Portanto, nessa perspectiva, as iniciativas de formação supracitadas – as quais, para os entrevistados, eram permeadas de discussões sobre as características, necessidades e prioridades dos estudantes (suas origens, suas diferentes culturas/visões de mundo e objetivos para com a aprendizagem da língua portuguesa), bem como de planejamentos em torno de adaptações de materiais e de teorias a essas realidades – podem ser associadas a uma visão de educação que

[...] leva em conta as questões mais abrangentes da educação, quais sejam: as metas, as consequências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo, a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula. (CELANI, 2008, p. 28).

O ex-assessor João destaca os momentos de reuniões com estagiários como cruciais também para sua formação. Ele que, num contexto de Educação Bancária (FREIRE, 1987), seria o “detentor de conhecimentos” a serem transferidos para os estagiários, coloca-se como um formador que se forma com os formandos:

[...] sempre nós trabalhamos [...] em conjunto. Não [eu], detentor de conhecimento, [como alguém que] vai ensinar alguém de Letras Português, não. A gente trabalhando junto. E aí eu acho que o bom foi isso. A gente casou as duas coisas bem. [...] O enriquecimento que é quando se traz alguém de Letras Português, que soma, eu aprendi com eles também [...]. E aí essa troca é muito boa porque é uma troca que desnivela a gente. (João, entrevista).

Tais declarações se aproximam da formação coletiva e crítica de professores (MILLER, 2013) e estão relacionadas às concepções de Freire (1987) acerca da colaboração como componente das ações dialógicas, sobretudo quando João alinha sua postura a uma perspectiva de aprender e educar-se junto aos estagiários:

[...] O que existia, naturalmente, é o assessor e o estagiário, né? Mas em termos de troca, em termos de conhecimento, é a troca e acabou. Tinha uma coisa de um saber mais do que o outro, não. Era a troca. Então, quando um não sabia o que o outro sabia, a gente aprendia. (João, entrevista).

Esse aprendizado em conjunto sob uma perspectiva dialógica (FREIRE, 1987) é destaque também quando os participantes se referem às discussões no Grupo de Pesquisa. Considerando-se que Rafael não possuiu colegas de estágio de PLE no período em que atuou no NL, ele acrescenta que esses momentos foram ainda mais cruciais para sua formação como professor de PLE:

[...] O meu [assessor] era o mesmo que era o coordenador do Grupo de Trabalho [e Pesquisa], então [...] a minha formação acontecia mais no Grupo de Trabalho do que em um espaço dedicado só para mim, né?, só entre ele e eu. E aí... como eu continuei no Grupo de Trabalho, continuei pesquisando por conta própria, continuei no círculo de pessoas que falam sobre isso, a minha formação foi nesse sentido. (Rafael, entrevista).

O grupo, também citado por todos os participantes, é colocado por Rafael como o principal incentivo de seus estudos regulares sobre PLE, e é tomado, por ele, como

um espaço bacana porque não fica só na teoria. Tem muita gente que tem experiência como professor de PLE e compartilha a experiência, tem professores de inglês [...] que participam do grupo e acaba, a gente acaba trocando experiências sobre como ensinar uma língua estrangeira para alguém. Então é bem válido porque ele não [...] tem o caráter "acadêmico" do sentido ruim da palavra, né?, do peso. (Rafael, entrevista).

Observamos que Rafael destaca o momento do grupo como uma oportunidade de articulação entre teoria e prática, principalmente pela possibilidade de compartilhar experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas com professores em formação de outros cursos. Nesse sentido, julgamos que o grupo representa uma maneira de abordar a formação de maneira coletiva, seguindo apontado por Miller (2013).

Outra articulação entre teoria e prática era a realizada no momento de criação e adaptação de materiais didáticos, pois os esforços eram constantes para obter materiais voltados ao público, em uma formação "associada também a uma parte ativa, prática" (Carla, entrevista), a que ela relaciona à criação de atividades, provas e recursos em geral para a época. Hanna, ao colocar o período de estágio como um processo de intenso desenvolvimento profissional, também menciona que boa parte dos esforços em equipe concentravam-se em suprir a lacuna do livro didático – um livro que, segundo ela, misturava exercícios descontextualizados e distantes das necessidades de uso da língua pelos alunos. O objetivo, portanto, centrava-se naquilo que, na medida do possível,

interessasse e favorecesse às variadas e heterogêneas realidades e necessidades dos alunos, uma grande preocupação também por parte de Rafael.

A adaptação de materiais e a constante preocupação em relação ao perfil dos alunos (suas dificuldades, demandas e objetivos, etc.) como motor para a escolha das estratégias a serem utilizadas são posturas dos entrevistados que se relacionam a uma prática ancorada na realidade da sala de aula e seus sujeitos. Ou seja, trata-se de uma atuação em que o professor possui a autonomia necessária para considerar, no processo de ensino e de aprendizagem, o contexto de ensino (aspectos linguísticos, socioculturais e políticos, entre outros) e construir suas teorias e práticas, as quais se diversificam de acordo com as necessidades (KUMARAVADIVELU, 2001; LEFFA, 2012; PRABHU, 1990).

Tendo discutido os processos formativos em PLE dos participantes deste estudo, analisamos que os primeiros contatos desses participantes com a área se deram por meio da formação inicial em disciplina optativa do DLL e pré-estágio no NL. Os movimentos de formação contínua também evidenciaram o papel e a importância do NL e do GTPLE nesses processos. Diante desse cenário, passamos a refletir sobre a institucionalização (ou a falta dela) da formação docente de PLE nessa universidade.

### **As lacunas da (institucionalização da) formação docente em PLE na Ufes**

Quanto às lacunas que envolvem a oferta de formação docente em PLE na Ufes, as problematizações mencionadas envolveram tanto questões de sala de aula, quanto questões mais amplas, do contexto da Ufes. Um exemplo de dificuldade não contemplada pelos processos de formação, mencionada por Rafael, foi a necessidade de conciliação de interesses muito diferentes de aprendizado - como aqueles que viam os estudos como lazer e os que estudavam para fins específicos<sup>14</sup>, o que o forçou a buscar maneiras de criação de exercícios e aulas que contemplassem todos: "O que eu acho que eu não fiz (risos). Mas eu dava uma balanceada" (Rafael, entrevista).

De uma maneira mais geral, ao pensar sobre a formação em PLE na Ufes, Carla afirma que "poderia dizer que ela não existe", e que "diria categoricamente que ela não existe" mas que há tentativas de trazê-la à existência por meio da disciplina "Português Língua Estrangeira", mesmo isso não sendo ainda o suficiente. Por sua vez, Rafael utiliza

---

<sup>14</sup> Por exemplo, a prova para o processo seletivo de Mestrado, o Celpe-Bras e a vida acadêmica em geral.

a definição “muito insuficiente para não dizer inexistente”, por conter uma disciplina optativa e um Grupo de Trabalho e Pesquisa cujos horários disponíveis podem não contemplar boa parte dos estudantes<sup>15</sup>. João aponta a fragmentação das iniciativas de PLE na universidade como uma ameaça à formação de professores na área:

Tudo muito isolado. Inclusive, por exemplo, [...] a gente tem iniciativas do departamento de Letras Inglês isoladas, iniciativas do Departamento [...] isoladas, do de Direito!, trabalhando com [...] refugiados. Então a gente não vê iniciativa e nem abertura pro Núcleo de Línguas abraçar, envolver tudo isso. Ou seja, todas essas atitudes isoladas poderiam ser centralizadas no Núcleo de Línguas – não o Núcleo [...] fazer, mas poder acomodar tudo isso, e eles poderem se comunicar. O que há, aqui, é falta de comunicação, [...] iniciativa, [...] vontade, também... (João, entrevista).

A falta de comunicação e diálogo entre o Núcleo, a SRI da universidade e os representantes de iniciativas de ensino de PLE presentes na instituição faz com que, na concepção do ex-assessor, a institucionalização do PLE da universidade se torne difícil. O cenário resultante é o do ensino e da formação de PLE fragilizados, fragmentados e improvisados. Esse tópico é também comentado por Sandro:

Olha, eu diria assim, que no Núcleo de Línguas, de PLE, eu diria que [a formação] [...] é frágil. [...] Frágil não porque não há interesse do Núcleo de Línguas, porque o Núcleo de Línguas, para sobreviver, precisa do financeiro. É porque ainda a gente não definiu na instituição efetivamente uma política linguística de qualidade. Isso não [é] só com relação ao PLE; [é] ao ensino de línguas. (Sandro, entrevista).

Sandro acrescenta ainda que, para desfragmentar o PLE na Ufes e a formação de professores para a área, a universidade precisaria buscar uma política linguística bem firmada, bem construída e bem desenvolvida, o que só ocorrerá se as áreas entrarem em uma frequência regular de discussão, já que, no momento, há dispersão dessas áreas. Outras ações são também apontadas pelo professor como indispensáveis: a reflexão sobre os resultados até então obtidos, a reintegração do tripé ensino, pesquisa e extensão, o estabelecimento de estudos sistematizados, produção de material, registros, a presença de profissionais de outras universidades e o diálogo com estes e, por último, o atendimento à demanda patente do estabelecimento de uma formação em PLE na Ufes.

---

<sup>15</sup> Rafael disse conhecer várias pessoas que não fizeram a disciplina, por exemplo, porque não possuíam horário disponível. Além disso, pelo fato de a oferta ser relativamente irregular, alguns colegas ficavam sem saber quando haveria a oportunidade novamente.

Podemos perceber a preocupação dos participantes – sobretudo, de Sandro – para com as políticas linguísticas da universidade, bem como a sua internacionalização. Rajagopalan (2018) argumenta que promover o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa brasileira – como de qualquer língua – no âmbito nacional ou internacional é, mais que uma questão linguística, uma questão política, pois, dessa maneira, estaríamos promovendo a cultura brasileira. Esta, aliás, é portadora de um pouco explorado *soft power* em diversos países, como a Índia, onde produções brasileiras, como programas de televisão, encontram grande interesse por parte dos cidadãos (RAJAGOPALAN, 2018). Essa questão passa, portanto, pelo processo de internacionalização de universidades, assunto que envolve, por exemplo, ações como os conhecidos programas de intercâmbio de alunos entre instituições de ensino nacionais e internacionais, os acordos e convênios entre estas, a visibilidade das instituições de ensino nacionais no exterior, e as políticas linguísticas envolvendo a promoção do ensino, a alunos estrangeiros, da língua e cultura na universidade e nas comunidades locais e internacionais.

Ao recorrermos a alguns documentos oficiais da Ufes, podemos compreender um pouco melhor a preocupação expressa pelos participantes das nossas entrevistas em relação às políticas linguísticas de internacionalização da universidade. O Plano de Internacionalização da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2018), elaborado pelo Comitê Permanente do Plano de Internacionalização, foi construído a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2015-2019 e do Plano Estratégico da Secretaria de Relações Internacionais de 2012. Por mais que o documento nos permita perceber algumas passagens referentes à promoção do ensino de PLE, não é delineado em maior detalhe como seriam promovidos cursos e “vivências de estrangeiros em cursos e atividades de/em português ou de Português como Língua Estrangeira” (UFES; SRI, 2018, p. 10), sendo que ações para a formação docente em PLE para suprir essa demanda sequer são mencionadas. Percebemos, ainda, um foco maior no envio de estudantes da Ufes para o exterior e no ensino de outras línguas para a comunidade acadêmica.

Na Resolução nº 28/2018 da Ufes, notamos, em vários pontos, um foco maior para com o conhecimento e no uso de línguas estrangeiras pela comunidade acadêmica como um meio para a internacionalização da universidade. Porém, há informações difusas sobre a promoção de PLE. No Artigo 4º do Capítulo III, anexo à resolução, temos, como diretrizes gerais da Política Linguística para Internacionalização da Ufes,

[...] II. A promoção de educação e cultura em *línguas estrangeiras* por toda a comunidade universitária (discentes, servidores técnico-administrativos e docentes);

[...] IV. O *estímulo ao uso* da língua portuguesa por estrangeiros, como meio de valorização do patrimônio cultural dos países lusófonos. (UFES, 2018, p. 2, grifos nossos).

O que podemos perceber, portanto, é a ausência de informações sobre como se colocaria em prática esse “estímulo ao uso” da língua portuguesa, tendo em vista a ausência de um curso específico para formação de professores de PLE na própria Ufes, para além de iniciativas isoladas, bem como a recente instabilidade de oferta de cursos de PLE na universidade – questões mencionadas por Sandro e João em entrevista.

Além disso, percebemos que, embora não presente na maioria dos documentos referente à graduação de Letras Português e definida como (quase) “inexistente”, no período de recorte para a análise, a formação docente em PLE na universidade existiu, porém de maneira fragmentada e por meio de iniciativas não totalmente regulamentadas ou dialogadas entre si. Embora passos importantes tenham sido dados, muito foi feito a partir somente de esforços individuais ou de pequenos grupos (*bottom-up*), sem que se atingisse a atenção ou o interesse de esferas superiores da universidade em direção ao estabelecimento de políticas linguísticas para tal. Com base neste estudo, parece-nos que questões como a internacionalização da universidade ainda não estão, na Ufes, envolvendo um debate suficientemente profundo sobre a necessidade de ensino de PLE.

## **Conclusão**

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar como ocorreram alguns dos processos de formação de professores de PLE na Ufes no período de 2014 a 2019. Os dados revelam iniciativas de formação docente como as reuniões de pré-estagiários com o assessor de PLE do NL; as reuniões entre os estagiários selecionados e esse assessor; a disciplina optativa “Potuguês Língua Estrangeira”, ofertada pelo DLL; o Curso Preparatório de Verão ofertado pela SRI/IsF; e, de maneira indireta, as reuniões do GTPLE/Ufes.

Observamos que tais iniciativas envolveram práticas de formação mútua, dialógica, coletiva e crítica, que buscavam abordar, por exemplo, reflexões sobre as ações em sala de aula, trocas de experiência, criação e adaptação de materiais didáticos, avaliação, o que contribuía para a construção de entendimentos acerca das especificidades da sala de

aula de PLE. No entanto, nossos resultados nos ajudaram a refletir de maneira mais aprofundada sobre um aspecto marcante do PLE na Ufes: a maneira reativa (ou seja, de atendimento a demandas imediatas) como as iniciativas foram colocadas em prática e a fragmentação e desarticulação das iniciativas de ensino, bem como a falta de diálogo entre as instâncias envolvidas direta ou indiretamente nessas ofertas. Esse cenário, a nosso ver, relaciona-se à maneira como têm sido promovidas as iniciativas de formação docente em PLE no âmbito do DLL no período de recorte. Em nossa percepção, essas iniciativas de formação docente envolveram essencialmente esforços individuais e/ou de pequenos grupos distantes de esferas gestoras da universidade, o que caracteriza tais atividades como iniciativas *bottom-up* em prol do atendimento “emergencial” às demandas. Não percebemos, nos documentos analisados, direcionamentos precisos para promoção de formação.

Os participantes, em geral, afirmaram quase categoricamente que a formação docente em PLE na Ufes tem sido inexistente e/ou insuficiente. A disciplina optativa oferecida pelo curso de Letras, por exemplo, além de apresentar ofertas em horários restritos devido à pouca disponibilidade de mais professores à frente da disciplina, tem limitadas as suas condições de contemplar e desenvolver de maneira mais aprofundada as mencionadas necessidades e especificidades relacionadas à formação docente para o ensino e a aprendizagem de PLE. Por sua vez, a formação disponível no GTPLE/Ufes tem suas limitações e fragilidades devido aos horários relativamente inacessíveis a boa parte dos estudantes. Essas questões passam por uma problemática central do PLE na Ufes: a carência de institucionalização da área, pois faltam políticas por parte das instâncias de maior poder da universidade (relacionadas, por exemplo, à SRI e ao DLL), que fomentem, articulem e deem apoio a processos de formação de professores de PLE em meio a diversas demandas advindas da própria política de internacionalização da universidade, os de PLE nela existentes e da sociedade como um todo.

Embora tenhamos consciência da impossibilidade de um curso de formação contemplar todas as possíveis dificuldades envolvendo a prática docente, e que essa questão passa por discussões mais amplas que carecem de aprofundamento nas análises - como a institucionalização do PLE na Ufes - reformular ou repensar o atual curso de Licenciatura em Letras Português<sup>16</sup> objetivando a incorporação de uma habilitação

também para o ensino de PLE, a nosso ver, seria uma medida importante para amenizar tais dificuldades, tendo em vista os anseios expressos pela universidade em relação à internacionalização e promoção de cursos de PLE - sem que haja, no entanto, formação docente para tal. Além disso, poderia contribuir no sentido de mostrar ao licenciado(a) a área de PLE como mais um campo possível de atuação, podendo-se diminuir o desconhecimento por boa parte do corpo docente em relação à modalidade. Tal medida seria um exemplo de reformulação nas políticas linguísticas da universidade voltadas para a sua internacionalização, as quais teriam que envolver também a promoção de iniciativas de ensino e de aprendizagem de PLE mais articuladas.

## Referências

- BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. *In: GTI. Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Apm, 2002. p. 43-55.
- CASTRO, Francisco Tomé de. *História do futuro: diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. *In: LEFFA, Vilson J. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-43.
- DUTRA, Anelise Fonseca. A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. *Revista Signótica*, Goiânia, v. 26, p. 579-602, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/29709/17672>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 295-327, abr./jun. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982019000200295&tling=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000200295&tling=en). Acesso em: 04 set. 2020.

---

<sup>16</sup> Estamos cientes das dificuldades de uma reformulação de um PPC, mas acreditamos que, ao pautar o PLE nessa instância, pode-se almejar vagas para docentes com foco em PLE para que haja maior visibilidade da área e atuação desses docentes em ensino, pesquisa e extensão.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LEFFA, Vilson J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson L. (org.). *Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 5-30.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 20 maio 2019.

MELLO, Renata Rocha Vieira de. *A formação de professores de português língua estrangeira/segunda língua na Universidade Federal do Espírito Santo*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente festchrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

PRABHU, N. S. There is no best method—why?. *TESOL Quarterly*, Washinton, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In.: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente festschrift para antonieta celani*. são Paulo: Parábola editorial, 2013a. p. 143-161.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013b. p. 19-42.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Português língua internacional. In: RIBEIRO, Alexandre do Amaral (org.). *Português do Brasil para estrangeiros: políticas, formação, descrição*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 15-25.

RIBEIRO, Alexandre. Amaral. Apresentação: Ensinar Português para Estrangeiros - uma ação política. In: RIBEIRO, Alexandre Amaral (Org.). *Português do Brasil para Estrangeiros: políticas, formação, descrição*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 7-13.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Bruno Humberto da; LIMA, Celso Albuquerque. Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de português como língua adicional e/ou estrangeira. In: SIQUEIRA, Sirley; XAVIER, Glayci. (org.). *Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na educação básica*. Rio de Janeiro: Litteris, 2019. p. 213-231. Disponível em: [https://www.academia.edu/40046166/Reflex%C3%B5es\\_sobre\\_a\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_professores\\_e\\_o\\_ensino\\_de\\_portugu%C3%AAs\\_como\\_l%C3%ADngua\\_adicional\\_e\\_ou\\_estrangeira?auto=download](https://www.academia.edu/40046166/Reflex%C3%B5es_sobre_a_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_o_ensino_de_portugu%C3%AAs_como_l%C3%ADngua_adicional_e_ou_estrangeira?auto=download). Acesso em: 7 ago. 2020.

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Ciências Humanas e Naturais. *Projeto pedagógico de curso: Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa*. Vitória: Ufes, 2006.

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Relações Internacionais. *Plano de internacionalização da Universidade Federal do Espírito Santo*. Vitória: Ufes, 2018. Disponível em: [https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/plano\\_internacionalizacao\\_ufes\\_0.pdf](https://internacional.ufes.br/sites/internacional.ufes.br/files/field/anexo/plano_internacionalizacao_ufes_0.pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. *Contrapontos*, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>. Acesso em: 11 jan. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 157-171, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>. Acesso em: 11 jan. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

*Submetido em: 01 out. 2021.*

*Aceito em: 16 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p131

## **Os direcionamentos teórico-metodológicos para formação inicial do professor de PLE na Universidade Federal da Bahia UFBA**

***Theoretical-methodological guidelines for the initial training of the PFL teacher at the Federal University of Bahia UFBA***

***Aportes teóricos y metodológicos para la formación inicial del profesor de PLE en la Universidad Federal de Bahía UFBA***

Nathan Queiroz<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3533-8832>  
Iracema Luiza de Souza<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7858-0135>

**RESUMO:** As Universidades públicas brasileiras ainda enfrentam uma escassa prática de formação docente quando se trata da área de Português Língua Estrangeira\Segunda Língua (PLE\PL2), desta forma, este trabalho objetiva apresentar os direcionamentos teórico-metodológicos utilizados na formação do professor de PLE na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em um primeiro momento, o professor em formação é convidado a utilizar os preceitos estabelecidos por Schön (2000) para estar constantemente (re)pensando sua prática docente. Em seguida, relacionando-o com as ideias propostas por Clark (2000), Antunes (2009) e Mendes (2012), o professor é capaz de elaborar atividades que cumpram os propósitos linguísticos do curso de PLE, esse movimento de elaboração é embasado por Silva e Leurquin (2014). Tendo esse cenário como pano de fundo, relatamos aqui algumas das atividades que foram desenvolvidas e aplicadas pelo professor em formação durante sua atuação no NUPEL, UFBA. Por fim, refletimos sobre suas consequências tanto para o ensino em PLE quanto para a formação dos professores na área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direcionamentos teórico-metodológicos. Formação em PLE. UFBA.

**ABSTRACT:** Brazilian public universities still face a scarce practice of teacher training when it comes to the area of Portuguese as a Foreign Language\Second Language (PFL\PSL). Thus, this study aims at presenting the theoretical-methodological guidelines used in the training of the PFL

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Letras - Português Língua Estrangeira, Universidade Federal da Bahia (UFBA). *E-mail:* [Nq.queiroz@gmail.com](mailto:Nq.queiroz@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). *E-mail:* [Iracema\\_souza@uol.com.br](mailto:Iracema_souza@uol.com.br).

teacher at the Federal University of Bahia (UFBA). At first, the teacher in training is invited to use the precepts, established by Schön (2000), to be constantly (re)thinking his teaching practice. Then, in relation to the ideas proposed by Clark (2000), Antunes (2009) and Mendes (2012), the educator is able to create activities that fulfill the linguistic purposes of the PFL course, the creation process is supported by Silva and Leurquin's (2014) theory. Using this scenario as a background, we report some activities that were developed and applied by the teacher-in-training during his performance at NUPEL, UFBA. Finally, we reflect on the consequences of these activities for the teaching practice in PFL and for the training of teachers in the area.

**KEYWORDS:** Theoretical-methodological guidelines. Teacher-in-training. UFBA.

**RESUMEN:** Las universidades públicas brasileñas aún enfrentan una escasa práctica de formación docente en el área de portugués como lengua extranjera \ segunda lengua (PLE \ PL2), por lo que este trabajo tiene como objetivo presentar los aportes teóricos y metodológicos utilizados en la formación del docente de PLE de la Universidad Federal de Bahía (UFBA). En un primer momento, se invita al docente en formación a utilizar los preceptos establecidos por Schön (2000) para estar constantemente (re)pensando su práctica docente. Luego, relacionándolo con las ideas propuestas por Clark (2000), Antunes (2009) y Mendes (2012), el docente es capaz de elaborar actividades que cumplan con los propósitos lingüísticos del curso PLE, este movimiento de elaboración es apoyado por Silva y Leurquin. (2014). Con este escenario como trasfondo, narramos aquí algunas de las actividades que fueron desarrolladas y aplicadas por el docente en formación durante su actuación en NUPEL, UFBA. Finalmente, reflexionamos sobre sus consecuencias tanto para la docencia en PLE como para la formación del profesorado del área.

**PALABRAS CLAVE:** Aportes teóricos y metodológicos. Profesor en formación. UFBA.

## Introdução

A internacionalização da Língua Portuguesa vem tomando forma no Brasil, principalmente dentro do espaço acadêmico universitário, onde se discutem parâmetros para o ensino e formação em Português Língua Estrangeira\Segunda Língua (PLE\PL2) bem como a criação de instrumentos linguísticos que atendam a esse mercado de línguas (DINIZ, 2008). Entretanto, as Universidades públicas brasileiras ainda enfrentam uma escassa prática de formação docente quando se trata da área de PLE\PL2<sup>3</sup>. Isso se deve, entre outros fatores, à falta de políticas linguísticas que regulamentem a formação desse profissional, deixando essa atividade a cargo das Instituições de Ensino Superior. Dessa forma, as Instituições que possuem essa prática realizam-na de maneira distinta trabalhando de acordo com o cenário em que se inserem e com as ferramentas que possuem. Ainda que a política linguística não se trate exclusivamente de uma obrigação governamental ou um ato solene, é importante se ater aos espaços deixados pela

---

<sup>3</sup> Além do uso de PLE\PL2 há também outras formas de se referir ao ensino da Língua Portuguesa para falantes de outras línguas. Para uma maior discussão sobre as terminologias empregadas na área, consultar Bulla e Kuhn (2020).

ausência dela enquanto processo político. Atualmente, o Brasil conta com apenas quatro cursos de Licenciatura em PLE\PL2 institucionalizados, esses cursos se desenvolvem a partir de abordagens e cenários distintos, mas com o mesmo objetivo, formar professores de línguas profissionais capacitados e humanamente sensíveis ao processo intercultural no ensino do português LE\L2.

Desde 19564 que o ensino e formação em Português como Língua Estrangeira vem se desenvolvendo através da prática docente e também de pesquisas e produções que buscam sempre refletir o cenário corrente do período em que se desenvolve. Entretanto, foi somente a partir de 1998 que a licenciatura em PLE se tornou uma realidade. Esse passo inicial foi dado pela Universidade de Brasília (UNB), que instituiu a primeira licenciatura para formar professores de Português como Segunda Língua em uma Universidade pública brasileira (NIEDERAUER *et al.*, 2020, p. 20).

Sete anos depois, em 2005, era a vez da Universidade Federal da Bahia (UFBA) dar início ao curso de licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua. Torna-se necessário ressaltar que tal institucionalização resulta de uma tradição de ensino de Português a falantes de outras línguas, iniciada nos anos sessenta, para atender à demanda de estudantes que chegavam de diversos países da África, América do Sul e Caribe para cursarem a graduação no Brasil através do Programa de Estudantes Convênio – PEC-G. Os cursos de Português LE/L2, destinados ao atendimento dessa demanda sofreram interrupções provocadas por questões de infraestrutura, embora a UFBA continuasse a oferecer aulas de Português a estudantes de diferentes nacionalidades que vinham ao Brasil por iniciativa própria, bem como sob o patrocínio de universidades estrangeiras localizadas no Canadá, no México, na Alemanha, França e Itália.

Em 1986, a Profa. Iracema Luiza de Souza foi convidada a criar e coordenar uma comissão que teve por meta elaborar um projeto que institucionalizasse, na UFBA, o ensino de Português para Estrangeiros. Assim, foi elaborado o Projeto do Centro de Ensino de Português para Estrangeiro (CEPE), que foi criado em abril de 1991. Em 1999, a Profa. Iracema Luiza de Souza credencia o Posto Aplicador da UFBA em e exerce sua coordenação a partir de então. No ano 2000, foi aprovada a implantação do Programa

---

<sup>4</sup> “No Brasil, a história moderna do ensino de português língua estrangeira (EPLE) tem um marco simbólico iniciado na publicação, em Porto Alegre, do livro didático O Ensino de Português para Estrangeiros, de autoria de Mercedes Marchandt em 1956” (ALMEIDA FILHO, 2018. p. 16).

de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português – ProPEEP, que ampliou as ações de ensino em PLE\PL2, incentivou as pesquisas na área e ainda serviu de base para a criação da licenciatura em português para falantes de outras línguas.

Após a UFBA, foi a vez da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em 2015, apresentar o curso de licenciatura em Letras Espanhol e Português como Língua Estrangeira, contribuindo para um cenário intercultural de formação que busca o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária entre os países da América Latina, sobretudo do MERCOSUL (CARVALHAL, 2020, p. 64). Por fim, somando ao quadro das quatro universidades públicas brasileiras que oferecem essa licenciatura, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) implementou, em 2015, no catálogo de cursos da instituição, o curso de PLE\PL2, passando a ofertar as disciplinas a partir do primeiro semestre de 2017 (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 100). O processo de implementação dessas licenciaturas teve por bases os processos políticos e econômicos, de seus respectivos períodos, que afetavam o status da língua portuguesa brasileira no mundo. Foram necessárias atmosferas distintas para que cada Universidade pudesse institucionalizar a formação de professores de PLE\PL2. Sobre esse processo, Scaramucci e Bizon (2020, p. 100) afirmam que houve uma influência direta do:

Papel emergente do Brasil como protagonista em políticas de expansão econômica, de transnacionalização da língua portuguesa e de internacionalização de suas universidades [...] ampliando as demandas para o ensino da língua portuguesa. Envolveu também processos de globalização mais recentes, assim como as condições geopolíticas complexas que produzem e continuam produzindo deslocamentos populacionais de diferentes ordens, com constantes redefinições dos espaços transnacionais.

Esse cenário não é estanque e continua produzindo demandas para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Outras Universidades seguem trabalhando para a promoção da LP e, conseqüentemente, para a institucionalização de cursos que formem professores para essa área. “As licenciaturas existentes, em linhas gerais, apresentam objetivos similares, mas ainda assim trazem muitas especificidades, que são justamente o reflexo da diversidade dos contextos políticos, culturais e educacionais em que os cursos se desenvolvem” (MENDES, 2020, p. 44).

Posto o cenário atual da formação inicial dos professores de PLE\PL2 no Brasil, este trabalho tem o objetivo de apresentar os direcionamentos teórico-metodológicos

utilizados na formação do professor de PLE na UFBA, com base nos relatos de experiência do professor em formação durante o período de atuação no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL)<sup>5</sup>. Para isso, fizemos primeiramente uma apresentação sobre as ferramentas de formação oferecidas pela UFBA, em especial o NUPEL. Em seguida, apresentamos as práticas realizadas pelo professor em formação durante o referido período, trazendo exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula. Por fim, ressaltamos a importância de se construir direcionamentos que dialoguem com os propósitos do ensino\aprendizagem de PLE.

### **A formação inicial dos professores de PLE na UFBA**

A formação inicial do professor de PLE\PL2 na UFBA se baseia no princípio da interculturalidade, buscando preparar o professor para:

Agir na diversidade, sendo capaz de compreender os fenômenos mais amplos da globalização como inevitáveis e profundamente determinantes dos comportamentos sociais e conseqüentemente, interacionais, que vão afetar o seu ambiente educacional em maior e menor escala. Uma formação adequada deve dar ao professor ferramentas para lidar com a adversidade, a discriminação, a exclusão social, que afetam seriamente muitas salas de aula de língua, realidade cada vez mais frequente com relação ao português, nos diferentes cantos do mundo (RODRIGUES; OLIVEIRA; MENDES, 2020, p. 667).

Dessa forma, os estudantes da licenciatura em PLE na UFBA estão sempre refletindo sobre sua prática de formação docente em diálogo com a realidade em que vivem, buscando interpretá-la através da língua. Pensando nessa proposta, a Universidade oferece dois projetos institucionais de formação: o Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira (PROEMPLE)<sup>6</sup> e o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL)<sup>7</sup>, que será abordado e discutido aqui de maneira mais profunda.

O NUPEL, criado em 2012, visa promover a articulação da extensão com o ensino

---

<sup>5</sup> Este artigo parte do relato de experiência do professor em formação, Nathan Queiroz, durante sua atuação no NUPEL, de 2018 a 2019, sob orientação da Profa. Dra. Iracema Luiza de Souza.

<sup>6</sup> Rodrigues (2019) se debruça sobre as percepções de aprendizagem dos alunos estrangeiros que fazem parte do PROEMPLE, buscando refletir de que forma se dá esse processo de aprendizagem e quais os aspectos positivos e negativos dessas abordagens. Para mais informações sobre o PROEMPLE, consultar Rodrigues (2019).

<sup>7</sup> Ver <http://www.nupel.ufba.br/>

e a pesquisa e tem se consolidado como espaço de formação docente no qual os estudantes podem, entre uma das práticas ofertadas, experimentar a práxis em sala de aula. O Núcleo conta com a oferta de doze cursos de línguas, entre eles, Grego, Yorubá, Kimbundo e PLE, todos ofertados à comunidade externa e interna da UFBA, ampliando a relação entre a Universidade e a sociedade. Todos os professores que atuam no NUPEL são alunos da graduação ou pós-graduação em Letras. O estudante ingressa mediante edital e, atendendo a todos os requisitos necessários para atuar como Professor em Formação (PF) daquela língua, poderá ficar por um período de até quatro semestres. Durante sua formação dentro do Núcleo, o PF dispõe de uma equipe de coordenação que oferece todo suporte necessário para sua atuação, bem como a orientação por um professor da área. Essa orientação é a peça-chave para poder se construir uma base teórico-metodológica que auxiliará no seu processo de formação e atuação em sala de aula. Além disso, o PF deve participar de encontros trimestrais sobre formação docente, os quais buscam complementar e discutir a prática em sala de aula com o objetivo de proporcionar um momento de aprendizagem, interação e troca entre os PFs. Dessa forma, o professor em formação poderá perceber seu amadurecimento profissional ao longo desse período.

Convém aqui esclarecer que a capacitação dos estudantes para o exercício docente compõe-se de duas vertentes: uma, que se sustenta numa grade curricular inovadora, que se propõe a envolver os aprendizes na discussão das abordagens mais atualizadas oferecidas pela Linguística Aplicada. Nela, são produzidas discussões críticas sobre ensino e aprendizagem de língua não-materna, com foco na perspectiva da interação verbal, sobre as habilidades de fala, leitura e escrita, do ponto de vista do discurso. A licenciatura possibilita também discussões frutíferas sobre avaliação de proficiência e de desempenho. Essas considerações aqui formuladas dizem respeito à formação de todos os estudantes que optaram pela licenciatura objeto do presente trabalho. A outra vertente da capacitação dos docentes que optaram por PLE diz respeito às oportunidades que lhes são disponibilizadas através do NUPEL e do PROEMPLE.

No período que aqui será relatado, 2018 e 2019, a área de Português para Estrangeiros do NUPEL contava com dois estudantes bolsistas e um professor orientador. À época, eram ofertadas quatro turmas de PLE, Básico I, Básico II, Intermediário e Avançado. O público estudantil que buscava aprender português não se caracterizava por

um público específico, mas sim por uma pluralidade cultural constante<sup>8</sup>. Todas as turmas eram diversas e contavam com, no mínimo, cinco nacionalidades. Essa configuração intercultural foi importante para se pensar de que forma a área de PLE se apresenta e como isso influencia no processo intercultural de ensino-aprendizagem, pois o curso de PLE ofertado pelo NUPEL “destina-se tanto a estrangeiros recém-chegados ao Brasil, sem qualquer conhecimento da língua portuguesa, quanto àqueles que já são capazes de se comunicar em português e queiram aperfeiçoar a sua proficiência oral e escrita” (CRUZ, 2019, p. 51)<sup>9</sup>.

O primeiro passo dentro do Núcleo foi entender o que é ser um professor em formação. Para isso, fomos direcionados a pensar no papel do professor reflexivo, partindo dos preceitos estabelecidos por Donald Schön (2000). Schön defende que a reflexão é baseada nas experiências vividas pelo indivíduo. Precisamos refletir sobre aquilo que vivemos ou experimentamos para, a partir daí, entender o que foi aprendido. O autor defende a importância de uma prática reflexiva baseada no conhecimento da ação e em três tipos de reflexão, a saber: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação consiste em pensar a prática docente, sobre o que deve ser ensinado, para quem e na forma como isso se dará. Schön (2000) nos leva a pensar de que maneira projetamos nossas ações sobre os outros e quais resultados esperamos delas. Em seguida, partimos para a reflexão na ação, que consiste em refletir durante a prática. Sempre que estamos apresentando um conteúdo para os alunos, nos perguntamos se eles estão entendendo a mensagem passada e caso percebamos que esse troca de informações não está ocorrendo, reinventamos todo nosso repertório e conduzimos nossa prática por um caminho completamente diferente a fim de atender o mesmo objetivo. Esse momento de reflexão é enfatizado por Schön e se configura como a valorização da prática profissional em um momento de construção do conhecimento tácito.

No momento seguinte, o autor defende a reflexão sobre a reflexão na ação, ou

---

<sup>8</sup> As turmas de estudantes do PROEMPLE, por serem direcionadas ao programa PEC-G, apresentam características mais rígidas. Em sua maioria, alunos de países africanos.

<sup>9</sup> Cruz (2019) desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de propor o blog como um ambiente favorável ao ensino de português LE/L2 em uma perspectiva intercultural e crítica, para tanto, utilizou as aulas do NUPEL como laboratório de pesquisa.

seja, “quando pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2000, p. 32). Essa etapa se configura em refletir não só sobre a prática em sala de aula, mas também sobre o pensamento-ação durante a prática. Em resumo, o que se defende com a prática reflexiva é uma formação mais assertiva do professor, para que ele aprenda a estar apto a lidar com futuros desafios em sala de aula, refletindo sobre esses desafios e apresentando diferentes soluções. O professor se forma a partir da reflexão sobre a ação. É partindo de um constante pensar sobre sua performance que esse profissional irá se entender enquanto docente e enquanto formador. Claramente, o processo de refletir com e para a ação não foi realizado somente durante o período no NUPEL. Essa é uma prática que acompanha os professores e vem servindo de mola propulsora para (re)pensar suas performances enquanto docentes, entendendo sempre que estão em constante formação.

### **Especificações para formação em PLE**

No que se refere aos direcionamentos teórico-metodológicos do professor de PLE em específico, é necessário pensar em referências que busquem embasar uma prática intercultural e humanamente sensível, como foi abordado anteriormente. Dessa forma, é trabalho do professor orientador estabelecer quais serão os aportes teóricos discutidos durante a formação do PF no NUPEL. Esses referenciais são selecionados com base nos objetivos que se pretendem atingir em sala de aula e em quais habilidades deverão ser desenvolvidas pelo professor nesse processo de formação.

No entanto, é importante ressaltar a inexistência de um documento que regulamente a formação do professor de PLE no Brasil. À época deste relato ocorrido no NUPEL (2018-2019), não havia qualquer documento oficial ou institucional que tratasse especificamente da formação desse profissional. Schoffen e Martins (2016) apresentam as perspectivas portuguesa e brasileira para o ensino de português como língua estrangeira, com objetivo de apontar os contrastes existentes entre essas duas orientações teóricas. Em seu estudo, os autores apresentam os documentos elaborados por Portugal<sup>10</sup> para o ensino de PLE em contraste com a não existência de documentos

---

<sup>10</sup> Os documentos são: “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”; “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário” e o “Quadro de Referência para o Ensino

elaborados pelo Brasil para essa finalidade, para tanto, utilizam os documentos oficiais do exame Celpe-Bras e mostram que embora Portugal possua tais documentos, esses não têm utilidades quando aplicados ao ensino da língua portuguesa no Brasil, dessa forma, os autores enfatizam a importância da redação de parâmetros curriculares brasileiros para o ensino de PLE, “a fim de consolidar a perspectiva brasileira e servir de base para a definição de currículos, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 271).

Esse cenário foi levemente modificado em abril de 2020 quando o Ministério das Relações Exteriores (MRE) divulgou a coleção Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior, que objetiva preencher a lacuna metodológica em suas unidades de ensino de português no exterior<sup>11</sup>. Apesar das ressalvas ao material, acreditamos que esse documento pode ser considerado como o início de um referencial curricular orientador para o ensino de PLE. Além disso, também em 2020, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou o Documento-Base do Exame CELPE-Bras<sup>12</sup>, que apresenta o construto do exame e sua operacionalização nas partes escrita e oral (BRASIL, 2020, p. 27). Os documentos relacionados ao CELPE-Bras já vinham servindo como referencial tanto para a pesquisa na área quanto para as aulas de PLE, e as tarefas propostas pelo exame servem de orientação aos professores a respeito de como direcionar algumas de suas práticas pedagógicas. Tanto as Propostas Curriculares quanto o Documento-Base representam um marco na área de PLE. Ainda que não tratem da formação do professor em especial, são, até o momento, os únicos documentos oficiais voltados ao ensino\aprendizagem de PLE. Dito isso, voltando ao cenário em que nenhum desses documentos existia, ficava a cargo da Universidade decidir como seria feita essa formação<sup>13</sup>. Para tanto, o professor orientador iria se basear nas pesquisas realizadas até aquele período, a fim de fornecer um direcionamento teórico

---

Português no Estrangeiro” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 272).

<sup>11</sup> Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior [...]. Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa. (EXTERIORES, Ministério das R., 2020) ver: Brasil, [2021].

<sup>12</sup> “Espera-se que o Documento seja uma fonte de inspiração e referência em direção ao aprofundamento da reflexão, ao avanço teórico e à ação na educação linguística, contribuindo para a disseminação e valorização do Exame e para a promoção do ensino de português para estrangeiros no Brasil e no exterior” (BRASIL, 2020, p. 14).

<sup>13</sup> Importante lembrar que ainda é responsabilidade das universidades formar os profissionais de acordo com suas propostas de atuação pedagógica.

sólido que culminasse numa práxis eficaz. O primeiro passo para essa prática era entender a noção de língua. Em seu estudo, Mendes (2012) apresenta a pesquisa desenvolvida com os alunos da licenciatura em Letras da UFBA. Nele a autora buscava compreender o que pensavam esses alunos em relação à ideia de língua que estavam construindo. Através da sua análise, Mendes verificou que 71% dos estudantes entendiam a língua como instrumento de comunicação ou conjunto de signos que tem como objetivo a comunicação, ao passo que 6% entendiam a língua como lugar de interação e como atividade situada socioculturalmente. A partir desses dados, é possível verificar de que forma os estudantes entendem a língua que estudam e a língua que ensinarão.

O objetivo de Mendes (2012) não era estabelecer se existia ou não uma visão correta de língua, mas traçar um panorama em que fosse possível verificar as diferentes perspectivas que se tem sobre um mesmo objeto e de que forma isso influencia em nossa formação. Diante disso, a autora defende que “não há concepções melhores ou piores, corretas ou incorretas, mas sim adequadas aos objetivos de pesquisa e/ou de ensino tomados como referência, bem como aos contextos em que se desenvolvem essas ações” (MENDES, 2012, p. 667). Assim, pensando no ensino do português enquanto língua estrangeira inserido em um contexto intercultural, os direcionamentos teóricos adotados consistiam em pensar a língua como conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social, tomando por base principalmente os preceitos de Clark (2000) e Antunes (2009).

### **Abordagens iniciais e mapeamento**

Como mencionado anteriormente, as turmas do NUPEL eram compostas por alunos de diversas nacionalidades, mas alocados em níveis correspondentes. O curso começava no primeiro momento em que o professor em formação se reunia com o orientador para traçar as ferramentas e objetivos daquele período de aula. Juntos, tendo em mãos o perfil da turma, professor e orientador planejavam estratégias de ensino. O planejamento não era algo rígido, muito pelo contrário, servia como bússola para guiar o PF à medida que as aulas iam acontecendo.

Uma prática recorrente entre os professores de PLE do Núcleo era construir, no primeiro dia de aula, um mapa da turma. Era uma atividade dinâmica que trazia informações extremamente importantes a respeito da trajetória de aprendizagem deles. Em uma folha de papel, os PFs dividiam em seções alguns pontos importantes que

gostariam de saber sobre os alunos, por exemplo: 1) Quais suas dificuldades e seu pontos fortes na Língua Portuguesa?; 2) Qual a melhor forma para você aprender um outro idioma?; 3) O que mais te encanta na Língua Portuguesa?; 4) O que mais te encanta na cultura brasileira?; 5) O que você gostaria de aprender aqui no curso?; 6) Como você se imagina ao final do curso? Essas perguntas eram estrategicamente colocadas nessa ordem para que os alunos pudessem pensar os pontos fortes e fracos na hora de se aprender uma língua, o que eles já sabiam e o que eles gostariam de aprender. Em seguida, os PFs distribuíam *post it* para que os alunos colocassem suas respostas nos blocos de nota e adesivassem no mural<sup>14</sup>.

Não se pode esperar que seus alunos saibam todas as respostas, muitas vezes é a primeira vez que eles estão aprendendo uma segunda língua e tudo aquilo é completamente novo. Porém, é de extrema importância instigar o aluno a pensar sobre seu percurso de aprendizagem, tornando-o cada vez mais autônomo. Ao final da atividade, pendurávamos o mapa na lousa para que pudéssemos ler algumas das respostas dadas e assim conversar com eles a respeito das expectativas durante o curso. Essa etapa era feita juntamente com os objetivos propostos pelo NUPEL, disponíveis na página do Núcleo<sup>15</sup>, onde há, para cada nível, a progressão esperada durante aquela etapa do processo.

Os dados gerados por essa simples atividade traziam inúmeras ideias ao professor durante o semestre. Primeiro, pensar quais os pontos fortes e fracos de cada aluno, para poder entender o que deveria ou não trabalhar. Segundo, entender como os alunos geralmente aprendiam. Essa questão gerava respostas interessantes, porque grande parte dos alunos escrevia "com a gramática". É importante, durante as aulas de PLE, que o aluno tenha consciência de que a gramática é um recurso, assim como tantos outros, que faz parte do processo de aprendizagem, mas não guia o processo em si. Por diversas vezes, o PF se deparava com situações em que os alunos perguntavam: *mas qual o certo? o certo é falar tu ou você?* entre outras questões que eventualmente surgiam na aula de PLE. Terceiro, estabelecer metas alcançáveis. Nenhum aluno escolhe aprender uma outra língua sem uma razão específica, existe um motivo por trás dessa escolha, e é esse

---

<sup>14</sup> É interessante pensar que esse mapeamento também pode ser implementado em aulas virtuais, utilizando ferramentas como o *Padlet* ou o *Jamboard*.

<sup>15</sup> Ver: <http://www.nupel.ufba.br/portugues>

motivo que precisamos, enquanto professores, tornar palpável.

É necessário que a partir desse mapa, o professor comece a pensar em estratégias, ferramentas e atividades para utilizar com aquele grupo específico de alunos. O professor não pode ser uma entidade rígida que aplica as mesmas atividades e os mesmo métodos para todas as turmas que por ventura passem por ele. É preciso se reinventar, se atualizar e estar em constante processo de reflexão, como afirma Schön (2000).

### **Pós-mapeamento e elaboração de material**

O acervo de materiais didáticos para PLE que existe hoje no mercado é enorme. Mas ainda assim os professores seguem produzindo seus próprios materiais, essa é uma escolha lógica que se apoia no fato de que nenhum material consegue contemplar a variação linguístico-cultural presente no Brasil e, por muitas vezes, não se adequam à realidade local de onde se está aprendendo a língua. Dessa forma, em Silva e Leurquin (2014), é apresentada uma dinâmica que propicia ao professor refletir sobre a criação do material didático, “não mais como um reprodutor de conteúdos e de atividades distante da realidade, mas como autor e, sobretudo como pesquisador dos fatos da linguagem” (SILVA; LEURQUIN, 2014, p. 6). A dinâmica, como apresentada abaixo, guiou os professores de PLE do NUPEL no momento em refletir sobre a criação desses materiais, tendo em vista os direcionamentos teóricos que dispunham, bem como o mapa da turma realizado no primeiro dia de aula.

**Figura 1** – Processo de elaboração do material didático



**Fonte:** Silva e Leurquin (2014, p. 6)

Partindo dessa dinâmica de refletir sobre a criação do material didático juntamente com a prática de ensino, o processo de formação do professor se torna cada vez mais engrandecedor. Foi a partir desses direcionamentos, em diálogo com as teorias

estudadas, que foram elaboradas as atividades apresentadas a seguir, ambas desenvolvidas com as turmas de nível avançado e que apresentaram desdobramentos importantes para os alunos e para pesquisa em sala de aula.

### **Língua na cultura**

Durante o mapeamento da turma, no primeiro semestre de 2019, foi possível perceber que um número significativo de alunos havia colocado “filmes” como uma das ferramentas de aprendizagem. A partir disso, buscamos literaturas que tratassem da relação entre cinema e aula de línguas, mais especificamente as aulas de PLE. Após algumas leituras (BULEGON, 2017; BULEGON; BULLA, 2018), elaboramos uma atividade que tentasse integrar as três habilidades de fala, escrita e escuta. Em uma aula anterior, o PF conversou com os alunos sobre o cinema nacional a fim de sondar o que havia de conhecimento ali. Conseqüentemente, os alunos da América Latina conheciam mais filmes nacionais que os alunos de outros continentes. Eles relataram o que sentiram ao assistir determinados filmes, como aqueles filmes influenciaram na vida deles etc., conversamos um pouco sobre como funciona o cinema no Brasil, questões de preços, localização, entre outros fatores. Naquele mesmo semestre, alguns alunos haviam feito a carteirinha de estudante na Universidade, o que permitia a eles um desconto nos ingressos de cinema.

Na aula seguinte foi apresentada a atividade que havia sido planejada. Em uma mesa grande, foi colocada uma série de cartazes de filmes, todos coloridos, impressos em folha de papel A4. Selecionados previamente, os cartazes continham temas variados, alguns famosos, outros nem tanto. É importante nesse momento da atividade que o professor conheça os filmes e selecione aqueles que tragam discussões interessantes para a turma, isso só será possível conhecendo o perfil dos alunos. Ao dispor os cartazes na mesa, foi solicitado que eles olhassem com calma, analisassem os títulos, as cores, as imagens etc., ao fim poderiam escolher o cartaz que mais lhe chamasse a atenção. Em seguida, cada aluno mostrava para a turma o cartaz que escolhera e dizia os motivos de ter escolhido aquele cartaz.

**Figura 2** – Exemplo dos cartazes utilizados na atividade



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Solicitou-se, então, que eles imaginassem como seria aquele filme que eles tinham em mãos. Como seria o roteiro<sup>16</sup>, como seriam os personagens, onde ele acontecia etc., a partir disso os alunos deveriam escrever um resumo do filme. Nesse momento da atividade, os comandos das tarefas do exame CELPE-Bras foram utilizados como base: “imagine que você assistiu ao filme e deseja escrever a um amigo contando a história...”, por entender que tais comandos conseguem contemplar as ferramentas importantes para a construção da atividade, como gênero, interlocutor, suporte, propósito etc.

Após a finalização da atividade, os alunos, um de cada vez, apresentaram seus textos para a turma. Foi um momento divertido porque eles abusaram da criatividade e criaram várias histórias, alguns foram para a comédia, outros para a ação e cada um escreveu dentro de um gênero no qual se sentia mais confortável. Ao final de cada leitura, era exibido o trailer do filme que o aluno havia escolhido e, juntos, a turma conversava se a história criada pelo aluno era parecida ou não com o roteiro original do filme. Ousamos dizer que, em alguns casos, as histórias criadas pelos alunos eram infinitamente mais interessantes que a história original. Posteriormente, todos os textos foram corrigidos e eles receberam feedbacks individuais sobre a escrita. Essa atividade instigou neles o desejo de conhecer mais sobre o cinema nacional e ainda trabalhou as três habilidades que mencionamos, fala – no momento em que justificavam o cartaz escolhido

<sup>16</sup> É necessário que o professor tenha trabalhado anteriormente os gêneros textuais, tais como roteiro, resumo, contos, fábulas, lendas etc., dessa forma os alunos já estarão ambientados.

e apresentavam seu texto para a turma; escrita – no momento em que tiveram que desenvolver o texto; escuta – no momento em que assistimos aos trailers.

Como professores, devemos sempre pensar em estratégias que alcancem o objetivo de ensino\aprendizagem sem necessariamente estarmos ligados a uma metodologia quadrada e rígida, mas também sem criar métodos mirabolantes que busquem inovar por inovar e não possuam nenhuma base teórica neles. Seria muito mais simples, talvez, levar os alunos ao cinema, assistir a algum filme nacional e depois pedir um resumo do filme, seria uma atividade fora da sala de aula, diferente e aparentemente inovadora, mas o que fundamenta essa prática? Quais propósitos existem por trás dela?

### **Cultura na língua**

Ao refletir sobre o que propõe Antunes quando afirma que “conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social” (ANTUNES, 2009, p. 37), apresentamos outra atividade que foi realizada com a turma do nível avançado durante os semestres de formação no NUPEL. A aula tinha como tema a interpretação textual e o objetivo era analisar como os alunos estrangeiros interpretavam os textos autênticos que liam. Entre os diferentes textos<sup>17</sup> selecionados para serem analisados em sala de aula, destacamos um em especial: ‘Gatos’ fazem Brasil perder energia suficiente para abastecer SC por um ano (LIS, 2018).

A matéria retirada do site do G1 foi publicada em agosto de 2018 e é composta também por gráficos e imagens de ‘gatos’. Em posse do texto, os alunos realizaram a leitura junto com o professor. Em seguida, foram levantadas duas questões:

1. O que vocês entendem por ‘gatos’?
2. Qual a interpretação que podemos fazer dos gráficos presentes no texto?

Como esperado, nenhum aluno do nível avançado compreendia o significado de ‘gato’ abordado no texto e, conseqüentemente, não conseguia interpretar o gráfico que a reportagem trazia. Ao decorrer da atividade notamos a ‘cama de gato’ em que havíamos nos metido. Conversamos sobre fenômenos linguísticos, fenômenos políticos, aspectos culturais do Brasil e do país de origem dos alunos, conseqüência dos ‘gatos’ para o custo

---

<sup>17</sup> A atividade não se limitava a analisar textos jornalísticos, mas sim qualquer gênero textual que fornecesse ferramentas de análise linguístico-cultural, tais como canções, poemas etc.

de vida dos brasileiros e também para os estrangeiros etc. Esse exemplo serve para ilustrar a aplicação dos direcionamentos teórico-metodológicos e a importância deles para a prática do professor em formação.

### **Reflexões finais**

Nas palavras de Clark (2000, p. 76), “a linguagem é fundamentalmente usada com propósitos sociais. As pessoas não simplesmente usam a linguagem. Elas usam a linguagem para fazer as coisas”, uma espécie de ação conjunta que se caracteriza pelas atividades sociais nas quais as pessoas estão inseridas. Estabelecer um movimento de práxis no qual você consegue articular a teoria aprendida com a prática exercida é um processo contínuo e circular. Nele, você está inserido como corpo de órbita, sujeito à reflexão e ação constante. No NUPEL esse processo se deu primeiramente com Schön (2000), assim o professor poderia entender suas ações como parte de um processo de aprendizado. Em seguida, relacioná-las e aplicá-las com preceitos teóricos, tais quais Clark (2000) e Antunes (2009), dialogando com a interculturalidade abordada em Mendes (2015).

As atividades apresentadas neste texto não escaparam do processo de análise e reflexão. Para isso, foram elaboradas algumas questões que servem para orientar o professor durante seu processo de autoanálise.

1. Como foi a recepção da atividade\tarefa pelos alunos?
2. A execução da atividade permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades previstas no planejamento do curso?
3. A tarefa estava relacionada com os direcionamentos teóricos propostos na formação do professor e na concepção de linguagem escolhida para o ensino dos alunos?
4. Houve efeitos inesperados durante a aplicação da atividade?
5. O que pode ser melhorado\alterado na atividade para uma futura aplicação? Esses questionamentos serviram para guiar o professor durante a autoavaliação das suas propostas pedagógicas e podem ser reformulados sempre que preciso.

As aulas e atividades que foram relatadas aqui não refletem um cenário estanque de formação, mas sim, buscam narrar um período específico em que esse processo ocorreu. Da mesma forma, as atividades desenvolvidas no NUPEL com as turmas de PLE

não se resumiam a atividades dentro da sala de aula. Entendemos a importância das experiências vividas em sala, afinal, o que seria de nós, professores pesquisadores, sem os nossos laboratórios, entretanto, vale ressaltar que o processo de ensino\aprendizagem aqui relatado também contou com atividades in loco. Os alunos tiveram a oportunidade de visitar a Casa do Rio Vermelho, onde morou o escritor Jorge Amado e sua esposa Zélia Gattai, e se conectarem com a literatura baiana através de uma total imersão daquilo que eles haviam estudado em sala de aula. Também foram brindados com experiências culturais na cidade de Salvador, desde passeios gastronômicos a exposições e concertos, tudo com o objetivo de se aprender a língua pela cultura e entender a cultura pela língua. Ao final do curso, o professor retornava à sala de aula com o mapa que havia sido construído no primeiro dia, e a partir daí, era a vez dos alunos começarem o seu próprio processo reflexivo. A última pergunta do mapa era, *como você se imagina no final do curso?*. Chegado o “momento final” do curso, os alunos podiam refletir se suas expectativas haviam sido atendidas ou não, ou talvez até superadas, movimento esse que faz com que eles percebam seu amadurecimento durante o processo de aprendizagem.

Como afirmou Mendes (2012), ao apontar que não existe uma concepção de língua correta, mas sim a mais adequada ao propósito, o mesmo se dá com os direcionamentos teóricos-metodológicos apresentados. Eles não se configuram como uma fórmula para o ensino de PLE, muito menos como os únicos direcionamentos existentes, mas sim, como aqueles adequados ao espaço tempo relatado. É importante adaptar as práticas pedagógicas aos propósitos da formação educacional, estando atento, principalmente, aos corpos que buscam aprender português.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível. Série estratégias de ensino 10*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celp-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071). Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério das Relações. Fundação Alexandre de Gusmão. *Propostas curriculares para ensino de português no exterior (seis volumes)*. Brasília: Ministério das Relações, [2021]. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1-1>. Acesso em: 15 de Agosto de 2021.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. Português como língua adicional no Brasil: perfis e contextos implicados. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Novo Hamburgo. v. 18, n. 35, p. 1-28, set. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223991>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BULEGON, Mariana. *Luz, câmera, ação!:* prática cinematográfica em aula de português como língua adicional. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178816>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BULEGON, Mariana; BULLA, Gabriela da Silva; HILGERT, Ananda Vargas. Prática Cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de português como língua adicional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1832–1850, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11806>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CLARK, Herbert. O uso da linguagem. *Cadernos de tradução*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71, 2000.

CARVALHAL, Tatiana Pereira. A Licenciatura em PLE na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 63-77.

CRUZ, Sara Oliveira da. *Fiz um blog, e daí? Uma experiência sobre o ensino e a formação inicial de professores de português como língua estrangeira/segunda língua em perspectiva intercultural e crítica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.ppglinc.letas.ufba.br/pt-br/fiz-um-blog-e-dai-uma-experiencia-sobre-o-ensino-e-formacao-inicial-de-professores-de-portugues-como>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de linguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271065>. Acesso em: 15 ago. 2021.

LIS, Laís. 'Gatos' fazem Brasil perder energia suficiente para abastecer SC por um ano. G1, Brasília, 25 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/25/gatos-fazem-brasil-perder-energia-suficiente-para-abastecer-sc-por-um-ano.ghtml>. Acesso em 20 de Agosto de 2021.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia *et al.* *Linguística histórica*,

*história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-222, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MENDES, Edleise. A Licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 41-62.

NIEDERAUER, Marcia *et al.* A Licenciatura em PBSL e o programa de PLE na Universidade de Brasília: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 19-40.

RODRIGUES, Lucas. *Uma experiência de aprendizagem com o português LE/L2 na Bahia – Brasil*: percepções dos aprendentes pré-PEC-G (UFBA) sobre a pedagogia de projetos. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31520>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RODRIGUES, Lucas; OLIVEIRA, Sara Cruz; MENDES, Edleise. O português língua estrangeira (ple)/segunda língua (pl2) na UFBA: institucionalização, desafios e prospecções. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 68, p. 648-669, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/41958>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. O PLE na UNICAMP: da implantação da área à formação de professores. In: SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília C. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020. v. 1, p. 79-112.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL*, Novo Hamburgo, v. 14, n. 26, p. 271-306, mar. 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Meire Celedônio da; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Experiência de formação docente e de elaboração de material didático para o ensino de Português como língua estrangeira. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA

QUEIROZ, N.; SOUZA, I. L.

PORTUGUESA, 4., 2014, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 1-9.

*Submetido em: 01 out. 2021.*

*Aceito em: 21 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p151

## **O Programa Português para Estrangeiros: panorama de ações e contribuições para a educação de professores de PLA**

*The "Portuguese for Foreigners" Program: an overview of actions and contributions to the education of PAL teachers*

*El Programa Português para Estrangeiros: panorama de las acciones y contribuciones a la educación de profesores de PLA*

Vanessa Doumid Damasceno<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3637-2397>  
Helena Vitalina Selbach<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9957-8328>

**RESUMO:** Inscrito no escopo da Linguística Aplicada, este artigo objetiva traçar um histórico das ações promovidas pelo Programa Português para Estrangeiros (PPE) desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas a fim de contribuir com o debate sobre a construção da área de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) a partir de contextos e práticas situadas. Apresentamos um panorama das ações realizadas, das temáticas abordadas e dos pressupostos que embasam as práticas no PPE, como os Novos Estudos de Letramento, a fim de discutir as contribuições do Programa para a formação/educação de professores na área de Português como Língua Adicional (PLA). Para tanto, realizamos um levantamento das edições e dos cursos ofertados pelo PPE. Os resultados indicam que o Programa subsidia a formação/educação de professores para a atuação na área de PLA, ainda tão escassa em Cursos de Letras no Brasil, na medida em que os discentes têm a oportunidade de participar em variadas ações formativas. Com a oferta e construção dos cursos, o PPE busca não somente qualificar os discentes que têm a possibilidade de futura atuação na área, mas também incentivar a reflexão sobre a atividade docente em PLA e sobre as especificidades que dela fazem parte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como Língua Adicional. Ensino. Educação de professores.

**ABSTRACT:** Incribed in the scope of Applied Linguistics, this article aims to trace a history of the actions promoted by the "Portuguese for Foreigners" Program (PFP) developed at the Federal University of Pelotas in order to contribute to the debate on the construction of the teaching and learning area of Portuguese as a Foreign Language (PFL) from contexts and situated practices.

---

<sup>1</sup> Vanessa Doumid Damasceno é doutora em Letras e professora adjunta do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* [vanessaddcl@gmail.com](mailto:vanessaddcl@gmail.com).

<sup>2</sup> Helena Vitalina Selbach é doutora em Estudos Linguísticos e professora adjunta do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* [helena.selbach@ufpel.edu.br](mailto:helena.selbach@ufpel.edu.br).

We present an overview of the actions taken, the themes addressed and the assumptions that underlie the practices in the PFP, such as the New Literacy Studies, in order to discuss the Program's contributions to the training/education of teachers in the area of Portuguese as an Additional Language (PAL). Therefore, we carried out a survey of the editions and courses offered by the PFP. The results indicate that the Program subsidizes the training/education of teachers to work in the area of PAL, which is still so scarce in Letters Courses in Brazil, as students have the opportunity to participate in various training/educational actions. With the offer and construction of the courses, PFP seeks not only to qualify students who have the possibility of future work in the area, but also to encourage reflection on the teaching activity in PAL and on the specificities that are part of it.

**KEYWORDS:** Portuguese as Additional Language. Teaching. Teacher education.

**RESUMEN:** Inscrito en el campo de la Lingüística Aplicada, este artículo tiene el objetivo de trazar un histórico de las acciones impulsadas por el Programa Português para Estrangeiros (PPE) desarrollado en la Universidade Federal de Pelotas con la intención de contribuir con el debate sobre la construcción del área de enseñanza y aprendizaje de Português Língua Estrangeira (PLE) a partir de contextos y prácticas situadas. Presentamos un panorama de las acciones desarrolladas, las temáticas abordadas y los presupuestos teóricos que sostienen las prácticas en el PPE, como los Novos Estudos de Letramento, a fin de discutir las contribuciones del Programa para la formación/educación de profesores en el área de Português como Língua Adicional (PLA). Por ello, realizamos un relevamiento de las ediciones y cursos que ofrece el PPE. Los resultados indican que el Programa subsidia la formación/educación de profesores para actuar en el área de PLA, que aún es tan escasa en los Cursos de Letras en Brasil, a medida que los estudiantes tienen la oportunidad de participar en diversas acciones formativas. Con la oferta y construcción de los cursos, el PPE busca no solo capacitar a los estudiantes que tienen la posibilidad futura de trabajar en el área, sino también incentivar la reflexión sobre la actividad docente en PLA y sobre las especificidades que forman parte de ella.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués como lengua adicional. Enseñanza. Formación de profesores.

## Introdução

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é uma das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras voltadas à internacionalização; apresenta uma série de ações em internacionalização articuladas com diversos convênios interinstitucionais firmados e ativos, com extensa mobilidade acadêmica (UFPel, 2018). Em 2016, ocorreu a criação da Coordenação Pedagógica da área de Português para Estrangeiros no programa Idiomas sem Fronteiras. Em 2017, foi criado o Programa Português para Estrangeiros (PPE), com o objetivo de fomentar ações de internacionalização da universidade que, em 2018, aprovou seu Plano de Planejamento Estratégico de Internacionalização, o qual prevê a expansão e a promoção do estudo de Português para Estrangeiros na universidade por meio de uma série de estratégias que envolvem: 1) a oferta contínua do ensino de Língua Portuguesa (LP) a estrangeiros, 2) a divulgação da aplicação do

exame Celpe-Bras para a comunidade acadêmica da UFPel e para as universidades parceiras estrangeiras e 3) a definição da área de Português para Estrangeiros como prioridade institucional e área estratégica da universidade a fim de atrair alunos estrangeiros e difundir a cultura brasileira (UFPel, 2018).

Em 2020, um novo marco na história da universidade envolve e impacta diretamente a área de Português como Língua Adicional (PLA): a instituição da Política Linguística da UFPel, cujos objetivos são: “viabilizar o acolhimento, a formação e o acompanhamento em língua portuguesa para falantes de outras línguas” e “promover ensino, pesquisa e extensão em português como língua adicional”; as ações, por sua vez, envolvem a “oferta de cursos de português para falantes de outras línguas” e o “incentivo à institucionalização do Português como Língua adicional no Centro de Letras e Comunicação” (UFPel, 2020, p. 2-3).

O PPE da UFPel, aprovado em 2018 como um Programa Estratégico Institucional, nasceu como projeto de ensino que buscava atender à crescente demanda de alunos estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação e à chegada de imigrantes e refugiados ao município de Pelotas/RS. Buscava proporcionar ferramentas linguísticas, discursivas e culturais aos estrangeiros da universidade, assim como aos estrangeiros da comunidade externa. O Programa também buscava servir como um espaço de formação/educação profissional e continuada para os graduandos dos Cursos de Letras do Centro de Letras e Comunicação (CLC) da UFPel.

Neste artigo, inscrito no escopo da Linguística Aplicada, a partir dessa contextualização inicial, nosso objetivo é traçar um histórico das ações promovidas pelo PPE da UFPel a fim de contribuir com o debate sobre a construção da área de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) a partir de contextos e práticas situadas. Apresentamos um panorama das ações realizadas, das temáticas abordadas e dos pressupostos que embasam as práticas no PPE, a fim de discutir as contribuições do Programa para a formação/educação de professores na área de PLA. Para tanto, levantamos as edições e os cursos ofertados pelo PPE. Na próxima seção, apresentamos o Programa e seus conceitos norteadores para, em seguida, apresentar e discutir os cursos e as ações do programa como subsídios à formação/educação de professores de PLA e à implementação dos objetivos da internacionalização da UFPel.

## O PPE e seus conceitos norteadores

O PPE é um jovem programa ligado à Pró-reitoria de Ensino da UFPel que desenvolve práticas de ensino voltadas aos estudantes estrangeiros da Instituição e do município de Pelotas desde 2017. Até o ano de 2017, a UFPel ofertava cursos esporádicos de extensão de curta duração como forma de atender a demandas específicas. Em maio de 2017, o Projeto Estratégico Português para Estrangeiros é criado e, dois anos depois, em maio de 2019, a UFPel aplica o exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), pela primeira vez.

O principal objetivo do PPE é promover e qualificar uma educação linguística em LP que abranja as variadas relações interculturais e que possibilite que os estudantes estrangeiros exerçam sua cidadania por meio da participação em práticas sociais em LP nas mais diferentes esferas de atuação dentro e fora da IES. Entendemos que os princípios educativos relevantes para o contexto de ensino de PLA aproximam-se dos propostos nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, em especial, dos conceitos de fruição e cidadania.

[...] Por fruição entende-se o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana. Basta dar uma olhada nos dicionários da língua: fruir é, ao mesmo tempo, fazer uso de uma oportunidade e ter prazer: não se pode esquecer que uma expressão consagrada em nossa língua é “gozar de um direito”. [...] Já a cidadania [...] deve ser entendida aqui em sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na “cidade”. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39).

Schlatter, Bulla e Costa (2020, p. 495), indicam que algumas especificidades de PLA no contexto latino-americano dizem respeito

[...] às relações que podem ser estabelecidas entre proximidades linguísticas e sócio-históricas. Isso inclui, por exemplo, refletir acerca dos usos das línguas nesse cenário em diferentes esferas de atuação, da necessidade de distinguir português e espanhol e para quais finalidades, das (im)possibilidades de intercompreensão, das demandas por determinados níveis de proficiência como marcadores de diferenças sociais, como porta de acesso ou barreira à cidadania, a bens culturais e à circulação em diferentes espaços sociais (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020, p. 495).

Concordamos com a necessidade de avaliar constantemente essas especificidades que também impactam a formação/educação de professores de PLA, uma vez que aprendizagem, no contexto acadêmico, implica adaptação dos estudantes a “novas formas de entender, interpretar e organizar o conhecimento” (LEA; STREET, 1998, p. 158). Aprendizagem e ensino, a partir perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, são situados e socioculturais, sensíveis aos contextos nos quais ocorrem; valorizam e celebram a diversidade social, linguística e cultural dos estudantes na educação superior, desafiando e superando o discurso de *déficit* atribuído aos discentes (LILLIS; SCOTT, 2007).

Ainda com relação ao embasamento teórico na área de ensino e aprendizagem que subsidia o Programa, afiliamo-nos à perspectiva sociocultural, para a qual a aprendizagem de uma língua se dá por meio de participação em práticas sociais situadas; ocorre “através de processo colaborativo por meio do qual os aprendizes se apropriam da língua de sua própria interação, para seus próprios propósitos, construindo a competência gramatical, expressiva e cultural” (OHTA, 2000, p. 51 *apud* PAIVA, 2014, p. 138). Paiva (2014) aponta ainda a aquisição da língua adicional como um processo no qual os estudantes tornam-se membros e participam de uma comunidade de usuários desse idioma. Nessa perspectiva, a aprendizagem caracteriza-se como um processo gradativo de acesso a práticas sociais de participação de aprendizes em comunidades de prática, chamada de Participação Periférica Legítima: “o processo pelo qual recém-chegados tornam-se parte de uma comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991, p. 29). Esse acesso e interação, propulsores de aprendizagem, produção e acúmulo de conhecimento a partir de interesses compartilhados entre participantes, promove também um vínculo, criado pelo valor conferido à aprendizagem conjunta; esse valor possibilita que, ao longo do tempo, essa comunidade desenvolva práticas, abordagens e um corpo de conhecimento comum, bem como relações pessoais e formas estabelecidas de interação (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). O conhecimento de uma comunidade reside, assim, nas habilidades e relações entre seus participantes, bem como nos documentos e instrumentos que materializam aspectos desse conhecimento (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Transpomos, ainda, para o nosso contexto acadêmico, o pressuposto indicado nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009,

p. 39) de que “[a] escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação”. O PPE e suas ações de ensino de PLA, que integram as políticas de internacionalização e de promoção da área de PLA na UFPel, buscam ser um locus 1) de acesso e participação em comunidades de prática de LP, 2) de promoção de ensino e práticas situadas que valorizam a fruição, o exercício da cidadania, da solidariedade e do senso ético e 3) de subsídio à formação/educação crítica em PLA dos alunos do CLC, futuros professores, no que diz respeito ao planejamento de aulas e cursos, incluindo o curso preparatório para o Celpe-Bras, a discussões teóricas, à elaboração de material didático e a um ensino teoricamente informado, como apresentamos na próxima seção.

### **Os cursos e as ações do PPE**

Desde a sua criação, o PPE já atendeu a mais de 300 estudantes e ofertou mais de 30 cursos gratuitamente. Dentre os participantes estrangeiros recebidos no Projeto, muitos vêm para cursar pós-graduação - mestrado e doutorado - ou realizar estágio de pesquisa. Outros estudantes buscam cursar uma graduação por meio de convênios ou de mobilidade acadêmica. O interesse comum entre estudantes de graduação e de pós é o de produzir pesquisas, relatórios, redigir artigos acadêmicos ou realizar o Exame Celpe-Bras.

Os cursos do PPE tiveram início oficialmente em 2017/1, com o objetivo de ensinar LP e Cultura Brasileira para os Estrangeiros de Mobilidade Internacional acadêmica na UFPel, proporcionando-lhes educação linguística em LP e suporte socioeducacional no que diz respeito à imersão e inserção social na cidade de Pelotas e no Brasil. O intuito era também prepará-los para o exame Celpe-Bras, uma vez que esse exame é requerido por alguns programas de pós-graduação da universidade para certificar a proficiência em LP desses discentes, ao término dos estudos no Brasil.

As turmas dos cursos do PPE são formadas após uma avaliação diagnóstica de conhecimento de LP e de levantamento de interesses. A duração dos cursos se ajusta ao calendário acadêmico da UFPel e os estudantes recebem avaliação sistemática e contínua dos seus desempenhos. Os cursos são ministrados por estudantes do CLC (bolsistas e voluntários), sob a orientação da professora coordenadora do projeto. As temáticas dos cursos já ofertados aos alunos estrangeiros são: 1) Aspectos da cultura brasileira, 2) Português básico, 3) Leitura e produção de textos acadêmicos, 4) Oralidade e

compreensão oral e 5) Preparatório para o exame Celpe-Bras. Os dois cursos mais ofertados são Aspectos da cultura brasileira e Preparatório para o exame Celpe-Bras. A Tabela 1 compila os dados referentes à oferta de cursos do Programa que versam sobre essas temáticas.

**Tabela 1** – Oferta de cursos do PPE

<b>ANO/SEMESTRE</b>	<b>Curso</b>
2017/1	Preparatório para o Exame Celpe-Bras
2017/1	Leitura e produção escrita em Língua Portuguesa
2018/1	Oralidade e compreensão oral
2018/2	Português Básico I
2018/2	Familiarização com o Exame Celpe-Bras
2018/2	Português Língua Estrangeira: Leitura e produção de textos acadêmicos
2019/1	Familiarização com o Exame Celpe-Bras
2019/1	Familiarização com a Língua Portuguesa
2019/2	Aspectos da Cultura Brasileira
2019/2	Familiarização com o Exame Celpe-Bras
2020/2	Aspectos da Cultura Brasileira
2020/2	Familiarização com o Exame Celpe-Bras
2021/1	Aspectos da Cultura Brasileira
2021/1	Familiarização com o Exame Celpe-Bras
2021/2	Aspectos da Cultura Brasileira
2021/2	Familiarização com o Exame Celpe-Bras

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

O curso de Aspectos da cultura brasileira busca aprofundar a interação pessoal e profissional dos estudantes estrangeiros com as culturas do Brasil. Enfoca aspectos da cultura brasileira que dizem respeito a interações cotidianas de estrangeiros que decidem viver no Brasil para estudar e/ou trabalhar. Os objetivos do curso contemplam 1) identificar aspectos da cultura brasileira no que diz respeito a interações, 2) agir a partir de escolhas em algumas situações culturais no Brasil e 3) reconhecer diferenças entre aspectos da cultura brasileira – em diferentes regiões do país – e de outras culturas que o estudante estrangeiro conhece.

Os cursos Português básico e Familiarização com a Língua Portuguesa, por sua vez, enfocam o desenvolvimento das habilidades oral e escrita em LP e voltam-se tanto para situações de uso formal quanto coloquial da língua. Já Português Língua Estrangeira: Leitura e produção de Textos Acadêmicos exige, como pré-requisito, que o aluno tenha cursado um semestre na UFPel. O curso focaliza a leitura e a produção de textos acadêmicos em LP com ênfase no ensino de estratégias de leitura que possam otimizar a compreensão leitora e ampliar o conhecimento textual (lexical, gramatical e textual-discursivo) e contextual (conhecimento de cultural e situacional). Objetiva desenvolver estratégias de leitura e produção e competências linguísticas necessárias para a compreensão de textos em contextos acadêmicos.

Oralidade e compreensão oral desenvolvem habilidades de produção e recepção oral a partir de gêneros discursivos orais da esfera acadêmica e do cotidiano. Já o curso Preparatório para o exame Celpe-Bras apresenta e explora o exame a partir da análise e prática dos gêneros discursivos característicos dos exames Celpe-Bras, possibilitando, aos alunos, construir estratégias para a realização das tarefas de produção oral e escrita.

Concomitantemente à oferta de cursos, no âmbito do ensino, o PPE também realiza ações extensionistas em LP, abertas à comunidade. Essas intervenções também contam com a participação dos alunos bolsistas e voluntários, professores em formação, na escolha das temáticas, na construção das propostas e na dinamização dessas práticas junto aos alunos estrangeiros. Constituem, juntamente com a oferta de cursos, ações que subsidiam a formação/educação de professores em PLA voltada a

[...] debates coletivos para compreender as potencialidades e responsabilidades da educação linguística e da atuação como professor em contextos específicos e também na interlocução com os pares. É função de uma proposta curricular promover desafios e debates que suscitem reflexões sobre valores políticos e ideológicos, sentidos historicamente associados a diferentes discursos e possibilidades de intervir de modo ético, autoral e criativo (SCHLATTER; BULLA; COSTA, 2020, p. 500).

As temáticas das intervenções são variadas e buscam viabilizar os objetivos previstos na Política Linguística e nas estratégias da internacionalização da UFPel, abrangendo aspectos da riqueza e da diversidade cultural do Brasil e da região Sul. A Tabela 2 disponibiliza os dados referentes a essas propostas.

**Tabela 2 – Ações do PPE**

<b>ANO/SEMESTR E</b>	<b>Ação</b>
2018/2	Noite do jogo: imagem e ação
2018/2	Percurso cultural
2018/2	Futebol, pertencimento e sociabilidade com o professor Luiz C. Rigo
2018/2	Noite do jogo: <i>stop</i>
2019/1	Posto aplicador do Celpe-Bras
2019/2	Recepção aos estrangeiros
2019/2	Português no mercado: aula na rua
2019/2	Sábado cultural: comida, futebol, música e dança
2019/2	Noite de Arte Brasileira com Drummond e Prof. Daniel Soares
2020/2	Do bah ao vixe: ensino da cultura na aula do Português como Língua Adicional com a professora Camila Oppelt
2020/2	Português como língua de acolhimento: interculturalidade na construção de práticas de letramento com Giuliano Pereira de Oliveira Castro
2020/2	II Webinario del curso de Letras Español y Literatura Hispánica Charlas desde la frontera: Português para falantes de outras línguas
2021/1	Diálogos sobre a Umbanda no Brasil: Um resgate histórico e cultural com Bruno Oliveira
2021/1	Reflexões sobre o processo de ensino da escrita no ensino de Português para Estrangeiros com Nonato Furtado
2021/2	O que dançamos? Danças de nossas culturas! com Marcelo Silva
2021/2	As várias faces da cultura tradicionalista gaúcha com a participação de Jenifer Dias

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

As atividades envolvem jogos, prática sociais brasileiras, como imagem e ação e *stop*, bem como temáticas variadas, que são debatidas e problematizadas por meio de aulas abertas.

Essas temáticas incluem discussões sobre alimentação, futebol, música, dança, arte, literatura, religiosidade, como em “Diálogos sobre a Umbanda” e cultura tradicionalista gaúcha. Há ainda eventos de recepção, de acolhimento aos estrangeiros que chegam à universidade e de aulas que acontecem fora da universidade, como é o caso de “Português no mercado: aula na rua” e “Percurso cultural”, em que os estudantes percorrem a cidade e conhecem sua história, visitando monumentos e prédios históricos da cidade.



Fonte: PPE (2018)

O PPE é um programa que oferta cursos e realiza ações de ensino e de extensão. Para que o Programa se efetive, são previstas uma série de etapas que compreendem desde a seleção dos estudantes de Letras que irão atuar no Programa, à elaboração de material didático para os cursos e ao planejamento das atividades (aulas abertas e aplicação do Celpe-Bras). Essas práticas envolvem:

1. seleção dos ministrantes dos cursos (estudantes do Curso de Letras);
2. formação para a atuação nos cursos por meio de reuniões semanais de estudo que envolvem a realização de leituras e discussões de textos teóricos e metodológicos, integrando, assim, atividades de ensino e pesquisa;
3. diagnóstico do perfil dos estudantes estrangeiros por meio de realização de prova escrita e entrevista oral;
4. formação de grupos de alunos de PLA de acordo com o conhecimento de LP e língua de origem e
5. elaboração de plano de curso de PLA para os estudantes estrangeiros e de material didático para cada grupo, bem como planejamento de ações.

Essas etapas dizem respeito à dinâmica do PPE, que viabiliza diversas ações formativas. Essas práticas envolvem um trabalho colaborativo e uma construção conjunta entre a coordenação do projeto e os alunos de Letras na concepção e dinamização dos

curso, das aulas abertas e dos eventos em PLA.

### **Considerações finais**

O PPE atende uma média de 40 alunos estrangeiros por semestre, advindos de diversos países e com variadas línguas maternas. A crescente procura pelos cursos de PLA oferecidos pela UFPel nos últimos anos impulsionou não só os estudos desenvolvidos na área, como também a oferta de cursos de formação continuada para estudantes da graduação.

Os cursos e as ações do PPE buscam auxiliar os estudantes estrangeiros em seu processo de aprendizagem da LP, o que pode refletir em habilidades comunicativas tanto na esfera acadêmica quanto cotidiana. Por meio dos cursos e das ações realizadas pelo Programa, os estudantes estrangeiros – e os alunos de Letras – têm a oportunidade de refletir sobre a LP e seus diversos usos, assim como sobre a diversidade cultural brasileira a partir da perspectiva intercultural que informa os cursos. Aos estudantes de Letras, o Programa possibilita a formação na área de PLA, ainda tão escassa em Cursos de Letras no Brasil. A UFPel, por sua vez, conta com o programa desde 2017, um projeto de inserção dos estudantes estrangeiros em práticas sociais em LP que viabiliza estratégias de internacionalização e da política linguística da instituição, como oferta contínua de LP a estrangeiros, aplicação do exame Celpe-Bras, acolhimento dos estudantes estrangeiros e afirmação da área de Português para Estrangeiros como prioritária e estratégica para o desenvolvimento da universidade.

O Programa subsidia a formação/educação de professores para a atuação na área de PLA na medida em que os discentes têm a oportunidade de participar em variadas ações formativas que abrangem desde a concepção, o planejamento, à dinamização de cursos e ações. Com a oferta e construção dos cursos, o PPE busca não somente qualificar os discentes que têm a possibilidade de futura atuação na área, mas também incentivar a reflexão sobre a atividade docente em PLA e sobre as especificidades que dela fazem parte.

### **Referências**

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Dorchester on Thames, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998.

LILLIS, Teresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 5–32, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Teoria Sociocultural. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 127-140.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. *ReVEL*, [s. l.], v. 18, n. 35, p. 489-508, 2020.

UFPel - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. *Resolução n. 06/2018, de 21 de abril de 2018*. aprova o plano de planejamento estratégico de internacionalização da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, 2018. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/06/SEI\\_Resolu%C3%A7%C3%A3o-062018.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/06/SEI_Resolu%C3%A7%C3%A3o-062018.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.

UFPel - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. *Resolução nº 01/2020, de 20 de fevereiro de 2020*. Institui a política linguística da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pelotas: Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, 2020. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2020/03/Res.-01.2020-Politica-Linguistica-Institucional-da-UFPel.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard A.; SNYDER, William Snyder. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

*Submetido em: 06 out. 2021.*

*Aceito em: 26 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p163

## **Propostas de ensino de conhecimentos linguístico-discursivos em português (segunda língua) e desenvolvimento da atividade metalinguística**

*Proposals for teaching linguistic-discursive knowledge in Portuguese (second language) and development of metalinguistic activity*

*Propuestas para la enseñanza de conocimientos lingüístico-discursivos en portugués (segunda lengua) y desarrollo de la actividad metalingüística*

Damián Díaz<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0825-5302>  
Gladys Quevedo-Camargo<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0825-5302>

**RESUMO:** Esse artigo analisa os resultados da aplicação de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 1991; 1996) em uma Sequência Didática sobre o gênero artigo de opinião no marco de um curso de preparação do Exame Celpe-Bras, tendo como foco a atividade metalinguística grupal e individual desenvolvida pelos alunos. O embasamento teórico é a concepção de linguagem como atividade social organizada em gêneros do Interacionismo Sociodiscursivo e uma definição sócio cultural e interindividual da atividade metalinguística. Os dados foram analisados em forma qualitativa (conceitos e termos metalinguísticos) e derivam do registro de interações em sala de aula em torno das atividades mencionadas, assim como de entrevistas retrospectivas à escrita realizadas no início e no final da sequência didática. As análises permitem afirmar que a realização das atividades estimulou a construção grupal de conhecimento sobre o gênero e de metalinguagem, assim como a mobilização individual desses meios na escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de PL2. Conhecimento linguístico-discursivo. Atividade metalinguística.

**ABSTRACT:** This article analyzes the results of the application of epilinguistic and metalinguistic activities (GERALDI, 1991; 1996) in a Didactic Sequence about the genre opinion article within the framework of a preparation course for the Celpe-Bras Exam focusing on group and individual

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada. Facultad de Información y Comunicación (FIC), Universidad de la República (UdelaR). E-mail: [damian.diaz@fic.edu.uy](mailto:damian.diaz@fic.edu.uy).

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem. Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [gladys@unb.br](mailto:gladys@unb.br).

metalinguistic activity developed by the students. The theoretical basis is the conception of language as a social activity organized in genres from Sociodiscursive Interactionism and a socio-cultural and inter-individual definition of metalinguistic activity. The data were analyzed in a qualitative way (metalinguistic concepts and terms) and are derived from the record of interactions in the classroom around the mentioned activities, as well as retrospective written interviews carried out at the beginning and at the end of the didactic sequence. The analyzes allow us to state that carrying out the activities stimulated the group construction of knowledge about gender and metalanguage, as well as the individual mobilization of these means in writing.

**KEYWORDS:** PL2 teaching. Linguistic-discursive knowledge. Metalinguistic activity.

**RESUMEN:** Este artículo analiza los resultados de la aplicación de actividades epilingüísticas y metalingüísticas (GERALDI, 1991; 1996) en una Secuencia Didáctica sobre el género artículo de opinión en el marco de un curso de preparación del Examen Celpe-Bras centrado el análisis en la actividad metalingüística grupal e individual desarrollada por los estudiantes. Nuestro marco teórico es la concepción de lenguaje como actividad social organizada en géneros del Interaccionismo Sociodiscursivo y una definición sociocultural e interindividual de la actividad metalingüística. Los datos fueron analizados de forma cualitativa (conceptos y términos metalingüísticos) y se derivan del registro de interacciones en el aula en torno a las actividades mencionadas, así como de entrevistas retrospectivas a la escritura realizadas al inicio y al final de la secuencia didáctica. Los análisis permiten afirmar que la realización de las actividades estimuló la construcción grupal de conocimientos sobre el género y de metalenguaje, así como la movilización individual de estos medios en la escritura.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de PL2. Conocimiento lingüístico-discursivo. Actividad metalingüística.

## Introdução

O lugar dado ao ensino explícito da "gramática" ou dos conhecimentos sobre a linguagem nas aulas de segundas línguas e línguas estrangeiras tem sido motivo de controvérsia na história da didática (KLETT, 2004). Assim, o ensino explícito do conhecimento linguístico foi central na abordagem da gramática e da tradução, tornou-se subsidiário no audiolingualismo e no cognitivismo, foi rejeitado pela abordagem da compreensão, até ser rediscutido e conceituado de diferentes maneiras pelos promotores da abordagem comunicativa (CELCE-MURCIA, 1991).

Nos últimos 30 anos, modelos específicos para o ensino do conhecimento linguístico têm sido desenvolvidos. Entre os mais relevantes, destaca-se o de Schmidt (1990), que, a partir de sua denominada "hipótese da percepção" (*noticing hypothesis*), propõe a realização de tarefas destinadas ao tratamento de aspectos específicos do funcionamento da língua-alvo. Nelas, os conhecimentos devem ser reconhecidos pelos alunos, explicados pelo professor e revisados em seu uso prático. O método identificado como "abordagem PPP" (*PPP approach: presentation, practice and production*) também defende a instrução explícita e propõe três fases de trabalho com aspectos discretos da

língua: sua apresentação explícita, a prática de seu funcionamento e o uso em produções específicas (NORRIS; ORTEGA, 2000).

Por sua vez, Celce-Murcia (1991) apresenta uma abordagem metodológica em que só são ensinados os aspectos gramaticais necessários para os contextos sociais de uso em que se espera que os alunos atuem, tendo que se ensinar os aspectos formais, semânticos e discursivos, bem como o papel que desempenham em determinados gêneros e registros. Os estudos liderados por Donato (1994), baseados na teoria sociocultural de Vygotsky, propõem duas condições essenciais para o ensino do conhecimento sobre a língua em L2: a realização de atividades de discussão grupal e a promoção de momentos de colaboração entre pares; essas condições visam potencializar o apoio coletivo dos processos de construção de conhecimento (*peer scaffolding*). Finalmente, Larsen-Freeman (2014) propõe o conceito de *grammaring*, que consiste em um método progressivo de ensino de conhecimentos sobre a linguagem (morfo sintáticos, semânticos e pragmáticos), que conduz os alunos a aplicar esses saberes à produção de textos em contextos plausíveis de comunicação e de forma recursiva, a fim de favorecer sua apropriação.

No contexto específico do ensino de português como segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), o papel dado ao ensino dos conhecimentos sobre a língua ou gramática também tem recebido atenção em pesquisas nos últimos 20 anos. Diversos trabalhos têm analisado materiais didáticos editados e constatado suas carências de contextualização e completude (BRANDÃO, 2010; BROCCO, 2009; MARCOTULIO, PINHEIRO, ASSIS, 2015; MELO, 2017; MITELSTADT, SANTOS, 2012; RODRIGUES, 2015; SILVEIRA, ROSSI, 2006; TAFNER, 2005, entre outros). Outros têm apresentado propostas para o ensino de determinados conhecimentos gramaticais, algumas validadas por sua aplicação prática (KRUG, 2009; LIMA, 2012; MAURÍCIO, 2015; SILVA, 2019), outras publicadas como sugestões metodológicas (MEDEIROS, 2001; NADAIS, 2009; PABST, 2014; PRATAS, 2017), embora nenhum desses trabalhos apresente uma metodologia geral.

A discussão sobre o papel dado ao ensino de conhecimentos sobre a linguagem se insere no nosso trabalho dentro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Vários trabalhos do ISD discutem de que forma esses conhecimentos devem ser ensinados. Embora existam diferenças pontuais, todos defendem que a reflexão indutiva

verbalizada, individual ou coletiva, é a principal estratégia para ensinar os conhecimentos linguístico-discursivos. Em outras palavras, os alunos devem aprofundar sua compreensão autônoma do funcionamento da linguagem a partir da troca entre pares e com o auxílio da metalinguagem (CAMPS, 2009; DOLZ; ERARD, 2000; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017).

Uma dessas pesquisas, realizada no contexto brasileiro por Pontara e Cristovão (2017) e em relação ao ensino de inglês língua estrangeira<sup>3</sup>, retomou as propostas de Galdi (1991; 1996) para o ensino de conhecimentos sobre a linguagem por meio de práticas de análise linguística em atividades denominadas “epilinguísticas” e “metalinguísticas”. De acordo com as autoras (PONTARA; CRISTOVÃO, 2017), essas atividades, inseridas no contexto de sequências didáticas (SDs), possibilitam um ensino dos conhecimentos que integra seu uso ao desenvolvimento da capacidade de produzir textos.

Neste artigo, analisamos a aplicação do mesmo tipo de atividades em uma SD para o ensino de português como L2 e tendo como objetivo a aprendizagem do artigo de opinião. O nosso intuito é analisar a atividade metalinguística grupal suscitada por essas atividades, assim como a atividade metalinguística individual dos alunos ao escrever. Consideramos que essas análises nos permitem avaliar a contribuição das atividades epilinguísticas e metalinguísticas à aprendizagem e, particularmente, ao desenvolvimento da capacidade de autorregular a escrita<sup>4</sup>. Os dados foram coletados mediante gravação e transcrição das interações grupais suscitadas por atividades epilinguísticas e metalinguísticas e gravação e transcrição de duas entrevistas retrospectivas à escrita realizadas com duas alunas, no início e no final da SD. As análises foram qualitativas e tiveram como foco os conceitos mobilizados nas interações assim como os termos metalinguísticos utilizados. A fim de tornar o objetivo exequível, abordamos unicamente atividades em que foi trabalhada a *modalização*, assim como os segmentos das entrevistas relativos à regulação desse aspecto textual.

## Fundamentação teórica

Para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os textos orais e escritos são

---

<sup>3</sup> Ferraz e Pinheiro (2014) aplicaram o mesmo tipo de atividades para o ensino da escrita em PL2. Esse trabalho, embora não enquadrado dentro do ISD, é antecedente do nosso.

<sup>4</sup> Para acessar um relatório mais aprofundado da pesquisa, sugerimos a leitura de Díaz (2019).

produzidos no marco de atividades que condicionam os comportamentos individuais (BRONCKART, 1999). Dessa forma, cada texto empírico evidencia a apropriação, por um agente, das propriedades de uma atividade social e de linguagem (BRONCKART, 1999). Esse conhecimento social se condensa em gêneros de textos, que são formas de ação estabilizadas que sintetizam as relações entre as atividades sociais e a linguagem (NASCIMENTO, 2019).

Segundo essa concepção, o agente, ao produzir um texto, toma decisões a respeito dos diferentes níveis de sua organização, reguladas por suas representações do contexto (MACHADO, 2005). Supõe-se que essa tomada de decisões requer processos conscientes, especialmente no caso de textos dos gêneros *secundários* (BAKHTIN, 2008; SCHNEUWLY, 2004). Para Bronckart (1999, 2009), esse caráter consciente é sustentado pela mediação dos signos linguísticos, que possibilitam a manipulação (evocação, modificação, ampliação, relação) de unidades discretas na mente (representações). Segundo Vygotsky (1987), é possível diferenciar dois tipos de representação de acordo com seu nível de generalização. Por um lado, os conceitos espontâneos são construídos a partir da experiência cotidiana e se vinculam diretamente a raciocínios ou objetos particulares. Por outro, os conceitos científicos são apreendidos no contexto escolar e têm um caráter generalizado que não os vincula a raciocínios ou objetos particulares, pois trata-se de representações referidas aos próprios processos mentais.

A diferenciação em níveis de consciência proposta por Vygotsky vai ao encontro das propostas de Culioli e Normand (2005), Camps e Milian (2000), Tolchinsky (2000) e Gombert (1996) a respeito da consciência que regula o agir por meio da linguagem ou consciência metalinguística. Esses autores utilizam a noção de *contínuo* entre ações de linguagem automáticas e irreflexivas, ações mais conscientes reguladas por generalizações implícitas ou epilinguísticas, e ações plenamente conscientes reguladas por conhecimentos e termos metalinguísticos. Para essa concepção da atividade metalinguística, o conhecimento disponível é um fator fundamental, pois a atividade metalinguística consciente é mediada por conhecimentos que permitem a operação reflexiva (CAMPS; MILIAN, 2000). Esse conhecimento deriva da interação com outros, que propiciam a incorporação de meios para a regulação do agir languageiro do agente. Dessa concepção decorre que a atividade metalinguística é uma prática em permanente co-construção e de caráter fortemente contextual (PITTARD; MARTLEW, 2000), uma vez

que permite a manutenção da correspondência entre as ações desenvolvidas e as representações sobre o contexto (CAMPS; MILIAN 2000; CASTELLÓ, 2000; PITTARD; MARTLEW, 2000).

A concepção da atividade metalinguística adotada supõe que o ensino de conhecimentos sobre a linguagem pode incidir na forma como os estudantes levam a cabo a regulação de sua produção de texto. Nossa visão da aprendizagem desses conhecimentos se situa no marco dos trabalhos do ISD. Este movimento trabalha sob a premissa vygotskyana (2009) de que o desenvolvimento humano depende da interação e da decorrente apropriação da cultura do grupo social a que se pertence (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019). No caso específico da linguagem, entende-se que os gêneros de texto são ferramentas portadoras dos conhecimentos necessários para agir em sociedade (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019) e que, por isso, eles fazem parte da aprendizagem linguística tanto dentro quanto fora da escola (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, o ISD propõe didatizar os gêneros por meio de SDs organizadoras das intervenções para ensinar a realizar certas ações de linguagem por meio de um gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Nessas sequências, são mobilizados conhecimentos praxiológicos, da arquitetura textual e dos mecanismos de textualização e enunciativos. Esses conhecimentos são abordados em módulos ou oficinas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a partir da análise de textos autênticos e da realização de atividades de produção e de refacção de texto (CRISTOVÃO, 2009).

Os módulos das SDs são âmbitos de interação principalmente metalinguística em que os alunos e o professor constroem conhecimentos sobre o gênero por meio de um vocabulário comum (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nessas interações, é propiciado o distanciamento da prática de produzir texto, a objetivação do funcionamento da linguagem e a reflexão sobre o próprio agir, processos necessários ao desenvolvimento da autorregulação (DOLZ; ERARD, 2000). A respeito dessas instâncias de interação metalinguística, o trabalho de Pontara e Cristovão (2017) incorporou à engenharia didática do ISD as propostas de Geraldi (1991; 1996) para o ensino por meio da análise linguística<sup>5</sup>.

Geraldi (1991) propõe que as atividades de escrita e de leitura sejam complementadas com atividades que tomem a própria linguagem como tema de

---

<sup>5</sup> O trabalho das autoras também toma como base as propostas metodológicas de Travaglia (2006; 2007).

discussão, partindo da concepção binária de atividade metalinguística apresentada por Culioli e Normand (2005). Assim, o autor propõe a realização de atividades que incidam no nível epilinguístico, menos consciente e mais apegado às situações concretas de uso, e atividades que apontem ao nível metalinguístico, mais consciente, generalizado e auxiliado pela metalinguagem. Dessa forma, as atividades *epilinguísticas* promovem reflexões em torno de aspectos de uma produção textual concreta, enquanto as *metalinguísticas* promovem o estabelecimento de generalizações sobre os recursos da linguagem analisados nas atividades epilinguísticas, utilizando uma metalinguagem adequada.

## Metodologia

O objetivo da pesquisa apresentada neste artigo é ter evidências da atividade metalinguística (grupal e individual) de uma turma de estudantes, que nos permitam analisar o impacto das atividades epilinguísticas e metalinguísticas utilizadas. Trabalhamos com base em dados obtidos em um curso quadrimestral de português como L2, ofertado em uma universidade pública brasileira, para a preparação do Exame Celpe-Bras. Esse exame afere a proficiência na língua escrita por meio de quatro tarefas de produção de texto a partir de diferentes gêneros. Um dos gêneros solicitados nessas tarefas é o artigo de opinião (SCHOFFEN *et al.* 2018), que foi ensinado na SD cujos resultados analisamos.

Essa SD foi composta de 13 oficinas de 2 horas, conduzidas pelo primeiro autor deste artigo, que também realizou as entrevistas descritas mais adiante. No tempo restante, esse autor participou assistindo ao outro professor, responsável pelo curso. Foram abordados diversos conhecimentos praxiológicos e linguístico-discursivos relacionados com o gênero e com as situações sociais que o suscitam mais comumente. Dentre eles: a) o lugar social do gênero artigo de opinião no debate social e político no país; b) o cenário de opiniões possíveis em torno do tema que um artigo de opinião pode apresentar; c) as possíveis estratégias de organização do artigo; e d) o uso de expressões de opinião, conectores lógicos, expressões de modalização e termos de valor apreciativo ou depreciativo.

Como consideramos que a atividade metalinguística ocorre na interação constante entre os marcos intersubjetivo e intrasubjetivo, conectados por meio da linguagem, foram

utilizadas técnicas de produção de dados que trouxessem evidências de ambas as faces dessa atividade. Para obter evidências da atividade metalinguística grupal na aula, foram gravadas e transcritas todas as interações suscitadas por atividades epilinguísticas e metalinguísticas, a fim de ter evidências da evolução da atividade metalinguística dessa natureza ao longo de toda a SD. Para obter evidências da atividade metalinguística interna que acompanha a produção dos textos, foram realizadas entrevistas retrospectivas a duas produções escritas do gênero artigo de opinião, uma de caráter diagnóstico, no início da SD, e outra, de avaliação, no final da SD. Essas produções foram feitas a partir de uma situação social derivada de uma tarefa anterior do Exame Celpe-Bras. A situação consistia em assumir o papel de um representante do Tribunal Superior Eleitoral do Brasil para defender, por meio de um artigo de opinião, a segurança da urna eletrônica nos meses prévios à realização das eleições<sup>6</sup>.

As entrevistas foram realizadas imediatamente depois de que os alunos entregaram seus textos. Nelas, pedimos que evocassem seus pensamentos durante o processo de escrever, a partir de perguntas abertas previamente elaboradas (DÍAZ; QUEVEDO-CAMARGO, 2020). O objetivo de realizar as entrevistas nesses dois momentos-chave da SD foi obter possíveis evidências de transformações na atividade metalinguística, levando em consideração o possível impacto dos processos de ensino levados a cabo na SD.

A turma de alunos participantes<sup>7</sup> estava composta por seis estudantes adultos cujas características gerais se descrevem na Tabela 1. Tratava-se de uma turma majoritariamente integrada por alunos com muitos anos de escolarização formal. Suas idades eram muito variadas, seus gêneros equilibrados e eram diversos os motivos de residência no Brasil, assim como as primeiras línguas. No entanto, todos tinham em comum ter residido no Brasil por pelo menos 2 anos, possuir atividades externas ao curso em contexto de circulação social da língua, e ter participado dos cursos de PL2 de níveis Básico e Intermediário ofertados pela instituição sede do curso em que se aplicou a SD.

---

<sup>6</sup> A tarefa, correspondente à segunda edição de 2018 do Exame Celpe-Bras, pode ser consultada no site <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: out. 2021.

<sup>7</sup> Por ter implicado a participação pessoas, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da nossa universidade, aderido à Plataforma Brasil, tendo seu protocolo aprovado (CAAE 10092919.5.0000.5540).

**Tabela 1** - Características dos estudantes do curso de preparação para o Exame Celpe-Bras.

ALUNO	IDADE	GÊNERO	NÍVEL MAIS ALTO DE ESTUDOS	ANOS DE RESIDÊNCIA NO BRASIL	ANOS DE CONTATO COM O PORTUGUÊS	L1	ATIVIDADE PRINCIPAL
1	40-50	M	Ensino médio	15	15	Turco	Trabalho
2	30-40	M	Pós-Graduação	3	3	Espanhol	Trabalho
3	30-40	F	Pós-Graduação	2	2	Espanhol	Estudo
4	20-30	M	Pós-Graduação	2	10	Japonês	Trabalho
5	20-30	F	Graduação	5	5	Coreano	Estudo
6	20-30	F	Graduação	2	2	Espanhol	Estudo

**Fonte:** elaboração dos autores, 2021.

Embora tenha sido feita uma prova de diagnóstico da escrita do gênero artigo de opinião no início da SD, o nível de proficiência global dos alunos não foi medido com nenhum instrumento específico. Porém, como o Celpe-Bras só certifica os níveis a partir de Intermediário, todos os alunos consideravam estar próximos desse nível, uma vez que o curso tinha a finalidade específica de prepará-los para a dinâmica da prova e não a de fazê-los avançar sensivelmente em seu nível de proficiência. De uma maneira geral, tratava-se de estudantes capazes de utilizar a língua portuguesa em interações na sala de aula e na produção de vários textos escritos.

Os dados que derivam das interações realizadas em sala de aula têm como participantes todos os estudantes. Já os dados que derivam das entrevistas são de apenas duas alunas. A escolha de um número menor de participantes para as entrevistas se justifica pelo volume expressivo de dados que o tipo de técnica utilizada proporciona e pelo tipo de análise levada a cabo, isto é, uma análise microgenética aprofundada de cada processo individual de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009). Essas duas alunas foram selecionadas seguindo dois critérios. O primeiro deles foi que tivessem participado integralmente da realização da SD. Além disso, buscou-se ter alunos de diferentes faixas etárias, já que essa era uma das características da turma. Portanto, apresentamos as análises a partir do que consideramos duas participantes paradigmáticas do processo levado a cabo, uma com idade entre 20 e 30 anos e outra com idade entre 30 e 40.

A análise das interações em sala de aula e das entrevistas foi qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; RICHARDSON, 1994) e buscou categorizar os depoimentos dos participantes em função dos conteúdos da atividade metalinguística (aspectos culturais e ideológicos do gênero, características da situação de produção do texto, organização do conteúdo temático, seleção de unidades linguístico-discursivas). A categorização também levou em conta a metalinguagem utilizada para referi-la.

Para este artigo, foram selecionadas apenas atividades didáticas relacionadas com a modalização, um dos conhecimentos ensinados na SD. Por isso, também são apresentados apenas os excertos das entrevistas que remetem a esse aspecto da regulação da produção dos textos realizados pelos alunos participantes.

### **Análise das evidências de atividade metalinguística grupal e individual**

Os modelos de atividades epilinguísticas e metalinguísticas propostos por Geraldini (1991; 1996) foram utilizados para o planejamento de atividades para o ensino de conhecimentos sobre o artigo de opinião, que foram incorporadas aos módulos da SD, junto com atividades de compreensão de textos-modelo e atividades de produção escrita. Tal como proposto pelo autor, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas foram encadeadas: primeiro eram observados aspectos da construção de sentido dos textos, em atividades exploratórias, e depois eram realizadas atividades de generalização dos conhecimentos descobertos.

A atividade epilinguística apresentada a seguir (Quadro 1) foi planejada para abordar a função pragmática da oração modalizadora deôntica<sup>8</sup> “é indispensável” (BRONCKART, 1999; CASTILHO, 2016; KOCH; 2015), presente no artigo de Paula Cesarino (2019) “A bem da verdade histórica”, do jornal Folha de São Paulo.

#### **Quadro 1 - Atividade epilinguística sobre modalização.**

“Em outras palavras, a recuperação do passado pelo jornalismo é indispensável, além do óbvio e obrigatório relato detalhado e fiel do presente, o que não significa que o passado deve reger o presente, porque este fará do passado o uso que preferir.”

1. Observe o parágrafo anterior novamente e reconheça:

- a) Qual é o tempo verbal predominante nele?
- b) Os fatos são apresentados como certos ou duvidosos?
- c) Há alguma expressão que reforce essa percepção?

**Fonte:** elaborado pelos autores.

---

<sup>8</sup> De acordo com Bronckart (1999) a modalização permite adequar o texto às condições pragmáticas por meio da inserção de avaliações dos objetos de discurso apresentados pelas diferentes vozes do texto. É possível identificar quatro funções da modalização: a modalização lógica, que expressa avaliações relacionadas com as coordenadas do mundo objetivo e com as condições de verdade dos conteúdos do texto; a modalização deôntica, relativa à adequação dos objetos de discurso ao “dever ser” das regras constitutivas do mundo social; a modalização pragmática, que apresenta aspectos de responsabilidade das entidades que são agentes das ações que fazem parte do conteúdo do texto, atribuindo-lhes intenções, razões, ou ainda capacidades; e a modalização apreciativa, que explicita uma avaliação subjetiva de satisfação ou insatisfação a respeito de algum aspecto do conteúdo temático.

A atividade propõe que os alunos realizem uma prática de análise linguística centrada em compreender o efeito de sentido que a expressão produz no texto. Essa prática encontra-se mediada tanto pelo contexto significativo do texto, quanto pelo desenho da atividade, que direciona a reflexão do aluno. Esse tipo de atividade propõe um distanciamento da interação com o texto e a objetivação dos mecanismos da linguagem que operam em sua constituição significativa.

O Quadro 2 apresenta a transcrição da discussão grupal<sup>9</sup> em que os alunos socializaram suas respostas à última pergunta da atividade sobre modalização. Na interação, que constitui uma elaboração metalinguística grupal, vê-se a importância da intervenção docente para conduzir a análise linguística e a dificuldade dos alunos para tomar a língua como objeto de análise, que se espelha na simplicidade das respostas e na necessidade de explicações ou perguntas do professor.

#### Quadro 2 – Interação metalinguística a partir de uma atividade epilinguística.

<p><b>Professor</b> – Mas, não é o único recurso que tem um artigo para afirmar. Tem outro recurso além do presente para dar a ideia de certeza, vocês perceberam qual é?</p> <p><b>Aluna 3</b> – Sim</p> <p><b>Professor</b> - Que expressão ajuda a reforçar?</p> <p><b>Aluna 3</b> - Acho que onde ele diz "obrigatório relato detalhado fiel do presente"</p> <p><b>Professor</b> -"Obrigatório", a palavra obrigatório... ótimo! "Obrigatório", ela diz que "além do óbvio e obrigatório relato do presente", algo que é obrigatório e algo que é? Obrigatório basicamente né?</p> <p><b>Aluna 3</b> - Que tem que ser.</p> <p><b>Professor</b> - Tá adorei. E tem outra expressão parecida a "é obrigatório" que reforça também nesse mesmo parágrafo...</p> <p><b>Aluno 1</b> - Eu acho que esta!</p> <p><b>Aluno 2</b> – Eu havia respondido "Além do óbvio".</p> <p><b>Professor</b> – "Além do óbvio", você gostou da palavra "óbvio", se parece com obrigatório também né?</p> <p><b>Aluna 3</b> – "É indispensável".</p> <p><b>Professor</b> - Que significa que uma coisa é óbvia?</p> <p><b>Aluno 2</b> – É.</p> <p><b>Aluno 2</b> - Porque a maioria das pessoas conhece.</p>	<p><b>Professor</b> – Isso! É uma verdade óbvia. Então, quando ela seleciona as palavras "óbvio" e as palavras "obrigatório" está reforçando a ideia de verdade né? Se ela falasse em lugar de... Que seria o oposto de "óbvio"? "Obvio" é súper certo...</p> <p><b>Aluna 6</b> – Dúvida.</p> <p><b>Professor</b> – Dúvida. Poderia ser duvidoso, "é possível". Mas o que é óbvio não tem dúvida, não há discussão. E algo que é obrigatório é a mesma coisa, adorei Aluno 2, perfeito!</p> <p><b>Aluna 3</b> – Duvidoso.</p> <p><b>Aluna 3</b> – Possível.</p> <p><b>Aluno 1</b> – Tem, aqui, no "recuperação" também?</p> <p><b>Professor</b> – Qual, Aluno 4, qual?</p> <p><b>Aluna 6</b> – "Do passado"</p> <p><b>Professor</b> – "Recuperação..." "Recuperação", sim, sim. "A recuperação do passado..."</p> <p><b>Aluna 3</b> – "É indispensável..."</p> <p><b>Professor</b> - A palavra recuperação do passado vem sendo uma palavra da temática né? Mas vamos ver a oração, diz "a recuperação do passado pelo jornalismo é indispensável além do óbvio e obrigatório relato detalhado do presente".</p> <p><b>Aluna 3</b> – "Indispensável" é a outra palavra.</p>
--	---

Fonte: elaboração dos autores

<sup>9</sup> Inadequações de caráter gramatical que não alteravam os conteúdos dos enunciados foram editadas na transcrição das interações orais apresentadas neste artigo, a fim de tornar sua leitura mais acessível.

A interação grupal mostra um processo de análise linguística que se constrói conjuntamente a partir das intervenções do professor e dos estudantes, que conformam uma atividade metalinguística conjunta (DOLZ; ERARD, 2000). Isso se evidencia no encadeamento entre os raciocínios metaverbiais produzidos pelo professor e pelos alunos. É evidente que as intervenções do professor guiam a análise e que os alunos reelaboram sua atividade metalinguística a partir dessa guia, mas também é claro que a própria atividade epilinguística proposta direciona os alunos a compreender, a partir de sucessivas aproximações, o sentido pragmático das expressões. Eis o caso da análise sucessiva das expressões “óbvio”, “é obrigatório” e “é indispensável”, cada uma sustentada pela anterior. É importante também observar a presença de termos metalinguísticos que medeiam a análise, tais como “expressões”, “reforçar/reforço”, “certeza”, “dúvida/duvidoso”, “possível”.

A atividade epilinguística anterior foi sucedida pela realização de uma atividade metalinguística que tinha a finalidade de que os alunos sintetizassem e verbalizassem suas descobertas por meio da formulação de uma regra prática (Quadro 3).

### Quadro 3 - Atividade metalinguística sobre modalização.

Seguindo o formato dado, escreva uma regra de uso que sintetize o que você acabou de observar sobre o uso de expressões de ênfase ou modalização

#### FORMULANDO UMA REGRA PRÁTICA

Ao escrever um artigo podemos...

Isso nos serve para...

Tomando cuidado de não...

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A atividade propõe uma análise linguística mais distanciada, com caráter generalizado e, por isso, requer uma articulação metalinguística mais complexa. A interação grupal de construção da regra em comum (Quadro 4) mostra que ambas as características tornam a atividade mais desafiadora para os estudantes, que realizam intervenções breves. Porém, a interação parece propiciar um aprofundamento da compreensão do conhecimento em questão, assim como a realização de análises linguísticas mais complexas, como as evidenciadas nas formulações “Para expressar que os argumentos são fatos”, “Para reforçar os argumentos” e “De não usar expressões que indiquem outra coisa ou o contrário”. Nessa interação, são utilizados os mesmos termos

metalinguísticos que auxiliaram a análise na atividade anterior: “expressões”, “dúvida”, “reforçar”.

**Quadro 4 – Interação metalinguística a partir de uma atividade metalinguística.**

<p><b>Professor</b> – “Formulando uma regra prática. Ao escrever um artigo podemos...” Qual vai ser a regra que a gente vai inferir disso que acabemos de ver? “Ao escrever um artigo podemos...” Que podemos fazer?</p> <p><b>Aluna 3</b> – Expressões.</p> <p><b>Professor</b> – Podemos?</p> <p><b>Aluna 3</b> - Ter expressões.</p> <p><b>Professor</b> – “Ter expressões, expressões como...”. Podemos colocar um exemplo.</p> <p><b>Aluna 3</b> - Como “é indispensável”, “é obrigatório”.</p> <p><b>Professor</b> - Ou “é obrigatório”, bem. “Isto nos serve para...”. Para que nos servem essas expressões?</p> <p><b>Aluna 3</b> – Para...</p> <p><b>Aluno 1</b> - Para dúvida né?</p> <p><b>Professor</b> - Para as dúvidas, sim. Eu sei o que você está pensando e está certo, mas se você me falar assim... Como assim “para as dúvidas”? Explica.</p> <p><b>Aluno 2</b> - Para expressar que os argumentos são fatos.</p> <p><b>Aluna 3</b> - Para reforçar os argumentos.</p>	<p><b>Professor</b> - Para reforçar os argumentos e eliminar as dúvidas. “Tomando cuidado de não...”. Qual poderia ser o cuidado que temos de tomar?</p> <p><b>Aluna 3</b> - De não usar expressões que indiquem outra coisa ou o contrário.</p> <p><b>Professor</b> - Por exemplo? Qual seria o contrário de certeza? Qual é o contrário de certeza?</p> <p><b>Aluno 1</b> - Dúvida</p> <p><b>Professor</b> - Dúvida. Eu posso me enganar e utilizar uma expressão como “é possível”.</p> <p><b>Aluna 3</b> - “É provável”</p> <p><b>Professor</b> - Aí estou me enganando, porque aí estou dando a ideia de dúvida e não de certeza. Então, “Tomando cuidado de não usar expressões...”</p> <p><b>Aluna 3</b> - Que indiquem dúvida...</p> <p><b>Professor</b> – “Que indiquem dúvida como...”</p> <p><b>Aluna 3</b> - “Provável”</p> <p><b>Professor</b> - Que indiquem dúvida, como “é provável” ou “é possível”. Ótimo! Então, vamos pensar... Não quer dizer que a gente não vai usar essas expressões, a gente usa essas expressões, mas não para nossos argumentos.</p>
---	---

**Fonte:** elaboração dos autores

Essas breves amostras de interações metalinguísticas exemplificam que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas<sup>10</sup> propiciaram um processo de construção grupal de conhecimento baseado na prática da análise linguística e mediado pelas atividades didáticas, pela condução do professor, e por um conjunto de termos metalinguísticos, constituindo uma zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY; 2009) quanto à reflexão sobre a linguagem em diferentes níveis de generalização.

Nos parágrafos anteriores, analisamos a realização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas na sala de aula. Nos seguintes parágrafos, abordaremos indícios da atividade metalinguística individual levada a cabo ao escrever um texto do gênero artigo de opinião com base em excertos de entrevistas retrospectivas a duas instâncias de produção escrita, no início e no final da SD. Utilizaremos evidências das entrevistas de

<sup>10</sup> É importante salientar que, ao longo de toda a SD, foram realizadas sucessivas atividades dessa natureza, abordando a modalização, assim como outros conhecimentos linguístico-discursivos relacionados com o gênero artigo de opinião.

duas estudantes, a Aluna 3 e a Aluna 6 (Tabela 1). Nessa análise, assumimos que as lembranças que foram comentadas nas entrevistas correspondem à mobilização de representações conscientes instrumentais à regulação da escrita (CAMPS; MILIAN, 2000; CASTELLÓ, 2000). A comparação entre os dois momentos da SD busca reconhecer mudanças qualitativas, que podem ter sido motivadas pelo trabalho didático realizado. Para os propósitos deste artigo, manteremos o foco na modalização.

A análise das entrevistas no momento em que as alunas foram induzidas a comentar a seleção de unidades linguístico-discursivas ou estratégias de textualização (Quadro 5) mostra algumas diferenças quanto aos conhecimentos mobilizados e também quanto à metalinguagem. Nas primeiras, ambas referem-se à seleção da informação como principal operação argumentativa. Nesse caso, podemos inferir que parte da atividade metalinguística interna está guiada por conhecimentos relativos ao potencial argumentativo das informações. Entretanto, nas entrevistas posteriores à SD, há evidências de atenção dedicada à seleção das unidades linguístico-discursivas e seu potencial para dar sustentação à argumentação.

#### Quadro 5 – Evidências da atividade metalinguística interna

<p>Entrevista anterior à SD, Aluna 3</p> <p><b>Professor</b> - Como você transmitiu? Você lembra de que forma você transmitiu essa segurança? Se teve alguma estratégia que você usou?</p> <p><b>Aluna 3</b> – Bom, eu falei muito do aparelho, da urna eletrônica. Que é um sistema eletrônico, que tinha um software, que com o software que ele fazia um programa...</p> <p><b>Professor</b> - Parecem coisas mais confiáveis as tecnológicas...</p> <p><b>Aluna 3</b> – Sim. Tecnológicas. E que tinham que mudar os hábitos deles, de ficar com o sistema antigo. E que eles tinham que mudar para um sistema tecnológico porque já no ano 1996 se fala que é uma época eletrônica, então, não podem ficar sem atualização.</p> <p>Entrevista posterior a la SD, Estudante 2</p> <p><b>Professor</b> - Você lembrou de algumas expressões que você queria usar?</p> <p><b>Aluna 3</b> - Sim! Porque de todas essas regras, todas tem relações, mas é difícil de aprender todas de uma vez, então eu me foquei as que são afirmar e as que são para negar. Então, quando, neste caso, que é a favor e não podia usar em contra, porque senão isso ia ficar se contradizendo.</p> <p><b>Professor</b> - E aí você focou nas expressões para afirmar?</p> <p><b>Aluna 3</b> – Sim, para afirmar, mas também eu usei de dúvida, para focar a parte da sociedade, mas depois eu usei dando certeza de que tem que acreditar no sistema.</p>
<p>Entrevista anterior à SD, Aluna 6</p> <p><b>Professor</b> – Você falou varias vezes que você tem certeza. Como você expressou essa ideia? Você lembra que expressões usou? Como você transmitiu essa certeza?</p> <p><b>Aluna 6</b> – Como eu transmiti? Eu transmiti, como você me falou, criando argumentos. Eu não posso colocar “eu tenho certeza” se eu não estou dando nenhum tipo de argumento. Porque eles vão falar “eu tenho”, “ele fala 'eu tenho', 'eu tenho'”. Mas, ao cidadão não importa a palavra dele, ele precisa argumentos. E você sabe como é o cidadão, como esse relacionamento com pessoas é uma coisa difícil.</p>

Para mim, o trabalho mais difícil é quando você tem essa relação com as pessoas e você tem que oferecer esse tipo de segurança. Então, primeiro eu coloquei um argumento, porque primeiro eu não posso colocar que eu tenho a certeza. Não, primeiro coloquei um argumento e já depois eu coloquei que eu oferecia essa segurança para o cidadão.

Entrevista posterior à SD, Aluna 6

**Professor** – Quando você apresentou umas pessoas e outras, você se preocupou com alguma coisa sobre como expressar essas ideias?

**Aluna 6** – Sim, eu me preocupei em colocar a outra voz, mas que não fique como a minha voz, porque eu posso colocar “embora muita gente tenha dúvidas, o TSE não!!!”. Nós não temos. Então, eu pensei muito, porque é difícil colocar outra ideia contrária, contraditória e que depois fique como a minha. Não é o que eu quero, porque eu não estaria fazendo uma coisa... Então eu tentei colocar “embora” e depois quando eu acrescentei a palavra TSE, que é a organização que oferece essa segurança, tentei que ficasse bem claro que nós estamos tentando defender.

**Professor** – Como você conseguiu que isso ficasse bem claro?

**Aluna 6** – Eu coloquei “embora muita gente tenha dúvidas, o TSE tem a certeza de que a urna eletrônica...”. Não que o TSE tem certeza de que isso é certo ou não, o TSE tem certeza de que a urna eletrônica é uma ferramenta fundamental para o povo brasileiro e é uma ferramenta sem corrupção, justa e limpa.

**Fonte:** elaboração dos autores

A atenção específica à metalinguagem utilizada nas segundas entrevistas mostra o uso das expressões metalinguísticas que circulavam na sala de aula durante a realização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas sobre modalização. A Aluna 3 utiliza os termos “afirmar”, “negar”, “a favor”, “em contra”, “dúvida” e “certeza”; por sua vez, a Aluna 6 utiliza os termos, “outra voz”, “ideia contrária”, “defender”, “certeza”.

Essas análises justificam propor que as atividades didáticas epilinguísticas e metalinguísticas propiciaram a interiorização de conhecimentos e de metalinguagem sobre a modalização, que teriam intervindo, pelo menos em parte, como mediadores da atividade metalinguística individual das alunas, isto é, que a zona de desenvolvimento proximal provocada nas interações grupais teria sido deslocada também ao processo de regulação da produção escrita.

## Conclusão

As análises parciais apresentadas neste artigo mostram que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas inseridas em uma SD são procedimentos metodológicos eficazes para o ensino dos conhecimentos linguístico-discursivos no ensino de um gênero em português como L2. Essas atividades tornam mais acessíveis as aproximações aos saberes devido ao seu caráter co-construído com o outro. Essa co-construção parece repercutir positivamente no processo de autorregulação individual da escrita, mediado

pela metalinguagem aprendida. Por sua vez, há indícios de que sua orientação aos níveis epilinguístico e metalinguístico de forma diferenciada favorece o desenvolvimento progressivo da apropriação dos conhecimentos linguístico-discursivos como meios de regulação da escrita. Pesquisas posteriores devem ser desenvolvidas a fim de ampliar as evidências empíricas do impacto desse tipo de atividade nas aprendizagens.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. El problema de los géneros discursivos. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008. p. 245-290.
- BRANDÃO, Luana. *Uma análise sociodiscursiva do sufixo -inho em materiais didáticos: uma contribuição para a constituição de sentidos no ensino de português para estrangeiros*. 2010. Tese (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- BROCCO, Aline. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons Éducatives*, [s. l.], n. 2, p. 27-44, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. *In: MATENCIO, Maria de Lourdes; MACHADO, Ana Raquel (org.). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 59-91.
- CAMPS, Anna. Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, Madrid, v. 21, n. 2, p. 199-203, 2009.
- CAMPS, Anna; MILIAN, Marta. La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. *In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (org.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 7-37.
- CAMPS, Anna *et al.* Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. *In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (org.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 135-162.
- CASTELLÓ, Monserrat. Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. *In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (org.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 67-

104.

CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo, Cortez, 2016.

CELCE-MURCIA, Marianne. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, Washington, v. 25, n. 3, p. 459-480, 1991.

CESARINO, Paula. A bem da verdade histórica. Tentativas de reescrever a história exigem que se ilumine passado e presente. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/paula-cesarino-costa-ombudsman/2019/04/a-bem-da-verdade-historica.shtml>. Acesso em: nov. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 305-344, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia; STUTZ, Lidia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne *et al.* (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

CULIOLI, Antoine; NORMAND, Claudine. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

DÍAZ, Damián. *A reflexão metalinguística sobre a modalização no artgo de opinião em uma sequência didática de preparação para o Exame Celpé-Bras*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DÍAZ, Damián; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Atividade metalinguística e técnicas de produção de dados para a análise da aprendizagem de português como segunda língua. *ReVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, [s. l.], v. 18, n. 35, p. 147-180, 2020.

DOLZ, Joaquim; ERARD, Serge. Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta. (org.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 163-186.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Em busca do culpado. Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 159-181.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-

108.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In: NASCIMENTO, Elvira (org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* Campinas: Pontes, 2019. p. 21-50.

DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. *In: LANTOLF, James; APPEL, Gabriela (org.). Vygotskian approaches to second language research.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.

FERRAZ, Andrea; PINHEIRO, Isabel. O desafio pós Clpe-Bras: relações entre o exame e o programa de estudantes-convênio de graduação. *In: DELL'ISOLA, Regina (org.). O Exame de proficiência Celpe-Bras em foco.* Campinas: Pontes, 2014. p. 131-141.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.* São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMBERT, Jean-Émile. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Aile: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, Saint-Denis, v. 8, p. 1-11, 1996.

KLETT, Estela. Lenguas extranjeras, comunicación y gramática: historia de una relación controvertida. *RASAL Lingüística*, [s. l.], v. 2, p. 139-153, 2004.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem.* São Paulo, Cortez, 2015.

KRUG, Marcelo Jacó. O ensino / aprendizagem da metafonía do português como língua estrangeira por aprendizes alemães. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 85-99, 2009.

LARSEN-FREEMAN, Dianne. Teaching grammar. *In: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; SNOW, Marguerite Anne (org.). Teaching english as a second or foreign language.* Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 256-270.

LIMA, Cláudia Filipa. *Gramática a /à distância.* 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Segunda Língua ou Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade Nova, Lisboa, 2012.

MACHADO, Ana Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In: MEURER, José Luís; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola, 2005. p. 235-259.

MARCOTULIO, Leandro; PINHEIRO, Igor; ASSIS, Dalila. A relação entre pesquisa e ensino: o quadro de possessivos do português. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 51, p. 239-260, 2015.

MAURÍCIO, Ernesto. *Ensino estratégico da gramática na aula de português língua não materna.* 2015. Tese (Doutorado em Estudos Portugueses) – Faculdade de Letras, Universidade Nova, Lisboa, 2015.

MEDEIROS, Vanise. Os passados no ensino de português para estrangeiros. *Soletras*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 76-82, 2001.

MELO, Maressa Carneiro de. *Ensino da prosódia nos atos diretivos de ordem e pedido para falantes estrangeiros aprendizes do Português Brasileiro: uma análise de materiais didáticos*. 2017 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

MITELSTADT, Daniela; SANTOS, Letícia. A gente e nós e o seu tratamento em um livro didático de português como língua adicional. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 44, p. 432-456, 2012.

NADAIS, Bárbara. *O léxico em aulas de PLE: um contributo para o ensino de colocações*. 2009. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009.

NASCIMENTO, Elvira. Apresentação. *In: NASCIMENTO, Elvira (org.). Gêneros textuais: Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2019. p. 7-17.

NORRIS, John; ORTEGA, Lourdes. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 50, n. 3, p. 417-528, 2000.

PABST, Luiza. *Lições de sintaxe do português brasileiro para estrangeiros*. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PITTARD, Vanessa; MARTLEW, Margaret. La cognición situada socialmente y la actividad metalinguística. *In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (org.). El papel de la actividad metalinguística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 105-134.

PONTARA, Cláudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. *DELTA*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 874-909, 2017.

PRATAS, Sara Alexandra. *As formas de tratamento e o ensino de português como língua não materna*. 2017. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2017.

RICHARDSON, Laurel. Writing: a method of inquiry. *In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (ed.). Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 516-529.

RODRIGUES, Thaís. Os pronomes átonos e o ensino de português brasileiro a falantes de espanhol. *In: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF – ESTUDOS DE LINGUAGEM*, 6., 2015, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: UFF, 2015. p. 614-627.

SCHMIDT, Richard. The Role of consciousness in second language learning. *Applied*

*Linguistics*, Oxford, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHOFFEN, Juliana *et al.* *Estudo descritivo das tarefas das parte escrita do exame Celpe-Bras*: edições de 1998 a 2017. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras – UFRGS, 2018.

SILVA, Meire Celedônio. Gramática e letramento no ensino e na aprendizagem de português como língua adicional. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-17, 2019.

SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *ReVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 1-19, 2006.

TAFNER, Elisabeth. A expressão da futuridade nos manuais de ensino de português para estrangeiros. *SOLETRAS*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 27-38, 2005.

TOLCHINSKY, Liliana. Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. *In*: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (org.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. p. 39-65.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

*Submetido em: 01 out. 2021.*

*Aceito em: 24 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p183

## **De locutor a sujeito:** a escrita de um imigrante haitiano à luz da Enunção Benvenistiana

***From speaker to subject:** the writing of a Haitian immigrant in the light of Benvenistian Enunciation*

***Del hablante al sujeto:** la escritura de un inmigrante haitiano a la luz de la Enunciación Benvenista*

Júlia Sonaglio Pedrassani<sup>1</sup>  
Estella Maria Bortoncello Munhoz<sup>2</sup>  
Michele Mafessoni de Almeida<sup>3</sup>  
Carina Fior Postinger Balzan<sup>4</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5435-3835>

 <https://orcid.org/0000-0001-9907-5624>

 <https://orcid.org/0000-0002-4247-6950>

 <https://orcid.org/0000-0002-5127-1471>

**RESUMO:** Este artigo apresenta a análise realizada a partir de uma produção textual elaborada por um imigrante haitiano durante um curso de Português como Língua de Acolhimento. O objetivo do estudo é refletir sobre as marcas do sujeito em sua produção por meio da Linguística da Enunção, de forma a analisar a passagem de locutor a sujeito e sua apropriação da língua. O aporte teórico quanto aos estudos enunciativos foi baseado nos estudos de Balzan (2017), Benveniste (1976, 1989), Flores (2013), Flores *et al.* (2020), Jaques (2016) e Silva (2018). O estudo leva em conta a concepção de ensino Língua de Acolhimento, que propõe, para além de conhecimentos linguísticos, temas que envolvam aspectos socioculturais do meio onde o imigrante ou refugiado passará a viver. Para isso, foram mobilizados estudos de Amado (2013), Grosso (2010) e São Bernardo (2016). O resultado demonstra que o conhecimento da língua é essencial para que o imigrante possa se sentir parte do meio em que vive e exercer sua cidadania. Assim, por meio dos rastros do sujeito no discurso, conclui-se que o indivíduo, apesar de equívocos formais, consegue se comunicar e se incluir na sociedade de forma única.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística da Enunção. Língua de Acolhimento. Imigrantes haitianos.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo IFRS – Campus Bento Gonçalves. *E-mail:* [juliaspedrassani@gmail.com](mailto:juliaspedrassani@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestranda em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pelo IFRS – Campus Bento Gonçalves. *E-mail:* [munhozestella@gmail.com](mailto:munhozestella@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do IFRS – Campus Bento Gonçalves. *E-mail:* [michele.almeida@bento.ifrs.edu.br](mailto:michele.almeida@bento.ifrs.edu.br).

<sup>4</sup> Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente do IFRS – Campus Bento Gonçalves. *E-mail:* [carina.balzan@bento.ifrs.edu.br](mailto:carina.balzan@bento.ifrs.edu.br).

**ABSTRACT:** This article presents the analysis from a textual production elaborated by a Haitian immigrant during a course of Portuguese as Welcoming Language. The aim of the study is to reflect on the subject's marks in his production through the Linguistics of Enunciation, in order to analyze the passage from speaker to subject and their appropriation of language. The theoretical contribution was based on studies by Balzan (2017), Benveniste (1976, 1989), Flores (2013), Flores *et al.* (2020), Jaques (2016) and Silva (2018). The study takes into account the conception of Welcoming Language teaching, which proposes, in addition to linguistic knowledge, themes involving sociocultural aspects of the environment where the immigrant or refugee will live. For this, studies of Amado (2013), Grosso (2010) and São Bernardo (2016) were the theoretical approach. The result demonstrates that knowledge of the language is essential for the immigrant to feel part of the environment and exercise their citizenship. Therefore, through the subject's traces in the speech it is concluded that the immigrant, despite formal mistakes, manages to communicate and include themselves in the society in a unique way.

**KEYWORDS:** Theory of Enunciation. Welcoming Language. Haitian Immigrants.

**RESUMEN:** Este artículo presenta el análisis realizado a partir de una producción textual elaborada por un inmigrante haitiano durante un curso de Portugués como lengua anfitriona. El objetivo del estudio es, por medio de la Lingüística de la Enunciación, reflexionar sobre las huellas del sujeto en su producción, el cambio del hablante al sujeto y su apropiación del lenguaje. La base teórica se ha planteado a partir de los estudios de Balzan (2017), Benveniste (1976, 1989), Flores (2013), Flores *et al.* (2020), Jaques (2016) y Silva (2018). El estudio tiene en cuenta el concepto de enseñanza de la lengua anfitriona, que propone, además del conocimiento lingüístico, temas que involucran aspectos socioculturales del entorno donde vivirá el inmigrante o refugiado. Para eso, se utilizaron los estudios de Amado (2013), Grosso (2010) y São Bernardo (2016). Se ha verificado que el conocimiento de la lengua es esencial para que el inmigrante pueda sentirse parte del medio en que vive y pueda ejercer su ciudadanía. Así, por medio de las marcas del sujeto en el discurso, ha sido posible evidenciar que el individuo, aunque de los errores formales, es capaz de comunicarse e incluirse en la sociedad de manera única.

**PALABRAS CLAVE:** Lingüística de la Enunciación. Lengua Anfitriona. Inmigrantes haitianos.

## Introdução

A língua é um sistema que permite a interação. É por meio dela que os indivíduos interagem, expressam-se, trocam informações, reconhecem a si próprios e ao mundo. Por conta disso, é essencial que imigrantes e refugiados tenham conhecimento do idioma do país em que passarão a viver, visto que conhecer a língua da sociedade na qual se está inserido é fundamental para se sentir parte do meio e ser capaz de criar relações com os demais indivíduos. Sem a linguagem, o ser deixa de existir e não concebe a existência do outro, já que, conforme Benveniste (1976, p. 285), "é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem". Nesse sentido, evidencia-se que o aprendizado da Língua Portuguesa possibilita uma vida mais digna aos imigrantes e refugiados,

permitindo que entendam melhor o novo espaço em que habitam e sejam capazes de empregar a língua para significar e ser parte do meio.

Neste estudo, tem-se como *corpus* um texto produzido por um imigrante que participava do Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados, oferecido pelo IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. O Curso, baseado na concepção de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), tem como objetivo promover um aprendizado da língua que permita aos sujeitos comunicar-se em situações cotidianas de interação social como: apresentar-se, pedir informações, locomover-se pela cidade, fazer compras, procurar emprego, providenciar documentação, acessar os serviços públicos de assistência social, saúde e educação.

Com base nisso, para significar, o imigrante precisa conseguir colocar a língua em uso e, como consequência, utilizar-se do seu aparelho formal de enunciação. Assim, ao empregar as formas da língua e implantar o outro diante de si, reconhecendo-se como o “eu” do discurso, o locutor passa a ser sujeito de seu enunciado, capaz de se inserir no mundo e existir na e pela língua. A Linguística da Enunciação é uma maneira de analisar de que forma o imigrante deixa rastros de sujeito em seu discurso e de que modo ele mobiliza as formas da língua.

Há uma relação indissociável entre língua, homem e mundo. Segundo Jaques (2016, p. 42), “a linguagem, por sua vez, está na natureza do homem, não tendo sido fabricada, logo não é possível admitir o homem separado da linguagem ou inventando-a”. Portanto, na análise linguística do enunciado, a relação entre sujeito e sociedade não pode ser desconsiderada.

O objetivo deste trabalho é analisar os rastros linguísticos do indivíduo e relacionar de que forma o autor do texto se transforma em sujeito por meio das categorias de pessoa, tempo e espaço e dos indicadores de subjetividade. Assim, conclui-se que a língua – neste caso, a Língua Portuguesa – permite que o imigrante se inclua em seu enunciado e participe de forma ativa da sociedade em que está inserido.

## **Fundamentação**

Émile Benveniste elabora uma série de estudos que abordam diferentes perspectivas de reflexões linguísticas. Entre os artigos publicados nos dois volumes de *Problemas de Linguística Geral*, destacam-se os que se dedicam ao estudo da enunciação. Este trabalho apoia-se nos estudos de Balzan (2017), Benveniste (1976, 1989), Flores

(2013), Flores *et al.* (2020), Jaques (2016) e Silva (2018) com o objetivo de verificar as marcas do sujeito em uma produção textual elaborada em um curso de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados, que tem como concepção de ensino o PLAc.

A enunciação, segundo Flores *et al.* (2020), é o colocar em funcionamento a língua através do ato individual de utilização. Para os autores, trata-se da ação cujo produto é o enunciado, e este existe a partir do momento em que o locutor se apropria da língua, a coloca em uso e a atualiza em seu discurso. Ressalta-se que o objeto de estudo não é o sujeito, mas as marcas em seu enunciado, pelo qual ele é representado. Primeiramente, o indivíduo se apropria do aparelho formal da língua, para então elaborar e atualizar seu aparelho de enunciação (FLORES, 2013), que é mobilizado em cada ato e se configura conforme os recursos de língua disponíveis no contexto de produção. A partir disso, o locutor se propõe como sujeito, utilizando as palavras ligadas às categorias de pessoa, tempo e espaço: eu, aqui e agora.

Para Benveniste (1976, p. 286, destaques do autor), “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a si mesmo como *eu* no seu discurso”. Cada “eu” corresponde a uma referência própria, e não a uma noção constante: “cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (BENVENISTE, 1976, p. 278, destaques do autor). Do mesmo modo, o “tu” também não aponta para um ser físico, concreto, mas para uma realidade do discurso (FLORES, 2013). Ao se propor como “eu”, o sujeito automaticamente se dirige a um “tu”, que, na troca de turno, assumirá a posição de “eu” e se direciona ao “tu”, que antes ocupava a posição de “eu”.

Esses dois elementos, o “eu” e o “tu”, conforme Benveniste, compõem a categoria “pessoa” (eu/tu), que são diferentes da categoria “não pessoa” (ele). Flores (2013, p. 102) explica que a categoria de pessoa vai além dos pronomes pessoais, “ela é o próprio fundamento linguístico da subjetividade”, ou seja, é a própria capacidade do locutor em se propor como sujeito pelo uso individual da língua. Balzan (2017) explica que Benveniste entende a subjetividade quando o locutor se estabelece como “sujeito”, que está dentro de uma enunciação que envolve pessoa, tempo e espaço e, assim, constitui um momento único e irrepitível. Conforme Flores *et al.* (2020, p. 91), “toda forma linguística pode indicar subjetividade”. Assim, a categoria pessoa nasce a partir do diálogo entre “eu” e “tu”, já que são eles os constitutivos da alocação. Quanto à categoria de não pessoa, essa se diferencia da categoria de pessoa por não estar implicada no discurso.

Enquanto “eu” e “tu” se posicionam mutuamente, o “ele”, para Benveniste, não participa ativamente da locução: trata-se, apenas, do assunto sobre o qual “eu” e “tu” dialogam.

A dança existente na troca e constituição de subjetividade entre “eu” e “tu” implica o conceito de intersubjetividade, definido por Flores (2013, p. 124, destaques do autor) como “condição da presença humana na linguagem na qual *eu* e *outro* se propõem mutuamente”. Nesse sentido, a intersubjetividade ocorre também pelo compartilhamento de referências da alocação entre as duas partes, ou seja, enquanto “eu” utiliza marcadores de subjetividade para propor-se como sujeito, o “tu” também precisa considerá-los na sua passagem para sujeito. É nesse contexto que se constrói o centro de referência interna da alocação. Benveniste postula que:

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação (BENVENISTE, 1989, p. 84).

A partir desse pressuposto, constrói-se também o caráter semântico da enunciação, visto que, ao colocar a língua em uso, produz-se sentido (FLORES *et al.* 2020). Sob esse viés, aponta-se a distinção feita entre “signos vazios” e “signos plenos”. Os primeiros são os indicadores de subjetividade, cuja referência é exclusiva da alocação, da relação criada entre “eu” e “tu”; já os segundos correspondem a signos que possuem um conceito compartilhado pela comunidade linguística, mas que, no enunciado, apontam para um objeto único. Destarte, Flores *et al.* (2020, p. 63) declaram que “é na e pela enunciação que o mundo passa a existir”, pois é no enunciado que se cria significado e é no enunciado que se constrói a relação entre homem e mundo.

É nesse contexto que se instaura a interdependência entre a forma e o sentido dos signos, que, segundo Silva (2018), se situa em três pilares: a distintividade, o reconhecimento e a compreensão da ideia global. A primeira diz respeito à oposição existente entre uma forma e outra; a segunda aponta para o sentido que a forma tem no uso; e a terceira corresponde ao sentido dessas formas dentro do sintagma que ocupam no discurso. A autora também ressalta que as duas primeiras constituem o domínio semiótico, e a terceira o domínio semântico do signo. Na alocação, os domínios semióticos e semânticos se interceptam mutuamente. Conforme Benveniste (1989, p. 234), “[...] a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação

intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo". Ver-se-á, na posterior análise, que o locutor atribui formas diferentes ao mesmo significado e também formas iguais a significados diferentes, mas que, mesmo assim, há compreensão da ideia global do enunciado.

Assim, como o mundo só toma existência a partir da enunciação, Benveniste (1976, p. 27) ressalta que "a sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo". Da mesma maneira que a língua media a relação entre homem e mundo, ela media a relação entre homem e homem. Segundo Silva (2018, p. 419), a língua materializa o simbolismo cultural em que o indivíduo está inserido e na passagem a sujeito, pois "registra o modo como se instaura nos valores culturais da sociedade em que vive". Ressalta-se aqui o enlace entre língua, homem e sociedade, sendo um constituinte do outro e existente no outro.

A partir desse pressuposto, justifica-se a escolha de realizar a análise de um texto produzido em um Curso cuja concepção de ensino é o PLAc, que propõe um ensino de língua que vai além de conhecimentos linguísticos gramaticais, operando elementos linguísticos, culturais, regionais e emergenciais. O Curso de Extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados é ofertado pelo IFRS - *Campus* Bento Gonçalves desde 2013 e surgiu para auxiliar o processo de integração cultural e social desses sujeitos na comunidade. Com carga horária total de 60 horas, é dividido em dois módulos: o primeiro, com foco em vocabulário que garanta a comunicação oral em situações-problema; e o segundo, com foco na língua escrita, aborda a leitura e a escrita de pequenos textos que circulam socialmente. O objeto desta análise foi produzido pelo estudante no segundo módulo do Curso.

O conhecimento da língua do país em que vive é fundamental para que o imigrante possa se estabelecer no coletivo e exercer sua cidadania, principalmente no que diz respeito a usufruir de seus direitos e cumprir com seus deveres enquanto parte da sociedade. Ações como pedir informações, locomover-se pela cidade, procurar um emprego, utilizar serviços públicos de saúde, educação e assistência social, por exemplo, ocorrem através de atos comunicativos que demandam o domínio do idioma local. Para São Bernardo (2016, p. 19), poder se comunicar com eficácia "gera maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa experiências enriquecedoras [...]". É nesse contexto que surge o PLAc, um conceito complementar ao

de ensino de língua segunda e de língua estrangeira<sup>5</sup>, já que leva em consideração o seu público alvo de ensino: pessoas deslocadas forçadas em busca de melhor qualidade de vida e que chegam ao país de destino em situação de vulnerabilidade social, com pouco ou nenhum conhecimento linguístico, com escassos recursos financeiros e com laços familiares e linguísticos rompidos.

Ao entender-se que essa construção integral de conhecimento é fundamental para que o imigrante ou refugiado tenha possibilidades de exercer sua cidadania, justifica-se a necessidade de cursos de Língua Portuguesa que façam uso dessa perspectiva de ensino. Amado (2013) aponta que a oferta de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) está crescendo nas últimas décadas, mas continua necessária a divulgação da concepção de ensino de PLAc para que sejam contempladas as especificidades demandadas por esses sujeitos.

Assim, o imigrante ou refugiado começa a se integrar ao meio social com mais facilidade, pois, conforme aponta Grosso (2010), a interação é fundamental para que ele desenvolva consciência não apenas do idioma, mas também de aspectos socioculturais e do modo como os falantes nativos utilizam a língua. Para São Bernardo (2016, p. 65), o PLAc “relaciona o uso da língua portuguesa a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer novas tarefas linguístico comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente [...]”. Além das questões do conteúdo das aulas, Grosso (2010) aponta que as atividades propostas em cursos com essa concepção de ensino sejam baseadas em situações-problema, ou seja, que abranjam situações comunicativas que serão enfrentadas pelo aluno no mundo real.

Balzan, Vieira e Pedrassani (2019, p. 28) assumem a “ideia de que somente o domínio proficiente da língua de acolhimento possa dar condição plena de cidadania aos imigrantes, [...] uma vez que a língua é fator de inserção individual e coletiva, de constituição da própria subjetividade”.

---

<sup>5</sup> Stern (1993) diferencia segunda língua e língua estrangeira, sendo a primeira caracterizada pelo ensino do idioma-alvo acontecer em um local onde a língua é utilizada, e o segundo como aquele que se dá em uma região onde o idioma-alvo não é utilizado. São Bernardo (2016) complementa o conceito de segunda língua como um aprendizado que ocorre em situação de imersão linguística.

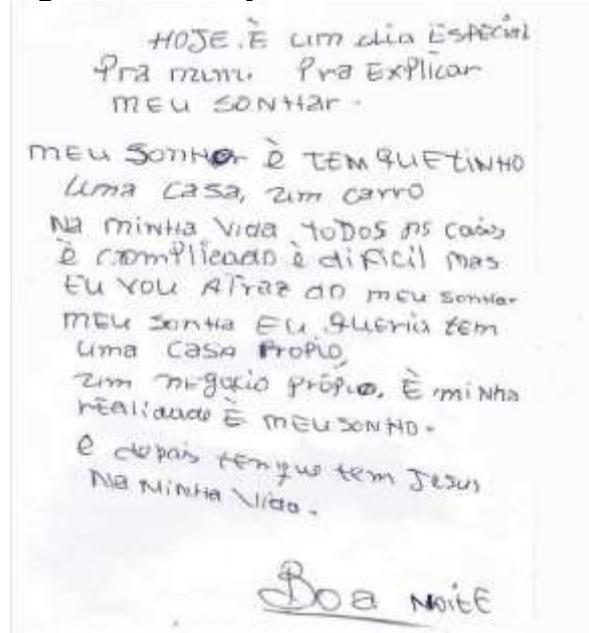
A partir disso, o trabalho analisa, na produção textual de um aluno do Curso de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados, as marcas deixadas pelo sujeito que estabelecem a sua subjetividade.

## Metodologia

O texto escolhido integra parte do objeto de estudo de Vieira (2019)<sup>6</sup> e foi resultado de uma atividade de produção textual dentro do Curso de Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados.<sup>7</sup> Os estudantes foram convidados a escrever sobre seus projetos de vida no Brasil e, para isso, precisaram mobilizar os conhecimentos linguísticos aprendidos até então.

Para a análise, primeiramente, foi selecionada uma das produções textuais dos alunos contidas em Vieira (2019) que mais atendia à proposta solicitada pela professora do Curso e cuja extensão permitisse uma análise breve, ou seja, a que apresentasse mais detalhes sobre os planos de vida do aluno aqui no Brasil, mas que fosse objetiva. O texto está exibido abaixo (Figura 1):

**Figura 1** – Produção textual de aluno do Curso



**Fonte:** Vieira (2009, p. 146)

<sup>6</sup> Trata-se de uma pesquisa de mestrado em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, que teve como objetivo propor novas estratégias de ensino de Língua Portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes, no sentido de colaborar com o desenvolvimento de competências linguísticas, sociais e interculturais desses sujeitos. A prática foi realizada por meio do Projeto de Extensão Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves (VIEIRA, 2019).

<sup>7</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e explicado aos alunos do curso, que o assinaram aceitando participar da pesquisa, e ficaram com uma cópia do documento.

Em seguida, para facilitar a leitura do texto, foi feita a transcrição do enunciado, respeitando a sua pontuação e os equívocos sistêmicos cometidos pelo autor. A transcrição segue abaixo:

1. Hoje è um dia especial para mim. Para explicar meu sonhar.

Meu sonho é tem quetinho uma casa, um carro na minha vida todos as coisas é complicado é difícil mas eu vou atraz do meu sonhar meu sonha eu queria tem uma casa próprio um negócio próprio. É minha realidade é meu sonho.

E depois tem que tem Jesus na minha vida. Boa noite.

Posteriormente, deu-se início à análise, que buscou encontrar as marcas deixadas pelo sujeito em seu enunciado e como ele se apresenta no ato enunciativo, levando em conta os conceitos da teoria enunciativa de Benveniste previamente elencados. Para isso, foram destacados signos remetentes às categorias de pessoa, tempo e espaço; em seguida, pensou-se acerca dos elementos da categoria de não-pessoa. Em cada uma dessas etapas, a análise deu-se pelo isolamento de termos e expressões e pela reflexão sobre como cada um deles contribui para a constituição do sujeito.

No que cabe à análise de texto, lembra-se que, para fazê-lo, cria-se um enunciado sobre o enunciado, e que este será alterado pelo outro. Flores *et al.* (2020, p. 42) apontam que “a situação de discurso a ser transcrita tem seu estatuto enunciativo alterado, uma vez que se trata de uma enunciação sobre outra enunciação”. A partir disso, buscar-se-á às especificidades do texto analisado e, ao mesmo tempo, sua generalidade.

## **Análise**

Na análise de textos pelo viés da teoria da Enunciação de Benveniste, o que deve ser observado são as marcas que o sujeito deixa em sua enunciação. Portanto, inicialmente, cabe verificar como os indicadores de subjetividade permitem que o sujeito se inclua em seu enunciado e, dentro da categoria de pessoa, instaure um “eu” que, automaticamente, implica a existência de um “tu”. A composição apresentada já é parte do diálogo: o “eu” deste texto foi o “tu” do enunciado da professora enquanto esta ocupava a posição de “eu” e solicitava aos alunos uma produção textual escrita sobre

seus sonhos.<sup>8</sup>

A subjetividade, que marca o sujeito, percorre todo o texto: o autor utiliza para isso o pronome reto "eu" e o pronome oblíquo "mim", além de pronomes possessivos como "meu", "minha". O "eu" é a marca da pessoa do discurso, é maneira do locutor se inserir como sujeito do enunciado e atualizar-se nele: "eu vou atrás do meu sonhar"; . Os pronomes "meu", "minha", "mim", por sua vez, são indicadores de subjetividade que colaboram para a instauração do sujeito no enunciado e a constituição da subjetividade: "hoje é um dia especial para mim" e "é minha realidade é meu sonho". O sujeito se inclui no discurso e se marca através do uso de elementos da categoria de pessoa, inserindo-se no mundo através da língua.

Por outro lado, o "eu" e o "tu", na alocação, tratam sobre o "ele", neste caso, o assunto principal são os sonhos do locutor. Desse modo, o "ele", pertencente à "não pessoa" que, como aponta Benveniste (1989), não pertence ao diálogo, mas é o assunto sobre o qual os locutores enunciam. O referente do "ele", ou seja, os projetos de vida do sujeito, é o mesmo ao longo de todo o texto e só possui tal referente nesta alocação em específico, pois faz parte do centro de referência interna que compõe a troca discursiva entre "eu" e "tu" (BENVENISTE, 1989). Isso é encontrado nos trechos "pra explicar meu sonhar", "meu sonhar é tem quetinho uma casa", "eu vou atrás do meu sonhar" e "meu sonha eu queria tem uma casa próprio". Nesse sentido, é constituída a intersubjetividade do diálogo, visto que "eu" e "tu" precisam estar compartilhando os referentes dos signos, que são únicos em cada enunciado.

Em seguida, o sujeito finaliza o texto com uma despedida que marca o final de seu turno dentro da cadeia responsiva: ao desejar "boa noite" ao seu alocutário. A expressão "boa noite" também marca sua retirada da alocação e demanda do "tu" que inicie seu enunciado.

Além disso, o aluno opta por utilizar estruturas cujo verbo está frequentemente conjugado na terceira pessoa, geralmente relacionado ao sintagma "sonho" (ou forma parecida), da categoria não pessoa, como em: "meu sonho é tem quetinho [cantineiro]" e "todas as coisas é complicado". Flores *et al.* (2020, p. 22) apontam que "[...] a estrutura

---

<sup>8</sup> A atividade ocorreu da seguinte forma: inicialmente, a professora colocou a música "Azul da cor do mar" de Tim Maia para os alunos ouvirem enquanto acompanhavam a letra impressa. Depois, houve uma discussão sobre o vocabulário do texto e a compreensão global do texto, além de uma exposição sobre o cantor e compositor brasileiro. Como a canção trata de sonhos, a atividade escrita solicitada aos alunos envolvia essa temática, assim, os alunos deveriam escrever sobre seus sonhos e projetos de vida no novo país (VIEIRA, 2009).

comporta um sujeito que enuncia” de modo que o aparelho formal possibilita ao sujeito enunciar na língua. No caso do texto apresentado, por mais que haja falhas estruturais no uso da língua, o autor consegue construir sua subjetividade porque é capaz de utilizar indicadores que o colocam como sujeito, ele também consegue construir referência, ou seja, significar. É por isso que o mundo passa a existir na e pela enunciação para esse locutor (FLORES *et al.*, 2020).

Em relação ao tempo e espaço, destaca-se a presença do termo "hoje", que instaura o sujeito no enunciado, já que o "agora" é o momento da fala, o momento em que o "eu" toma a palavra (FIORIN, 2017). O locutor enuncia: "Hoje é um dia especial para mim" e, com isso, demonstra afetividade com o momento de escrita do texto, já que enfatiza o quanto o espaço em que pode enunciar é importante. Ele continua: "Para explicar meu sonho [...]". Assim, ele demonstra o quanto é importante para ele poder explicar o seu sonho de vida a um "tu" atento ao seu enunciado: ele parece feliz por ter alguém que lhe pergunta sobre seu sonho de vida e que se importa com seu enunciado. Isso também se relaciona com o novo meio em que o indivíduo se encontra, pois trata-se de uma região onde ainda há preconceito em relação ao diferente. Assim, a oportunidade de poder falar de si e ser compreendido pelo outro é uma forma de romper com barreiras e se sentir mais acolhido e valorizado.

Outro elemento que pode apresentar uma ideia temporal é o advérbio "depois", em "E depois tem que tem [ter] Jesus na minha vida". Este termo indicaria tempo, uma ação a ser realizada no futuro em relação ao agora instaurado no e pelo locutor, já sujeito, em seu enunciado. Contudo, nesse caso em particular, tal signo pode indicar uma intenção do "eu" em dizer que, além dos sonhos citados, ele precisa manter Jesus na sua vida, demonstrando forte religiosidade. Nesse sentido, o "depois" não tem significado temporal, mas uma ideia de adição que evidencia que o locutor já se instaurou como sujeito e, com isso, apresenta traços que lhe caracterizam, como a religiosidade.

Outro elemento temporal importante é o "boa noite" no final do enunciado. Com essa frase, o locutor indica que o texto foi criado no período noturno e ainda demonstra polidez, revelando a intenção de se inserir na nova sociedade com a qual está convivendo, pois sabe que, ao despedir-se no final do dia, é comum desejar "boa noite". Assim, "Hoje", "depois" e "noite" são também indicadores de subjetividade, já que integram a categoria de tempo. Além dos elementos temporais destacados, lembra-se que o tempo da enunciação, marcado pelo "agora", é o tempo presente em que o enunciado foi

construído: os verbos encontram-se no presente do indicativo.

Em relação aos verbos empregados, nota-se que o locutor ainda comete equívocos em algumas formas verbais. A maioria deles está no infinitivo: “explicar” e “sonhar”; ou é conjugado no modo indicativo do tempo presente: “é”, “tem”, “vou”. Apesar das irregularidades quanto à forma, como mencionado anteriormente, o locutor ainda é capaz de colocar-se como sujeito e constituir sua subjetividade, pois o entendimento geral do seu enunciado não é perdido. A respeito do verbo “ter”, o aluno não o coloca no infinitivo e utiliza-o na forma imperativa ou na conjugação da terceira pessoa do singular. Provavelmente, o aluno apropriou-se da forma “tem” como se fosse infinitivo. Entretanto, o imperativo “tem”, cuja primeira ocorrência da forma é em “Tem que tem Jesus na minha vida”, indica o posicionamento do sujeito em relação a sua religião: é algo muito importante que não pode deixar de ser realizado.

Em relação ao verbo sonhar, há casos em que, talvez, a intenção do locutor tenha sido a de utilizar o termo sonho, como em: “eu vou atrás do meu sonhar”. Assim, ao colocar um pronome possessivo na frente do verbo, o locutor acaba transformando o sintagma sonhar em um substantivo. Ressalta-se aqui a relação intrínseca forma/sentido dos estudos de Benveniste (1989, p. 83): “a enunciação supõe a conversão individual da língua em uso”. Nesse sentido, tal equívoco marca a conversão individual da língua feita pelo imigrante que, mesmo de forma diferente de um falante nativo, consegue estabelecer sentido.

A escolha vocabular também reforça as marcas de subjetividade do enunciado. Mesmo com os equívocos, o leitor consegue entender todas as suas partes e depreender os sentidos do texto porque o sujeito emprega corretamente os termos, referindo-se a elementos do mundo material como “carro”, “casa” e “negócio” de forma coerente. A repetição do adjetivo “próprio” marca a importância de sua independência: não é qualquer casa ou negócio, é o seu, o que ele é dono. Além disso, ele mantém a temática proposta no início do seu enunciado e reforça várias vezes o termo sonho e suas variáveis: “sonhar”, “sonha”. Através da inserção desses elementos em seu enunciado, o sujeito marca sua relação com o mundo. Chama-se a atenção para a frase “É minha realidade é meu sonho”. Nela, fica evidente tanto a importância dos elementos materiais “casa”, “carro”, “negócio”, quanto a conexão entre sujeito, mundo, cultura e sociedade mediada pela língua.

Por fim, também é válido analisar a relação do locutor com a sociedade. Ao longo

do enunciado, alguns valores sociais como a busca por bens materiais e a religião são citados e simbolizam objetivos presentes no meio em que o autor está inserido. Por isso, o sonho do locutário pode ser o de se sentir estável em seu novo meio e também o de adquirir os bens materiais citados, que simbolizam que o sujeito conseguiu se fixar no novo país e ser bem sucedido nele, ou seja, está conseguindo melhorar sua condição de vida.

## **Conclusão**

O ensino de PLAc apresenta muitos desafios, pois destina-se a estudantes que precisam se inserir na sociedade com urgência a fim de restabelecer seus laços afetivos e reconstruir sua cidadania. Por conta disso, o aprendizado vai muito além de conhecimentos linguísticos: é preciso criar espaços de convivência com falantes nativos e de contato com a cultura brasileira, além de promover situações reais de comunicação que contribuam para a integração social do imigrante e refugiado. Nesse sentido, materializa-se a relação entre língua e cultura, língua e homem e língua e sociedade, já que é através dessa relação que o aluno poderá sentir-se pertencente ao novo lugar em que passará a viver.

Nesta investigação, optou-se por analisar a produção textual do aluno imigrante sob a perspectiva da enunciação benvenistiana, visto que ela entende o sujeito como existente na e pela língua. Por meio do ato enunciativo e do significar, os imigrantes e refugiados estabelecem-se como “eu”, constroem a sua subjetividade, atribuem um “tu”, com quem desenvolvem a intersubjetividade. Contudo, para fazê-lo, segundo Fiorin (2017), é necessário que se apropriem da língua, ou seja, sem ela, os alunos terão dificuldade em criar laços com quem não fala sua língua materna e não poderão usufruir de seus direitos enquanto cidadãos residentes no Brasil. Lembra-se de que o aluno que produziu o texto, assim como os demais participantes do Curso, por não ser falante nativo do idioma, está, aos poucos, apropriando-se da língua. Seu enunciado, por conta disso, apresenta irregularidades formais que fazem parte do processo de constituição de sujeito e integram a sua subjetividade, mas não o impedem de significar.

A partir da análise feita, com base no discurso do sujeito, no modo como ele implanta o locutor diante de si, na mobilização de indicadores de subjetividade e na forma como ele se atualiza na língua, é possível verificar suas marcas na produção textual

analisada. Esses foram os principais elementos que demonstraram os vestígios do sujeito em seu enunciado, mas entende-se que a análise não se finda e novas perspectivas podem ser inferidas com base no texto a partir dessa mesma teoria.

Verifica-se, também, que a apropriação da língua e, por consequência, a passagem para sujeito e a constituição da subjetividade são fundamentais no processo de integração dos imigrantes e refugiados à sociedade brasileira e marcam o primeiro passo para a sua constituição enquanto cidadãos de direitos e deveres.

## Referências

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLÉ*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-10, out. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2ZzK7EQ>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BALZAN, Carina Fior Postingher. Da noção de subjetividade de Benveniste à leitura como ato enunciativo. *Leitura: teoria & prática*, [s. l.], v. 35, n. 69, p. 87-102, maio 2017. <http://dx.doi.org/10.34112/2317-0972a2017v35n69p87-102>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BALZAN, Carina Fior Postingher; VIEIRA, Leandro Rocha; PEDRASSANI, Júlia Sonaglio. Língua Portuguesa como passaporte para a cidadania: estudo de caso com imigrantes haitianos no IFRS-Campus Bento Gonçalves. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, Rio Branco, v. 7, n. 2, p. 23-37, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

FIORIN, José Luiz. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 44, p. 970-985, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i44.33544>. Acesso em: 15 maio 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento; *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir *et al.* *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2020.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de interação. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2F0LhzM>. Acesso em: 15 maio 2019.

JAQUES, Rafael Ramires. *Educação e linguagem: as situações enunciativas do Role-Playing Game (rpg) como ferramenta pedagógica de constituição da alteridade*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1416/Dissertacao%20Rafael%20Ramires%20Jaques.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 set. 2021.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2Q7dDi2>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SILVA, Carmem Luci da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 419-433, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bZRt7LCSvZtw9Jppmm3jGGK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2021.

STERN, Hans Heinrich. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

VIEIRA, Leandro Rocha. *O ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes: por uma contribuição sociolinguística*. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5244>. Acesso em: 29 set. 2021.

*Submetido em: 30 set. 2021.*

*Aceito em: 19 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p198

## **Desenvolvimento da compreensão oral em Português Língua Segunda com recurso a materiais semi-autênticos**

***Development of oral comprehension in Portuguese as a Second  
Language using semi-authentic materials***

***Desarrollo de la comprensión oral en Portugués como Lengua  
Segunda utilizando materiales semi-autênticos***

Yanping Tang<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-7047-2896>

**RESUMO:** A compreensão oral assume um papel crucial no desenvolvimento da competência comunicativa de uma língua estrangeira. É também considerada como a competência mais difícil de aprender devido à sua natureza intrínseca. Para o ensino-aprendizagem da compreensão oral na sala de aula, os materiais didáticos de compreensão oral constituem um elemento indispensável na realização de atividades. Nesse sentido, com recurso a metodologia de investigação-ação, foi desenvolvido um projeto junto de alunos de nível A1.2, no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com o objetivo principal de desenvolver a compreensão oral dos aprendentes de Português Língua Segunda, através da criação dos recursos semi-autênticos. Analisando os resultados obtidos, podemos afirmar que, i.) a aplicação do modelo da aula centrada na compreensão oral - pré-atividade, atividade e pós-atividade - contribui não só para o sucesso da atividade de compreensão oral, como promove também o desenvolvimento de outras competências, sobretudo a competência linguística nas vertentes da expressão e interação oral; ii.) os materiais áudio e audiovisuais criados ao longo da intervenção pedagógica constituem uma mais-valia para o enriquecimento de materiais didáticos destinados aos aprendentes de Português Língua Segunda.

**PALAVRAS-CHAVE:** Compreensão oral. Materiais didáticos. Português Língua Segunda.

**ABSTRACT:** Oral comprehension plays a crucial role in the development of the communicative competence of a foreign language. It is also considered to be the most difficult skill to learn due to its intrinsic nature. When it comes to the teaching and learning of oral comprehension in the classroom, the didactic materials are an indispensable element in carrying out activities. In this

---

<sup>1</sup> Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira pela Universidade do Porto. *E-mail:* [daliatang@163.com](mailto:daliatang@163.com)

sense, using action research methodology, a project was developed with A1.2 level students, within the scope of the pedagogical internship of the Masters in Portuguese as Second Language/Foreign Language, of the Faculty of Arts of University of Porto, with the main objective of developing the oral comprehension of learners of Portuguese as a Second Language, through the creation of semi-authentic resources. After analysing the results, we can conclude that: i.) the application of the class model centred on oral comprehension - pre-activity, activity and post-activity - contributes not only to the success of the activity of oral comprehension, but also promotes the development of other competences, especially linguistic competence in the areas of oral expression and interaction; ii.) the audio and audiovisual materials created during the pedagogical intervention constitute an asset for the enrichment of didactic materials for the learners of Portuguese as a Second Language.

**KEYWORDS:** Oral comprehension. Didactic materials. Portuguese as a Second Language.

**RESUMEN:** La comprensión oral juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. También se considera la habilidad más difícil de aprender debido a su naturaleza intrínseca. Para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión oral en el aula, los materiales didácticos de comprensión oral son un elemento indispensable en la realización de las actividades. En este sentido, utilizando la metodología de investigación-acción, se desarrolló un proyecto con estudiantes de nivel A1.2, en el marco de la pasantía pedagógica de la Maestría en Portugués como Lengua Segunda/Lengua Extranjera, en la Facultad de Artes de la Universidad de Porto, con el objetivo principal de desarrollar la comprensión oral de los estudiantes de Portugués como Lengua Segunda, a través de la creación de recursos semi-autênticos. Analizando los resultados obtenidos, podemos afirmar que, i.) La aplicación del modelo de la clase centrada en la comprensión oral - pre-actividad, actividad y post-actividad - contribuye no solo al éxito de la actividad de comprensión oral, sino también promueve el desarrollo de otras habilidades, especialmente la competencia lingüística en términos de expresión e interacción orales; ii.) los materiales de audio y audiovisuales creados durante la intervención pedagógica constituyen un activo para el enriquecimiento de los materiales didácticos destinados a los estudiantes de Portugués como Lengua Segunda.

**PALABRAS CLAVE:** Comprensión oral. Materiales didácticos. Portugués como Lengua Segunda.

## Introdução

O presente estudo é o resultado da investigação e intervenção pedagógico-didática, desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Tem como objetivo principal abordar o desenvolvimento da competência da compreensão oral dos alunos de Português Língua Segunda<sup>2</sup> (PLS), com recurso a materiais semi-autênticos.

---

<sup>2</sup> No âmbito da didática de línguas, os conceitos de língua segunda (LS/L2) e língua estrangeira (LE) são ambos para designar a aprendizagem de uma língua não materna. De acordo com Stern (1983 apud LEIRIA, 2004, p. 1), o termo LS é aplicado para "classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida" e o termo LE é usado para "classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico". Ou seja, a distinção de designação entre LS e LE está sujeita ao estatuto sociopolítico que a língua tem no contexto de aprendizagem e uso. Tendo em conta o contexto de aprendizagem em que se encontram os aprendentes de Português considerados do presente projeto, que é situação

A compreensão oral (CO) é uma das competências mais essenciais da aprendizagem de uma língua segunda (LS)/língua estrangeira (LE). Também é considerada como a competência mais difícil de aprender devido à sua natureza intrínseca. Para potencializar ao máximo o desenvolvimento da CO, o professor precisa de conhecer em profundidade as suas características e os processos envolvidos nesta competência. Os materiais de CO, como suporte de *input*, merecem também uma abordagem didática relativa ao seu uso nas aulas de línguas. Tendo em conta a importância da competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas, os materiais autênticos que apresentam o uso real da língua nas situações comunicativas devem ser privilegiados. Porém, as suas características também dificultam a sua aplicação nos níveis iniciais de aprendizagem de LS/LE, como era o caso do público-alvo do nosso estudo. Nesta situação, torna-se indispensável a criação de materiais que se aproximem dos discursos verossímeis e se adequem ao contexto de ensino e perfil dos alunos em causa.

Para alcançar o nosso objetivo, iniciamos com a abordagem acerca da compreensão oral no ensino-aprendizagem de LS/LE, nomeadamente as suas características e os processos envolvidos. Seguidamente, versamos sobre os materiais autênticos e criados para o desenvolvimento da compreensão oral. Procedemos posteriormente à descrição da intervenção pedagógico-didática realizada na FLUP, dando um exemplo de uma unidade didática centrada no desenvolvimento da CO. Por fim, analisamos os resultados da intervenção pedagógico-didática e apresentamos as conclusões do nosso estudo.

### **Compreensão oral no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**

Na aprendizagem de uma LS e LE, a compreensão oral assume-se como uma competência fundamental para a comunicação. Além disso, considera-se que os aprendentes de LS/LE dedicam mais de 50 por cento do tempo de utilização da língua-alvo à compreensão oral (NUNAN, 1997). Efetivamente, nas situações comunicativas da vida real, passamos muito tempo a ouvir os discursos orais dos outros, seja para obtermos informações na situação transacional, seja para estabelecermos relações sociais

---

de imersão linguística, adotamos o termo LS/L2, e por sua vez, Português Língua Segunda (PLS/PL2), na exploração das práticas pedagógicas.

na situação interacional. Ouvir rádio, ver televisão, assistir a palestras, a aulas, são alguns exemplos do primeiro caso, no qual o ouvinte só precisa de ouvir e compreender o que é dito pelo falante, enquanto que, no segundo, destaca-se a troca de turnos de fala entre o ouvinte e o falante, tais como pedir ajuda a um estranho na rua, conversar com os amigos e a família, fazer compras, etc.

Sendo uma das quatro habilidades básicas (ouvir, falar, ler, escrever) de língua, a compreensão oral também está interligada com outras competências, sobretudo a produção oral. Field (2009) afirma que uma necessidade a longo prazo dos aprendentes de LE reside em interagir oralmente com outros falantes da língua-alvo. Nas palavras de Rost (2011, p. 1), “there is no spoken language without listening”<sup>3</sup>, salientando assim este autor a relação interdependente entre a compreensão e expressão orais. Aliás, Nunan (2002, p. 239) refere também que “without understanding input at the right level, any learning simply cannot begin. Listening is thus fundamental to speaking”<sup>4</sup>. Daí percebe-se que, para o desenvolvimento de competências orais, a compreensão não é menos importante do que a expressão. Além disto, como uma fonte de *input* da língua-alvo, a compreensão oral providencia a oportunidade de expor os aprendentes aos discursos orais das diversas situações comunicativas em língua-alvo, contribuindo para o desenvolvimento de *output*, especialmente da produção oral e escrita.

Não obstante a sua importância, vários autores (FIELD, 2009; NATION; NEWTON, 2009; NUNAN, 1997, 2002) apontam que a compreensão oral é a mais negligenciada das quatro habilidades na sala de aula de línguas, especialmente quando as horas letivas são limitadas: é comum que a parte da compreensão oral seja reduzida e desvalorizada. Para além disto, em termos dos estudos e investigações, a metodologia sobre as aulas de compreensão oral tem sido pouco discutida e investigada, devido aos fatores históricos e à natureza da compreensão oral.

No que diz respeito ao desenvolvimento histórico, apenas desde a década de 60 do século XX e com a chegada da Abordagem Comunicativa é que a compreensão oral passou a ser considerada uma competência a se desenvolver no ensino-aprendizagem de línguas, pois até então tinha sido praticada apenas a fim de auxiliar principalmente o

---

<sup>3</sup> Trecho traduzido: “Não há língua falada sem ouvir” (ROST, 2011, p. 1, tradução nossa).

<sup>4</sup> Trecho traduzido: “Sem compreender o *input* no nível certo, qualquer aprendizagem simplesmente não pode começar. Ouvir é, portanto, fundamental para falar” (NUNAN, 2002, p. 239, tradução nossa).

ensino de gramática (FIELD, 2009). Já relativamente à natureza da compreensão oral, a audição é uma atividade invisível que ocorre na mente dos indivíduos, o que impede a observação direta sobre este processo e, portanto, torna difícil a investigação. Field (2009) defende que a compreensão oral é a mais interiorizada das quatro competências principais, comparando ainda esta com a compreensão escrita, que apesar de ser também interiorizada, pode ser observada através dos movimentos da vista do leitor a mover-se nas páginas, o chamado "*eye tracking*", que pode ser objetivamente medido. Quanto à compreensão oral, não há maneira de saber se o ouvinte está a ouvir ou se está a focar-se no que é dito. Desta maneira, a única evidência disponível para saber se o aprendiz compreende é indireta, com recurso às perguntas e tarefas de compreensão.

Por causa da sua natureza, a compreensão oral é, tradicionalmente, considerada um processo passivo, no qual o ouvinte apenas ouve a informação transmitida pelo falante. No entanto, a audição não representa mesmo a compreensão oral; para Field (2009, p. 29), "comprehension is certainly the end product of listening"<sup>5</sup>. Cada vez mais estudos recentes reconhecem a compreensão oral como um processo ativo e interpretativo (RICHARDS, 2008), pelo que em vez de receber inalteradamente a mensagem transmitida, o ouvinte interpreta e constrói o significado da informação em função do contexto (LYNCH; MENDELSON, 2002 apud NATION; NEWTON, 2009), dos seus conhecimentos linguísticos e dos seus conhecimentos do mundo.

### **Processos de compreensão oral**

No âmbito de estudos sobre o processo cognitivo da compreensão oral, as duas perspectivas de *bottom-up* e *top-down* são as mais reconhecidas pelos investigadores desta área. Segundo Nunan (2002), Richards (2008) e Nation e Newton (2009), de forma genérica, o processo de *bottom-up* assume que a compreensão oral é um processo de descodificar os sons ouvidos numa sequência linear, das unidades menores até ao texto completo. O processo de *top-down* pressupõe que o ouvinte constrói ativamente o significado transmitido pelo falante, usando os conhecimentos prévios sobre o contexto e a situação comunicativa para compreender o que o falante diz.

Em vez das perspectivas de *bottom-up* e *top-down*, Field (2009) propõe o processo de descodificação e construção de sentido para descrever o processo de compreensão

---

<sup>5</sup> Trecho traduzido: "A compreensão é certamente o produto final da audição" (FIELD, 2009, p. 29, tradução nossa).

oral. A razão pela qual o autor adota estes dois termos está relacionada com a seguinte opinião:

[...] Because listening is online, we cannot assume that there is an easy "bottom-up" progression from sounds to syllables to words to phrases. And the "top-down" uses of context can serve two very different purposes: to compensate for gaps in understanding or to enrich a fully decoded message (FIELD, 2009, p. 132)<sup>6</sup>.

Para o autor, um ouvinte, tanto em língua materna ou língua estrangeira, envolve-se em dois tipos de comportamento auditivo. Antes de mais, ele precisa de tratar do sinal que chega ao seu ouvido, na forma de uma série de pistas acústicas que têm de ser traduzidas primeiro em fonemas da língua-alvo e, de seguida, em palavras e frases armazenadas no vocabulário do ouvinte, e depois numa ideia abstrata. Esta operação designa-se por descodificação.

É de notar que o ouvinte pode não seguir estas unidades uma após a outra, pelo contrário, pode usar duas ou mais unidades em simultâneo. Um alto grau de automatismo neste processo é a maior diferença que distingue um ouvinte competente de um menos competente: ao associar os grupos de sons às palavras do seu vocabulário, citando Field (2009), um ouvinte competente demonstra as características de rapidez, precisão e sem esforço.

Mas o processo de compreensão oral não acaba por aqui, pois o que o ouvinte consegue extrair a partir da descodificação é apenas o significado literal da mensagem ouvida. Portanto, o ouvinte tem de usar a informação externa para compreender a mensagem, recorrendo ao seu conhecimento do mundo ou ao que é ouvido até ao momento. Trata-se assim de construção de sentido.

No ensino-aprendizagem da compreensão oral da LS/LE, as atividades têm sido desenvolvidas em função dos processos de *bottom-up*/descodificação e *top-down*/construção de sentido. No entanto, a prioridade destes dois tipos de processos tem sido muito discutida pelos investigadores. A compreensão oral focada no significado (*Meaning-focused listening*) privilegia a abordagem de *top-down* na compreensão oral

---

<sup>6</sup> Trecho traduzido: "Como a audição é *online*, não podemos supor que haja uma progressão fácil de '*bottom-up*', de sons para sílabas para palavras para frases. E os usos de '*top-down*' de contexto podem servir dois propósitos muito diferentes: para compensar as lacunas na compreensão ou para enriquecer uma mensagem totalmente decodificada" (FIELD, 2009, p. 132, tradução nossa).

(NATION; NEWTON, 2009). Contudo, Nation e Newton (2009) chamam a atenção para a importância do processo de *bottom-up* na compreensão oral de língua segunda. De acordo com os dois autores Nation e Newton (2009), por um lado, a compreensão pode ser alcançada sem atenção, visto que é possível captar pistas a partir do contexto e reter algumas palavras-chave mesmo sem atender à forma gramatical da mensagem; por outro lado, ainda que a compreensão oral focada no significado seja importante, os aprendentes precisam de ter oportunidades de prestar atenção aos detalhes da língua para que consigam aprender os aspectos do sistema linguístico que podem não ser tão importante para a comunicação básica, mas sim para a precisão da compreensão.

Field (2009) também acrescenta que existem evidências de que os ouvintes menos competentes contam fortemente com o processo a nível de palavras como o ponto de entrada para a interpretação de LE, sugerindo a importância das práticas de descodificação na etapa inicial da aprendizagem de LE.

Por conseguinte, nos níveis iniciais da aprendizagem de LE/LS, convém dedicar tempo e esforço a aperfeiçoar o processo de descodificação, a fim de que este se torne mais automático, tal como acontece com os ouvintes nativos, facilitando assim o processo de construção de sentido.

### **Atividades de compreensão oral**

Atualmente, no que respeita ao formato das aulas de CO, de acordo com Field (2009), as atividades são comumente divididas em três fases: pré-audição, durante a audição e pós-audição.

Antes de pôr em prática a audição, procede-se primeiro à fase de pré-audição. Esta fase tem como objetivo contextualizar a atividade da compreensão oral, pelo que os aprendentes precisam de ter alguma ideia sobre o conteúdo do áudio, formando assim expectativas de CO, como nas situações da vida real. A introdução do tema também ajuda a ativar o interesse e os conhecimentos prévios dos ouvintes para antecipar e fazer previsões sobre o conteúdo do texto que irão ouvir, como foi sublinhado por Rost (2003), Vandergrift (2004) e Richards (2008). Além disso, também é necessário estabelecer os objetivos da CO, uma vez que "different listeners often understand different things from the same text" (BROWN, 1990 apud BUCK, 2001, p. 8)<sup>7</sup>. Com os objetivos pré-

---

<sup>7</sup> Trecho traduzido: "Os ouvintes diferentes compreendem frequentemente coisas diferentes do mesmo texto" (BUCK,

estabelecidos, os alunos conseguem concentrar-se melhor no que é pedido pelos exercícios durante a audição, e não há tanta tendência a perderem-se. Esta fase pode incluir também a explicação do vocabulário, a pronúncia específica de alguma palavra ou a ideia principal do áudio, mas há fatores a ter em conta: alguns professores tendem a ensinar demasiado vocabulário novo ou expandir demasiado a informação contextual (FIELD, 2009), pretendendo garantir a compreensão oral do áudio. Com efeito, reduzem o tempo disponível para a fase de audição, diminuindo a possibilidade de reproduções múltiplas ou a investigação das respostas dos aprendentes.

A fase de audição foca-se na compreensão do áudio, com recurso a qualquer atividade visível que os ouvintes realizam para demonstrarem e monitorizarem a compreensão oral em curso (ROST, 2003). Frequentemente, os professores usam exercícios com perguntas para verificar a compreensão. As questões pré-definidas constituem uma forma de orientar a atenção e a compreensão dos ouvintes. Neste processo, a natureza da CO torna a intervenção do professor impossível. Como tal, a preparação desta fase é mais problemática para os professores porque se trata de planejar uma tarefa que envolve apenas a leitura ou a escrita (ROST, 2003).

Durante a audição, os áudios podem ser reproduzidos duas ou três vezes conforme as tarefas e as necessidades dos aprendentes. Field (2009) atesta que, embora nas situações comunicativas reais os ouvintes não tenham a oportunidade de ouvir duas vezes, eles dispõem das pistas visuais (p.e. expressões faciais e gestos) e ambientais, assim como da possibilidade de pedir a clarificação sobre o elemento que não foi compreendido. Assim sendo, a reprodução múltipla pode complementar essa insuficiência de pistas e ajudar os ouvintes, sobretudo os mais fracos, a confirmar o que ouvem na primeira vez, ou a compreenderem o que não tinham percebido. Após a audição, o professor pode verificar as respostas das perguntas com os alunos.

A fase de pós-audição está relacionada com outros domínios, nomeadamente falar, ler e escrever. O professor pode orientar os alunos para prestarem atenção ao conhecimento funcional e ao vocabulário do texto. Aconselha-se uma última reprodução do áudio, acompanhado da leitura da transcrição. Isso ajuda os alunos a concentrarem-se em características fonológicas das palavras do texto (GOH, 2008), bem como em vocabulário novo e na estrutura linguística, promovendo assim a consciência linguística

---

2001, p. 8, tradução nossa).

(ROST, 2003). Também se pode realizar atividades de escrita e oralidade com o intuito de incentivar o *output* dos alunos com base na compreensão do *input* (ROST, 2003), estimulando o uso dos novos conhecimentos adquiridos na prática. Rost (2011, p. 152) afirma que “speaking ability will tend to emerge naturally as a result of extensive work with authentic listening input”<sup>8</sup>. Assim, podemos aproveitar a atividade de CO para promover outras competências, com particular destaque para a expressão oral, reforçando a eficiência da aprendizagem de LS/LE.

### **Materiais autênticos e criados para o desenvolvimento da compreensão oral**

A Abordagem Comunicativa ao ensino de línguas que se tem desenvolvido a partir da década de 70 do século XX tem como base a função comunicativa. Sob esta influência, a autenticidade dos materiais didáticos passa a ser muito valorizada nas aulas de línguas, visto que este tipo de materiais corresponde às características intrínsecas da língua e ao seu uso real nas situações comunicativas do cotidiano.

Em relação à definição da autenticidade de materiais, há divergências sobre este conceito. Vários autores, como Field (2009) e Gilmore (2007), concordam com a definição de Morrow, para quem, “an authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort” (MORROW, 1977 apud GILMORE, 2007, p. 98)<sup>9</sup>. A partir desta perspectiva, os textos autênticos, diferentes dos textos para fins didáticos que têm em conta a apresentação de determinado vocabulário ou estruturas linguísticas, podem mostrar as características intrínsecas dos discursos e o uso real da língua nas situações comunicativas. Usando esse critério, é possível saber se um texto é autêntico ou não, através da origem dos discursos e contexto de produção. Sob esta linha de pensamento, no caso da compreensão oral, Field (2009) afirma que as gravações autênticas se referem às gravações em que as pessoas falam de forma natural e sem o propósito de ensino/aprendizagem de língua na mente.

Como os materiais autênticos são retirados dos discursos das situações comunicativas reais para os falantes nativos, constituem uma maior motivação de

<sup>8</sup> Trecho traduzido: “A capacidade de falar tenderá a emergir naturalmente como resultado de um extenso trabalho com a audição de *input* autêntico” (ROST, 2011, p. 152, tradução nossa).

<sup>9</sup> Trecho traduzido: “Um texto autêntico é um trecho de linguagem real, produzido por um falante ou escritor real para um público real e projetado para transmitir uma mensagem real de algum tipo” (MORROW, 1977 apud GILMORE, 2007, p. 98, tradução nossa).

aprendizagem e fonte de interesse para os aprendentes de línguas. Especialmente os materiais autênticos audiovisuais dispõem de um vasto leque de *input* para os aprendentes e podem estimular o processamento do cérebro inteiro, o que pode resultar numa aprendizagem mais duradoura (MISHAN, 2005). Desta maneira, a exposição aos discursos autênticos é preferível para os aprendentes de L2 e pode ser benéfica para o desenvolvimento da compreensão oral (VANDERGRIFT, 2002, 2003b; MARESCHAL, 2007 apud VANDERGRIFT, 2007).

A popularização da mídia e Internet permite o acesso a uma grande quantidade e variedade de recursos de áudios e de audiovisuais. Isso implica também a complexidade da questão da seleção de materiais adequados àquilo que pretendemos. Rost (2001) ainda afirma que poucos dos materiais autênticos podem ser usados na sua forma original, sem reedição e adaptação, sugerindo que o professor precisa decidir a parte do *input* que mais vale a pena focar. Sobretudo, nos níveis iniciais de aprendizagem, constata-se sempre a dificuldade de encontrar materiais autênticos adequados. Neste caso, cabe ao professor a criação dos materiais. Graças à massificação das Tecnologias de Informação e Comunicação, a criação individual dos áudios e vídeos torna-se numa realidade. Os produtos eletrônicos como câmeras digitais, *smartphones*, gravador de voz e os produtos de multimídia como programas para edição de áudios e vídeos facilitam aos professores de línguas a produção dos seus próprios materiais.

Ao criar os materiais áudio ou audiovisuais, há alguns fatores particulares a ter em conta. Uma das maiores críticas aos materiais produzidos para fins didáticos é a artificialidade do *input*, diferente daquilo que ouvimos no quotidiano. Nos manuais didáticos, “as gravações têm o ritmo de fala muito lento, a entoação exagerada e a articulação muito cuidada, recorrendo ao uso padronizado do sotaque (no caso português, regra geral, o sotaque lisboeta)” (FERREIRA, 2019, p. 31). Portanto, mesmo que visem facilitar a compreensão dos alunos, os materiais criados devem tentar aproximar-se dos discursos verossímeis, evitando velocidade de fala demasiado lenta e procurando chegar a um nível de semi-autenticidade. Em função disso, Ur (2013, p. 23) observa que “students may learn best from listening to speech which, while not entirely authentic, is an approximation to the real thing”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Trecho traduzido: “Os alunos podem aprender melhor ouvindo o discurso que, embora não seja inteiramente autêntico, é uma aproximação à coisa real” (UR, 2013, p. 23, tradução nossa).

## **Implementação da intervenção pedagógico-didática**

### *Contextualização do estágio-pedagógico*

O estágio pedagógico, inserido no plano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, teve lugar no Curso Semestral de Português para Estrangeiros<sup>11</sup> da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) no ano letivo de 2019/2020, em duas turmas, no nível A1.2, durante dois semestres diferentes. Foram implementadas pela professora estagiária três unidades didáticas. Realiza-se normalmente em modalidade presencial, mas devido à pandemia de COVID-19 em 2020, mudou-se para *online* entre março, do segundo semestre, até ao final do curso.

A turma do primeiro semestre era constituída por 13 adultos (11 de sexo feminino e 2 de sexo masculino) de diferentes países: Alemanha (1), Argentina/França (1), Coreia do Sul (1), Espanha (3), Equador (1), Estados Unidos da América (1), França (2), Rússia (2), Timor-Leste (1), cujas idades variavam entre os 20 e os 62 anos (com uma média de idades de 37 anos). A turma do segundo semestre era composta por 16 adultos (10 de sexo feminino e 6 de sexo masculino), com a média de idades de 40 anos, tendo o aprendiz mais novo 17 anos, e o mais velho 64. Neste grupo, estavam presentes elementos de 12 proveniências: Alemão (1), Chile (1), China (2), Colômbia (2), Dinamarca (1), Espanha (1), Estados Unidos da América (2), Itália (1), Rússia (1), Síria (1), Turquia (1) e Noruega (1). Evidentemente, as línguas maternas dos aprendentes eram muito heterogêneas.

### *Metodologia*

Considerando o contexto da intervenção pedagógico-didática do presente estudo, isto é, no âmbito do estágio pedagógico supervisionado, foi adotada a metodologia de investigação-ação para orientar o desenvolvimento do trabalho.

Seguimos as quatro fases do modelo de investigação-ação: planeamento,

---

<sup>11</sup> O curso tem um total de sessenta horas letivas, dividido em três aulas de noventa minutos por semana. O curso de A1.2 é destinado a estudantes estrangeiros que começam a estudar português e que têm espanhol, italiano ou romeno como língua materna.

execução, observação e reflexão para desenvolver o presente projeto de investigação-ação.

Como foi referido anteriormente, o objetivo principal da intervenção pedagógico-didática é desenvolver a competência da compreensão oral dos alunos, com recurso aos materiais semi-autênticos. Para realizar o projeto de investigação-ação, elaborámos as seguintes perguntas orientadoras:

- i. Há alguns aspetos particulares a ter em conta para levar a cabo as atividades de compreensão oral?
- ii. É possível criar materiais semi-autênticos para promover a compreensão oral?
- iii. De que forma é que o desenvolvimento da compreensão oral auxilia a aprendizagem de outras competências?

Durante a intervenção pedagógica, procuramos responder a estas perguntas através das atividades concretizadas na sala de aula. Nas unidades letivas, o desenvolvimento da compreensão oral era um fio unificador que ligava todas as atividades. As aulas foram divididas em três partes: pré-atividade, atividade de CO e pós-atividade. Na pré-atividade, realiza-se principalmente a aprendizagem do conteúdo vocabular relativo ao tema e funcionamento da língua, que também serve para contextualizar a atividade de compreensão oral. Durante a atividade da CO, procede-se à audição ou visualização dos recursos de CO e à realização dos respetivos exercícios. Na pós-atividade, procura-se promover o *output*, a partir do *input* de CO, sobretudo ao nível da interação oral. Nesse sentido, para além da competência de compreensão oral, desenvolvem-se também outras competências durante as aulas.

De forma a apurar os resultados da intervenção pedagógica, recorreremos principalmente à observação direta e ao inquérito por questionários. A observação direta assenta na observação do desempenho dos alunos ao longo da realização das atividades. O inquérito, aplicado no final da intervenção de cada regência, inclui questionários com respostas fechadas e abertas, com o intuito de averiguar as opiniões dos alunos relativamente às aulas em geral e aos materiais de CO.

A dimensão colaborativa destacou-se no decorrer do estágio pedagógico. A orientadora do estágio acompanhou todo o processo da intervenção pedagógica da professora estagiária, desde o planeamento das unidades letivas e construção de materiais, até à execução das aulas e reflexão depois da prática letiva, propondo sempre

sugestões de melhoria e conselhos construtivos. O grupo de estágio também colaborou muito durante este processo, especialmente no sentido da observação das aulas dos colegas estagiários e dos respectivos comentários. Esta colaboração também promoveu a reflexão da professora estagiária sobre as questões relacionadas com a prática letiva.

### *Descrição de uma unidade didática implementada*

Seguidamente, descreve-se, de forma pormenorizada, uma unidade didática que implementámos, para exemplificar a intervenção pedagógico-didática com base nos pressupostos teóricos anteriores.

A unidade didática, composta por duas unidades letivas de 90 minutos, cujo conteúdo temático principal era a rotina diária, teve como objetivos gerais desenvolver a compreensão e expressão orais, bem como a competência lexical. A esses objetivos gerais correspondem os seguintes objetivos específicos: mobilizar e expandir vocabulário sobre a rotina diária; reter a informação essencial de um vídeo; discriminar informações de um vídeo para escolher as informações correspondentes e falar sobre a rotina diária.

No que diz respeito aos materiais didáticos, tendo em conta a temática, os objetivos e o nível de proficiência do público-alvo, foram construídas fichas de trabalho<sup>12</sup> que contêm vários tipos de exercícios para orientar a realização das atividades respectivas. Relativamente aos materiais didáticos de CO, trata-se de dois vídeos criados e aproximados aos autênticos, designadamente, "Rotina diária"<sup>13</sup> e "Entrevista sobre a rotina diária"<sup>14</sup>, a fim de tentar mostrar aos aprendentes, tanto quanto possível, as características dos discursos reais da língua-alvo.

### *Unidade letiva I*

A primeira unidade letiva começou com a interação oral entre a professora e os estudantes sobre as suas rotinas diárias em Portugal, recorrendo a questionário aberto,

<sup>12</sup> Fichas de trabalho disponíveis em: <https://drive.google.com/drive/folders/1t1NIVXU6Jm-FEtr2t181xFI-s6QBe4gU?usp=sharing>

<sup>13</sup> Vídeo disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GRLUcslw7LodlRaKYRThVNdI5ow4pV3M/view?usp=sharing>

<sup>14</sup> Vídeo disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/18kQ2xEqQq4NSWpASH51K1ShmhBJUw3DI/view?usp=sharing>

como “o que é que costumam fazer no vosso dia a dia?”, procurando motivar os interesses dos alunos sobre o tema da aula. De seguida, utilizando como ponto de partida as respostas anteriores, a professora pediu aos alunos, por questionário aberto, para fazerem o levantamento do vocabulário sobre as atividades da rotina diária (de manhã, à tarde, à noite) e registrou-o no quadro, à medida que os alunos indicaram as suas atividades da rotina diária. Esta atividade visou ativar e expandir o repertório vocabular dos alunos, assim como promover a participação ativa dos alunos na aula.

Posteriormente, com vista a aprofundar a competência lexical e funcionamento da língua, foi solicitada aos alunos a resolução em pares de um exercício de construir frases para descrever o dia a dia do José, com base na respetiva banda desenhada. A criação da banda desenhada deveu-se à sua característica de ser divertida e vívida, possibilitando o estímulo da imaginação e motivação de aprendizagem dos alunos. Depois, a professora pediu aos alunos para dizerem as suas propostas em relação à descrição de cada imagem e deu *feedback*, indicando também as respostas sugeridas, por meio da projeção de *slides*.

A segunda parte da aula foi dedicada à atividade de compreensão oral, com recurso a um vídeo sobre a rotina diária. Antes de pôr o vídeo, a professora leu com os alunos as instruções escritas do exercício que consistiu em verificar verdadeiro ou falso sobre as informações do vídeo, a fim de garantir a compreensão dos alunos sobre as perguntas. Para a realização deste exercício, os alunos visualizaram uma vez o vídeo, pois com esta visualização pretendeu-se criar uma oportunidade de os alunos se familiarizarem com o vídeo e tentarem perceber a ideia geral do texto. A segunda e a terceira visualizações remeteram para o segundo exercício de preenchimento de espaços em branco, tratando-se de um processo de decodificação do áudio que exige a capacidade de fazer corresponder os sons com as palavras. Feita a visualização, seguiu-se a correção dos exercícios, mediante o questionário orientado.

Terminada a fase de audição, os alunos receberam a ficha de transcrição do vídeo, em que houve também uma chamada de atenção para as expressões de frequência de tempo através de uma tabela com advérbios e locuções adverbiais.

Como trabalho de casa, os alunos tiveram de completar uma ficha de trabalho que incluiu um exercício de conjugação dos verbos no Presente do Indicativo, com base num texto de rotina diária, e outro exercício de preenchimento de preposições de tempo.

*Unidade letiva II*

A segunda aula foi a continuação da temática da aula anterior, mas devido ao início do confinamento social de COVID-19, essa unidade letiva foi adaptada a ser um trabalho de aprendizagem autónoma em casa e as atividades foram realizadas *online*. Assim, foram dadas as instruções das tarefas através de *Google Classroom*<sup>15</sup>.

Para a retoma da aula anterior, os alunos foram solicitados a verificarem as respostas dos exercícios de trabalho de casa, com as soluções disponibilizadas no *Google Classroom*, onde também puderam colocar perguntas se tivessem dúvidas sobre os exercícios. Depois, a professora esclareceu as respectivas dúvidas.

Em seguida, com o intuito de dar continuidade do tema em questão e desenvolver a competência de compreensão oral dos alunos, procedeu-se a visualização de uma entrevista sobre a rotina diária de dois portugueses, que visou expor os alunos aos discursos autênticos da língua-alvo e aproximar a língua da sala da aula à língua utilizada na vida real. Simultaneamente, mediante um formulário *online* do *Google Forms*, foi solicitada aos alunos a resolução de um exercício de compreensão oral, que era composto por exercícios de escolha única e respostas curtas abertas, e para a qual os alunos tiveram de visualizar duas vezes o vídeo. Após a entrega do formulário, os alunos puderam consultar diretamente as correções das perguntas no mesmo formulário. Desta forma, os alunos realizaram e corrigiram os exercícios de forma facilitadora e autónoma, e a professora conseguiu verificar o desempenho dos alunos na tarefa de compreensão oral, através dos dados recolhidos pelo sistema do *Google Forms*.

Como última tarefa de CO, os alunos tiveram de ler o texto de transcrição do mesmo vídeo e visualizá-lo mais uma vez seguindo a transcrição, o que lhes permitiu observar detalhadamente os aspectos linguísticos orais e compensar algumas possíveis falhas de compreensão oral, por exemplo a identificação de algumas palavras que não tivessem conseguido identificar e associar pelos sons.

A atividade de CO serviu assim de apoio à realização da atividade de expressão e

---

<sup>15</sup> O Google Classroom é um espaço *online* onde os professores podem gerir os materiais de ensino e criar atividades interativas. Desde o início do semestre, o Google Classroom foi utilizado pela docente e os alunos para partilhar materiais, entregar trabalhos, colocar dúvidas, etc.

interação orais. Para facilitar a realização da interação oral entre os alunos, foi criado um grupo de turma no WhatsApp. Nesta tarefa, os alunos foram distribuídos em pares para fazerem perguntas aos colegas sobre as suas rotinas diárias e respondendo, em seguida, às perguntas colocadas pelos colegas sobre o mesmo. Cada par teve também de apresentar oralmente as semelhanças e diferenças entre si no grupo de WhatsApp. Com esta atividade, pretendeu-se que os alunos transformassem o *input* que aprenderam na última atividade de CO no *output* de expressão oral, consolidando assim os novos conhecimentos linguísticos. Depois das exposições dos alunos, a professora estagiária deu *feedback* aos alunos, sobretudo em termos da correção de alguns erros orais gramaticais mais evidentes.

Por fim, para finalizar esta unidade didática, foi solicitado aos alunos para fazerem uma gravação de vídeo ou áudio, na qual deveriam descrever a sua rotina diária, com o objetivo de consolidarem os conhecimentos adquiridos durante toda a regência e também desenvolverem a expressão oral acerca do tema em questão.

### **Análise dos resultados da intervenção pedagógico-didática**

Após a lecionação de cada unidade didática, foi aplicado aos alunos um inquérito anônimo por questionários para avaliar a unidade didática em apreço. Os questionários incluem não só a parte acerca da avaliação geral das unidades letivas, como também a parte destinada à avaliação das atividades de CO. Além disso, recorremos à observação direta da professora estagiária e aos comentários da professora orientadora e dos colegas estagiários para complementar a avaliação.

Analisando os dados obtidos, consideramos que, de forma geral, a implementação das unidades didáticas foi bem-sucedida. A maioria dos alunos manifestaram ter gostado das aulas e das atividades de CO. Com base na observação direta na sala de aula, constatamos ainda que os alunos, na generalidade, tinham conseguido realizar as atividades planeadas. Especialmente na unidade letiva II da unidade didática exemplificada, devido ao imprevisto do confinamento social, as atividades tiveram de ser realizadas *online*. Mesmo assim, os alunos esforçaram-se por completar todas as tarefas, tanto os trabalhos realizados no *Google Classroom*, como as atividades de expressão e interação orais no WhatsApp. Os recursos áudio e audiovisuais criados mostraram-se adequados ao nível de proficiência dos alunos. Por serem semi-autênticos, conseguiram

também captar a maior atenção dos alunos e assim contribuíram para a realização bem-sucedida das atividades de CO.

Posto isto, com base na fundamentação teórica sobre a compreensão oral e nos resultados obtidos da nossa intervenção pedagógico-didática, podemos chegar a algumas conclusões acerca das perguntas orientadoras colocadas no início da investigação.

- i. Há alguns aspetos particulares a ter em conta para levar a cabo as atividades de compreensão oral?

Antes de mais, consideramos que a aplicação das três fases de pré-audição, audição e pós-audição constitui um fator crítico para a realização bem-sucedida da atividade de compreensão oral. Sobretudo as atividades realizadas na fase de pré-audição, tais como a contextualização do tema, a aprendizagem do vocabulário relevante e a explicação clara das instruções das tarefas, podem facilitar de forma significativa a compreensão oral dos materiais que se seguem. Durante a audição, tendo em conta as características da compreensão oral na vida real e as limitações da compreensão na sala de aula, é necessária a múltipla reprodução dos áudios e audiovisuais. Ao construir os exercícios, o professor deve equilibrar a relação entre o processo de descodificação/*bottom-up* e o processo de construção de sentido/*top-down*, sendo que cada um envolve diferentes focos de audição. Por fim, na fase de pós-audição, a transcrição dos textos orais demonstrou ser útil para a construção de um sentido mais completo sobre as informações ouvidas.

- i. É possível criar materiais semi-autênticos para promover a compreensão oral?

Ao longo do nosso projeto foi criado um conjunto de áudios e materiais audiovisuais para os alunos do nível A1.2, que pretenderam aproximar-se dos discursos verossímeis, em termos do vocabulário, pronúncia e ritmo de fala. Com base na análise dos resultados, julgamos que estes materiais contribuíram para a compreensão oral dos alunos. Portanto, a resposta é afirmativa. Mas há alguns pontos a ter em conta ao criar os materiais semi-autênticos. Antes de mais, os materiais devem adequar-se ao nível de proficiência do público-alvo. É de notar que os materiais também não podem ter características demasiado artificiais só para facilitar a compreensão, por exemplo, usar uma pronúncia demasiado clara e ritmo de fala demasiado lento, como se verifica em muitos manuais destinados aos níveis iniciais de aprendizagem. De resto, é preciso ter

em consideração o tema em causa, a relevância do conteúdo, as implicações culturais, entre outros. Este último aspeto revela-se particularmente importante quando estamos perante um público-alvo com diferentes contextos socioculturais.

- i. De que forma é que o desenvolvimento da compreensão oral auxilia a aprendizagem de outras competências?

No nosso projeto de investigação, aplicámos um modelo de aula centrada na compreensão oral, isto é, pré-atividade para promover a competência lexical e funcionamento da língua, atividade de compreensão oral e pós-atividade para desenvolver a expressão e interação oral. Os resultados demonstram que este delinear da realização de atividade é muito coerente e produtivo, pois a pré-atividade proporciona bases de conhecimento linguístico para a atividade de compreensão oral e por sua vez, o *input* da compreensão oral promove o *output* a nível da expressão e interação oral. Portanto, através das atividades de compreensão oral, a competência lexical, a expressão e interação oral também foram desenvolvidas. Sintetizando, na abordagem didática de compreensão oral, também se pode desenvolver outras competências, sobretudo a competência linguística, a expressão e interação oral, através de diferentes fases de atividades ou mediante os conteúdos do *input*.

## Conclusão

A compreensão oral, como uma competência fundamental para a comunicação, necessita de uma abordagem específica e pertinente no ensino-aprendizagem de PLS. O presente projeto de investigação-ação, realizado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, pretende desenvolver a competência de compreensão oral dos aprendentes de PLS, com recurso a materiais semi-autênticos. Para este efeito, realizámos a revisão da literatura sobre aspetos relevantes no que diz respeito à compreensão oral e aos materiais autênticos de compreensão oral. Partindo destes princípios teóricos, foi implementado um plano de intervenção pedagógico-didática. Por fim, podemos concluir que os resultados da intervenção pedagógico-didática demonstram ser muito positivos e os nossos objetivos deste projeto de investigação-ação foram atingidos.

Apesar disso, constatamos que existiram algumas limitações na realização deste trabalho. Em termos do desempenho da compreensão oral, por serem implementadas

apenas três unidades didáticas, não conseguimos avaliar a progressão dos alunos a nível de compreensão oral através da nossa prática letiva. Espera-se que no futuro surjam mais investigações que contribuam para o estudo da competência da compreensão oral em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

## Referências

- BUCK, Gary. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BROWN, Gillian. *Listening to spoken english*. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow: Longman Group UK Ltd, 1990.
- FERREIRA, Daniel André Marques. *Prática das subcompetências orais para o desenvolvimento da competência comunicativa em situações da vida quotidiana: estudo de caso na Universidade de Valência*. 2019. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) - Universidade do Porto, Porto, 2019.
- FIELD, John. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- GILMORE, Alex. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, Cambridge, v. 40, n. 2, p. 97-118, 2007.
- GOH, Christine. Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *RELC Journal*, Singapore, v. 39, n. 2, p. 188-213, 2008.
- RICHARDS, Jack C. *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- LEIRIA, Isabel. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático - Revista Digital de Didáctica de PLNM*, [s. l.], n. 3, p. 1-11, 2004.
- MISHAN, Freda. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol and Portland: Intellect Books, 2005.
- NATION, I. S. P.; NEWTON, Jonathan M. *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge, 2009.
- NUNAN, David. Approaches to teaching listening in the language classroom. *In: KOREA TESOL CONFERENCE, 1997, Kyoung-ju. Proceedings [...]*: Korea TESOL, 1997. p. 1-10.
- NUNAN, David. Listening in language learning. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge, p. 238-241, 2002.
- ROST, Michael. Listening tasks and language acquisition. *In: JALT CONFERENCE, 2002, Tóquio. Proceedings [...]*.Tóquio: The Japan Association for Language Teaching, v. 25, p. 18-28, 2002.

ROST, Michael. *Teaching and researching listening*. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2011.

UR, Penny. *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

VANDERGRIFT, Larry. Listening to learn or learning to listen?. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 24, p. 3-25, 2004.

VANDERGRIFT, Larry. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, Cambridge, v. 40, n. 3, p. 191-210, 2007.

*Submetido em: 23 set. 2021.*

*Aceito em: 22 out. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p218

## **Desvios colocacionais em português língua estrangeira**

### ***Collocational deviations in Portuguese as a foreign language***

### ***Desviaciones de colocación en portugués como lengua extranjera***

José William da Silva Netto<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0892-9933>

**RESUMO:** Este artigo objetiva discutir os desvios colocacionais evidenciados em produções textuais em Português Língua Estrangeira (doravante PLE), como forma de revelar as hipóteses levantadas pelos aprendizes acerca do funcionamento da língua portuguesa. Em nossos referenciais teóricos, destacamos os estudos sobre colocações, na perspectiva fraseológica, em Sinclair (1991), Lewis (2000, 2012), Bahns (1993) e Tagnin (2013), o conceito de competência colocacional de Lewis (2000), Wu (2003) e O'Dell e McCarthy (2008), e os cinco processos de interlíngua de Selinker (1974), Henderson (1985) e Tarone (2006). Nossa metodologia contempla cinco propostas de produções de texto, do gênero *e-mail*, cujo teor aborda as perspectivas dos participantes sobre aspectos culturais brasileiros, como a culinária e os pontos turísticos. Os participantes, por sua vez, são oito norte-americanos que desenvolveram atividades de promoção da língua inglesa no Brasil por nove meses em 2015. As produções textuais dos participantes foram analisadas, as ocorrências de desvios colocacionais identificadas e classificadas conforme os seus níveis de proficiência, a saber B1/B2 e C1/C2. Os dados revelaram que os desvios são, em sua maioria, motivados pelos processos de transferência linguística e de emprego equivocado de elementos verbais e nominais, e mais recorrentes nos níveis mais avançados de proficiência em PLE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Colocações. Interlíngua. Português Língua Estrangeira.

**ABSTRACT:** This paper's purpose is to discuss the collocational deviations evidenced in Portuguese as a Foreign Language (hereinafter PFL) written texts as a means to reveal the learners' hypotheses on how the Portuguese language functions. Our theoretical background highlights the studies on collocations, from a phraseological perspective, by Sinclair (1991), Lewis (2000, 2012), Bahns (1993) and Tagnin (2013), the concept of collocational competence by Lewis (2000), Wu (2003) and O'Dell and McCarthy (2008), and the five interlanguage processes by Selinker (1974), Henderson (1985) and Tarone (2006). Our methodology includes five written

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística (UFC-CE). Professor da Casa de Cultura Britânica – UFC, Centro de Humanidades, Fortaleza, Ceará. *E-mail:* [williamnettoo@gmail.com](mailto:williamnettoo@gmail.com).

assignments, in an e-mail genre, whose context addresses the participants' perspectives on Brazilian cultural aspects, such as cuisine and tourist attractions. The participants, in turn, are eight North Americans who promoted the English language in Brazil for nine months in 2015. The text productions were analyzed, the collocational deviation occurrences were identified and classified according to the participants' proficiency levels, namely B1/B2 and C1/C2. The data revealed that the deviations are mostly motivated by two interlanguage processes, language transfer and misuse of verbal and nominal elements, and are recurrent in the more advanced levels of proficiency in PFL.

**KEYWORDS:** Collocations. Interlanguage. Portuguese as a Foreign Language.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo discutir las desviaciones de colocación que se evidencian en las producciones textuales en portugués como lengua extranjera (en adelante PLE), como una forma de revelar las hipótesis planteadas por los estudiantes sobre el funcionamiento de la lengua portuguesa. Nuestras referencias teóricas incluyen las colocaciones, en la perspectiva fraseológica, en Sinclair (1991), Lewis (2000, 2012) y Tagnin (2013), el concepto de competencia colocaciones de Lewis (2000) y Wu (2003), y los procesos de interlengua de Selinker (1974), Henderson (1985) y Tarone (2006). Nuestra metodología incluye cinco propuestas para producciones de texto, del género *e-mail*, sobre aspectos culturales brasileños, como la gastronomía y los atractivos turísticos. Los participantes, a su vez, son ocho norteamericanos que desarrollaron actividades para promover el idioma inglés en Brasil durante nueve meses en 2015. Se analizaron las producciones textuales de los participantes, se identificaron las ocurrencias de desviaciones de colocaciones y se clasificaron según sus niveles de competencia, es decir, B1/B2 and C1/C2. Los datos revelaron que las desviaciones están motivadas en su mayoría por los procesos de transferencia lingüística y mal uso de elementos verbales y nominales, y más recurrentes en los niveles más avanzados de competencia en PLE.

**PALABRAS CLAVE:** Colocaciones. Interlengua. Portugués como Lengua Extranjera.

## Introdução

O Português brasileiro se encontra em processo de globalização, observável a partir de três esferas, a saber, a *econômica*, nas relações de mercado que o Brasil detém com outros países e no desenvolvimento comercial evidenciado nas últimas décadas, a *cultural*, no crescente interesse de estrangeiros pela música, costumes, culinária e esporte, entre outros, decorrendo no alto volume de turistas que visitam o território nacional, e a *educacional*, na qual não só a procura de universidades brasileiras por alunos imigrantes vem crescendo ao longo dos anos, mas também o interesse pelo exame de proficiência Celpe-Bras. Partindo da última esfera, as pesquisas linguísticas sobre o Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) tomam corpo, cujo escopo abrange desde o ensino e aprendizagem da língua, até as questões sobre as políticas linguísticas subjacentes à internacionalização do Português.

Nesse contexto, e partindo do projeto de pesquisa intitulado Políticas Linguísticas

para a Internacionalização do Português (PLIP – Universidade Federal do Ceará), tratamos, dentre outros temas, da aprendizagem de fraseologismos em PLE, como as expressões idiomáticas e as colocações, assumindo que esses itens lexicais desempenham papel fundamental nos discursos que permeiam as interações comunicativas e cuja aprendizagem é indispensável no âmbito de língua estrangeira (doravante LE). Do mesmo modo, esse artigo deriva de nossa dissertação, na qual investigamos a forma como estrangeiros produzem colocações em textos escritos.

Nossa contribuição para o campo do PLE é dada com base no estudo dos desvios colocacionais localizados em produções textuais de falantes não-nativos, cujo fenômeno descreve a maneira como o léxico da língua portuguesa é aprendido por estrangeiros e também revela as hipóteses levantadas pelos participantes sobre o funcionamento da língua. Assim, centramo-nos na noção de competência comunicativa apresentada por Hymes (1972), na qual a competência colocacional de Lewis (2000) se inscreve, e nos processos de interlíngua de Selinker (1974).

O nosso *corpus* é composto por produções escritas de oito norte-americanos falantes de PLE, de níveis intermediário e avançado, nas quais os desvios colocacionais foram evidenciados e classificados. Os manuscritos foram produzidos ao longo dos nove meses de estada no Brasil, durante os quais os participantes desenvolveram atividades de promoção da língua inglesa em universidades brasileiras.

### **A competência colocacional e a noção de desvio linguístico**

O termo *colocação* pode ser definido a partir de diferentes perspectivas, como a da Terminologia e a da Fraseologia. Para este artigo, interessa-nos situar essa unidade lexical como objeto de estudo fraseológico, cuja relevância é crucial para a aprendizagem de LE, haja vista que, “[...] em média, 70% de tudo que falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos está disposto em algum tipo de expressão lexicalizada<sup>2</sup>” (LEWIS, 2000, p. 52, tradução nossa). Outrossim, o papel desempenhado pelas colocações nos mais variados discursos em sociedade chancela a sua importância no âmbito do ensino e aprendizagem.

A literatura especializada define o termo como “[...] a forma como palavras

---

<sup>2</sup> [...] up to 70% of everything we say, hear, read, or write is to be found in some form of fixed expression.

distintas co-ocorrem com outras<sup>3</sup>” (LEWIS, 2012, p. 93, tradução nossa), e “[...] a maneira como palavras co-ocorrem em textos autênticos de forma estatisticamente significativa<sup>4</sup>” (LEWIS, 2000, p. 132, tradução nossa). Sobre essas definições, destacamos que o termo *frequência*, em nosso artigo, figura não como uma equivalência entre todas as palavras presentes no léxico de uma língua, a fim de defini-las como mais ou menos frequentes, mas sim na periodicidade na qual elas são encontradas em associação com outras palavras, como em combinações mais recorrentes – *fazer e feio/sexo/a diferença* – e colocações mais restritas – *velha coroca*.

Sinclair (1991, p. 115, tradução nossa, grifo do autor) as classifica com base nos seus elementos, “[...] utilizando o termo *base* para a palavra que está sendo estudada, e o termo *colocado* para qualquer palavra que ocorra juntamente com a base em um contexto específico<sup>5</sup>”. Suplementarmente, as colocações pertencem a um *continuum* de diferentes graus de combinabilidade e de lexicalização (LEWIS, 2012), descrito por Carter (1987) em quatro categorias, quais sejam, (a) *não restritas*, as quais acomodam palavras que não formam colocações; (b) *semi restritas*, compostas por elementos que combinam com um número menor de palavras e cujos colocados podem ser substituídos, como em *um par de sapato/meia*; (c) *familiares*, cujos elementos coocorrem de forma frequente, porém não exclusiva; e (d) *restritas*, ou colocações fixas, cujos elementos não podem ser alterados, tal como em *velha coroca*. Assim, as combinações *não restritas* correspondem as associações livres de palavras, ao passo que as *semi restritas*, as *familiares* e as *restritas* se configuram como colocações por “[...] refletirem o significado de suas partes constituintes e por serem utilizadas frequentemente, por saltarem à mente de forma rápida e por serem psicologicamente salientes<sup>6</sup>” (BAHNS, 1993, p. 57, tradução nossa).

Sobre as suas estruturas sintáticas, Tagnin (2013) as classifica em (a) *adjetivas*, as quais “[...] reúne(m) estruturas do tipo [*adjetivo + substantivo*], tanto o adjetivo quanto o substantivo podem ser convencionados” (TAGNIN, 2013, p. 64, grifo nosso), como em *má sorte*, (b) *nominais*, elencam as “[...] colocações que são formadas por dois substantivos, dos quais pelo menos um, o colocado, é convencionado; por vezes os dois

<sup>3</sup> [...] the way individual words co-occur with others.

<sup>4</sup> [...] the way in which words co-occur in natural text in statistically significant ways.

<sup>5</sup> [...] using the term *node* for the word that is being studied, and the term *collocate* for any word that occurs in the specified environment of a node.

<sup>6</sup> [...] reflect the meaning of their constituent parts and that they are used frequently, spring to mind readily, and are psychologically salient.

o são” (TAGNIN, 2013, p. 65), como em *bicabornato de sódio*, (c) *verbais*, são combinações cujo primeiro elemento é um verbo e servem de termo guarda-chuva para as estruturas com verbo de suporte e locuções verbais (HUNDT, 1994), como em *fazer um elogio*, (d) *adverbiais*, cujo advérbio modifica o adjetivo – *expressamente proibido* –, ou o verbo – *chorar copiosamente* –, (e) *especificadoras de unidade*, denotam valor partitivo – *uma barra de sabão/chocolate* –, e (f) *coletivas*, cujas palavras são “[...] convencionalmente usadas para se referir a um grupo de coisas” (TAGNIN, 2013, p. 74), como em *um rebanho de bois*.

No âmbito do ensino e aprendizado de LE, a competência comunicativa é caracterizada não apenas como um processo dinâmico de negociação de sentido entre os falantes de determinada língua (SAVIGNON, 1983), mas também como o “[...] conhecimento, ou competência, e a capacidade para pôr em prática ou executar essa competência em um uso de língua adequado e contextualizado<sup>7</sup>” (BACHMAN, 1995, p. 107, tradução nossa), no qual fatores como a finalidade da comunicação e os actantes envolvidos são levados em consideração (LLOBERA, 1995). Partindo desse prisma, há a necessidade de compreendermos os processos linguísticos que subjazem a competência comunicativa de falantes de língua não materna, tanto no que diz respeito a suas competências gramatical, textual, elocutiva, sociolinguística e estratégica (HYMES, 1972), como também a colocacional, cuja definição elenca o

[...] conhecimento ou habilidade dos aprendizes de inglês língua estrangeira/inglês segunda língua de reconhecer quais palavras co-ocorrem com frequência ao lado de outras palavras dentro de um contexto específico, como em livros especializados, artigos científicos ou relatórios técnicos em uma página de internet<sup>8</sup> (WU, 2003, p. 96, tradução nossa).

O’Dell e McCarthy (2008) declaram que falantes não-nativos nem sempre conhecem a combinação de palavras adequada para exprimir ideias específicas em LE, como é o caso das expressões *inserir o cartão* e *\*meter o cartão*. Pelo prisma fraseológico, a primeira estrutura contempla elementos socialmente convencionados em uma estrutura lexicalizada. Como prova disso, uma busca rápida no sítio eletrônico *Linguee*<sup>9</sup> nos

<sup>7</sup> [...] conocimiento, o competencia, y la capacidad para poder en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado.

<sup>8</sup> EFL/ESL learner’s knowledge or ability to recognize which words co-occur frequently with other words within a specific context, such as professional textbooks, research articles, or technical reports on a website.

apresentará dezenas de exemplos de uso da colocação *inserir o cartão*, ao passo de que a palavra *meter*, por não realizar uma colocação válida nesse contexto em língua portuguesa, elencará ocorrências de estruturas livres ou não restritas.

Nesse cenário, considerando as colocações como um constante problema de aprendizagem de LE (GASS; SELINKER, 1994), Fillmore (1979) compara os falantes não-nativos em estágios iniciais de aprendizagem a *falantes ingênuos*, isto é, os indivíduos que não conhecem os lexemas e frases idiomáticas, as combinações lexicais que não estejam baseadas em relações de significado, as imagens metafóricas de determinada língua, entre outros. Como reflexo deste desconhecimento,

[...] Qualquer análise da fala ou escrita de aprendizes revela uma deficiência dessa competência colocacional. Falta de competência nessa área força os alunos a cometerem erros gramaticais por terem que produzir sentenças mais longas pelo fato de não conhecerem colocações que expressam acuradamente o que eles querem dizer<sup>10</sup> (LEWIS, 2000, p. 49, tradução nossa).

O excerto mencionado se desdobra em dois aspectos, nomeadamente, a produção de sentenças livres como estratégia linguística para suprir a falta de conhecimento lexical, e a noção de erro atrelada à aprendizagem de LE. Sobre o primeiro, consideremos a *competência estratégica*, cuja utilização decorre da compensação das falhas na comunicação devido a fatores como a incapacidade de lembrar uma ideia ou uma forma gramatical e a falta de conhecimento acerca de uma ou mais áreas da competência comunicativa (CANALE, 1995). De igual modo, a produção de sentenças livres pode resultar em um mal-entendido durante o ato comunicativo (GASS; SELINKER, 1994) e na ocorrência de estruturas agramaticais nos discursos de falantes não-nativos, cuja problemática acomoda a discussão acerca da palavra *erro*

[...] oriunda das mesmas concepções do que é “certo ou errado” que circulam em nossa sociedade, logo, pode notar que no decorrer da história esta noção está atrelada a questões socioculturais resultantes da visão de mundo, juízos de valores e ideologias que no transcorrer do tempo sofrem mudanças significativas (SANTANA JUNIOR; PINTO; SANTANA, 2011, p. 6).

---

<sup>9</sup> Endereço eletrônico em: <http://www.linguee.com.br>

<sup>10</sup> Any analysis of students' speech or writing shows a lack of this collocational competence. Lack of competence in this area forces students into grammatical mistakes because they create longer utterances because they do not know the collocations which express precisely what they want to say.

O conceito de erro está centrado nas dicotomias entre certo e errado, língua e fala, gramatical e agramatical, adequado e não-adequado, entre outros (BRITTO, 1997), é perpassado por questões políticas, sociais e culturais (SANTANA JUNIOR; PINTO; SANTANA, 2011), e reflete o preconceito linguístico das classes majoritárias sobre as minoritárias (GOMES, 2016). Entretanto, em uma perspectiva não normativa,

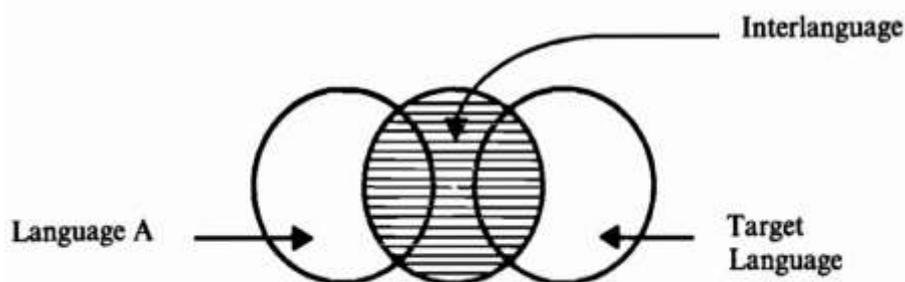
[...] os então considerados “erros” de aquisição em PLE (ou em língua estrangeira, tanto falada quanto escrita) nada mais são que ‘desvios’ da forma alvo, da forma esperada, institucionalizada, ou convencional, devido às hipóteses que os aprendizes testam a partir de seus conhecimentos em L1 (MAIA, 2009, p. 2).

Visto dessa forma, a utilização do termo *desvio*, em qualquer âmbito de análise linguística, como no fonológico e no lexical, em detrimento de *erro*, acomoda a descrição dos processos e das estratégias empregadas durante a aprendizagem. Destarte, e em harmonia com Firth (1978), os desvios não podem mais ser entendidos como uma falha de aprendizagem, mas sim como indícios de como os aprendizes testam suas hipóteses acerca do sistema linguístico da língua não materna.

### Os processos de interlíngua

Tratamos dos desvios colocacionais evidenciados nas produções escritas de aprendizes de PLE à luz do conceito de Interlíngua, referente ao sistema linguístico intermediário entre a língua materna e a segunda língua (AL-KHRESHEH, 2015), o qual apresenta “[...] seus próprios conjuntos de regras, que podem ser de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática” (SILVA NETTO, 2016, p. 56), observável na tentativa de comunicação na língua alvo (SELINKER, 1974), conforme figura 1.

**Figura 1** – Esquema de interlíngua



**Fonte:** Corder (1974, p. 162).

Investigar os desvios colocacionais atrelados à descrição desses sistemas

linguísticos intermediários se faz relevante pois, durante o processo de aprendizagem de uma língua não materna, os aprendizes tendem a

[...] perceber certas unidades lexicais como idênticas na sua língua materna, interlíngua e língua alvo. Então, por exemplo, eles podem entender que 'table', na sua língua materna, é o mesmo que 'mesa' na língua alvo, e desenvolver um sistema de interlíngua no qual mesa pode (erroneamente nos padrões da língua alvo) ser usado em expressões como 'table of contents', 'table the motion' e assim por diante<sup>11</sup> (TARONE, 2006, p. 749, tradução nossa).

Do ponto de vista lexical, o excerto citado anteriormente ilustra a forma como generalizações ocorrem na produção em LE. O processo de interlíngua evidenciado demonstra a transposição do significado de *table* para a colocação *table of contents*, cuja tradução equivale a *sumário*. Selinker (1974) apresenta outro contexto no qual os desvios colocacionais são salientes, a saber, na utilização do verbo *drive*, cuja colocação ocorre com a maioria dos meios de transporte, como em *drive a car/bus*, com exceção do substantivo *bicycle*. Interessa-nos, portanto, descrever os desvios colocacionais em PLE a partir dos cinco processos de interlíngua descritos a seguir.

Se podemos demonstrar experimentalmente que itens, regras e subsistemas fossilizados que ocorrem na produção da IL são resultados da L1, então estamos lidando com o *processo de transferência linguística*; se esses itens, regras e subsistemas fossilizados são resultados de itens identificáveis nos procedimentos de ensino, estamos lidando com o processo conhecido como *transferência de instrução*; se eles são resultados da abordagem do material ao qual o aprendiz estuda, então estamos lidando com *estratégias de aprendizagem de segunda língua*; se eles são resultados da abordagem comunicativa do aprendiz com falantes nativos da língua alvo, então estamos lidando com *estratégias de comunicação em segunda língua*; e finalmente, se eles são resultados de uma clara supergeneralização das regras [gramaticais] e semânticas da língua alvo, então estamos lidando com a *supergeneralização do material linguístico da língua alvo*<sup>12</sup> (SELINKER, 1974, p. 37, tradução nossa, grifos

---

<sup>11</sup> [...] perceives certain units as the same in their NL, IL, and TL. So, for example, they may perceive NL 'table' as exactly the same as TL 'mesa,' and develop an interlanguage in which mesa can (erroneously in terms of the TL) be used in expressions like 'table of contents,' 'table the motion' and so on.

<sup>12</sup> If it can be experimentally demonstrated that fossilizable items, rules and subsystems which occur in IL performance are a result of the NL, then we are dealing with the process of *language transfer*; if these fossilizable items, rules, and subsystems are a result of identifiable items in training procedures, then we are dealing with the process known as *transfer of training*; if they are a result of an identifiable approach by the learner to the material to be learned, then we are dealing with *strategies of second language learning*; if they are a result of an identifiable approach by the learner to communication with native speakers of the TL, then we are dealing with *strategies of second language communication*; and finally, if they are a result of a clear overgeneralization of TL rules and semantic features, then we are dealing with the *overgeneralization of TL linguistic material*.

do autor).

O primeiro processo de interlíngua sobre o qual tratamos diz respeito à *transferência linguística*, cuja definição engloba as interferências da língua materna na produção da LE. Tomemos por base a ordem na qual os substantivos e os adjetivos assumem em língua portuguesa e inglesa. Falantes nativos do português, em estágios iniciais de aprendizagem do inglês, frequentemente produzem sentenças como *\*This is a car blue*, por transferirem o sistema sintático *substantivo + adjetivo* da língua portuguesa. Com efeito, as ocorrências desse processo de interlíngua podem ser analisadas tanto no nível da sintaxe, como também da fonologia, do léxico, dentre outros. Henderson (1985), por sua vez, afirma que à medida que o aprendiz se torna mais proficiente, ou seja, se torna mais comunicativamente competente, menos ocorrências de transferência linguística irá apresentar na sua produção na LE.

O segundo processo de interlíngua é intitulado de *transferência de instrução*, ou *desvios induzidos* (TARONE, 2006), e está associado às práticas de sala de aula, ao plano de curso e ao material didático. Em seu estudo sobre a aprendizagem de inglês por alunos croatas, Selinker (1974) declara que, muito embora esses aprendizes saibam a diferença entre os pronomes pessoais *he* e *she*, suas produções textuais mostram ocorrências nas quais o pronome *he* faz referência aos gêneros masculino e feminino. O autor argumenta que esses desvios decorrem da maneira como o material didático apresenta os conteúdos, favorecendo exclusivamente a utilização do pronome *he*, em detrimento de uma exposição equitativa entre os pronomes *he* e *she*.

*As estratégias de aprendizagem de segunda língua* compõem o terceiro processo de interlíngua e são relacionadas aos contextos sociais da língua materna. Selinker (1974, p. 39, tradução nossa) declara que “em muitas culturas tradicionais, o canto é utilizado como um dispositivo de aprendizado, relacionando-se claramente com o que é aprendido nessas situações<sup>13</sup>”. Outro exemplo dessa estratégia pode ser descrito a partir da maneira como as falhas de aprendizagem são percebidas na cultura japonesa. No Japão, ao invés de os alunos tirarem suas dúvidas com os professores, é comum que prefiram consultar dicionários ou outros alunos, por medo de que a sociedade os considere incapazes de aprender (BUTLER-TAKANA, 2000).

---

<sup>13</sup> In many traditional cultures, chanting is used as a learning device, clearly relating to what is learned in those situations.

O quarto processo, *estratégias de comunicação em segunda língua*, na ótica de Gass e Selinker (1994) compreende três etapas, a saber, o momento no qual o aprendiz reconhece que tem problemas de comunicação – *problematização*; a tentativa de buscar formas de sanar seus problemas – *conscientização*; e o conhecimento acerca dos objetivos comunicativos almejados na LE – *intencionalidade*. Contudo, gostaríamos de incorporar a noção de *competência estratégica* ao processo de interlíngua em discussão, uma vez que

Se um aprendiz quer fazer referência a um cabo elétrico em inglês e não conhece o item lexical exato para nomeá-lo, ele pode chamá-lo de 'tubo', 'um tipo de cordão que você usa para coisas elétricas cujo nome eu não sei' ou 'um fio com duas entradas em cada lado'<sup>14</sup> (TARONE, 2006, p. 749, tradução nossa).

Em harmonia com o excerto mencionado anteriormente, o quarto processo entra em cena quando um aprendiz de uma língua não materna tenta se comunicar sem ter conhecimento linguístico, por vezes lexical, que lhe permita realizar a tarefa. Ressaltamos que, muito embora essa estratégia de comunicação em segunda língua seja vantajosa por viabilizar que os aprendizes se comuniquem na LE, ela pode trazer desvantagens, como na maior probabilidade de ocorrências de desvios por decorrência da produção de sentenças mais longas. Assim, a adoção de sentenças longas, como em *um tipo de cordão que você usa para coisas elétricas cujo nome eu não sei*, em detrimento da forma convencionalizada *cabo elétrico*, nos revela a falta de conhecimento colocacional na LE.

O último processo de interlíngua sobre o qual versamos, a *supergeneralização do material linguístico da língua alvo*, é evidente não apenas em contexto de aprendizagem, mas também durante as etapas de aquisição da língua por crianças, pois é uma "[...] clara evidência do processo, no sentido de que mostra que o aprendiz dominou as regras da língua alvo, mas também mostra que há muito a aprender<sup>15</sup>" (TARONE, 2006, p. 749, tradução nossa). Em outros termos, esse processo pode tanto revelar se o aprendiz conhece as regras inerentes à LE, como também pode indicar seu desconhecimento acerca de como e em quais contextos tais regras são aplicáveis ou não. Selinker (1974)

---

<sup>14</sup> If the learner wants to refer to an electrical cord in English and does not know the exact lexical item to use in referring to it, he can call it 'a tube', 'a kind of corder that you use for electric thing I don't exactly the name' or 'a wire with eh two plugs in each side'.

<sup>15</sup> [...] clear evidence of process, in that it shows that the learner has mastered a target language rule, but it also shows what the learner has yet to learn.

ilustra a supergeneralização a partir do morfema *-ed* para formar o passado dos verbos regulares em língua inglesa, como em (i) *\*drinked, \*hitted, \*goed* e (ii) *\*what did he intended to say?* configurando, dessa forma, desvios quanto à transposição da regra dos verbos regulares para os verbos irregulares e à utilização de auxiliares no passado simples, respectivamente.

Encerramos essa seção enfatizando que os cinco processos de interlíngua descritos são centrais para o estudo dos desvios colocacionais em PLE. Entretanto, a fronteira entre esses processos nem sempre é nítida, havendo a possibilidade de ocorrência de múltiplos mecanismos no discurso do falante não-nativo.

## Metodologia

O design metodológico desta pesquisa é de caráter qualitativo e descreve os desvios colocacionais evidenciados nas produções textuais de oito participantes norte-americanos, de níveis de proficiência compreendidos entre B1/B2 e C1/C2, conforme quadro 1. Além disso, o presente estudo foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, via Plataforma Brasil, possuindo o respectivo CAAE de número 54172616.1.0000.5054.

**Quadro 1** – Perfil dos participantes

Nível de proficiência	Quantidade de participantes
B1/B2	4
C1/C2	4

**Fonte:** Adaptado de Silva Netto (2016, p. 69).

Os participantes, conhecidos como *English Teaching Assistants*, bolsistas do programa *FLTA – Foreign Language Teaching Assistants*, da Comissão Fulbright, desenvolveram atividades de promoção da língua inglesa em território nacional por exatos nove meses em 2015. Seus níveis de proficiência estão em conformidade com os descritores do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas para a habilidade escrita. Vide o quadro 2.

**Quadro 2** – Descritores para a produção escrita

PRODUÇÃO ESCRITA GERAL	
<b>C2</b>	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.

<b>C1</b>	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
<b>B2</b>	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
<b>B1</b>	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.

**Fonte:** Adaptado de BRITISH COUNCIL (2001, p. 96).

Como instrumento de coleta de dados, elaboramos cinco propostas de produção textual, dispostas no quadro 3, enviadas por *e-mail* aos participantes, cujos assuntos integram suas perspectivas sobre o Brasil, como os pontos turísticos, a cultura e a culinária. Ressaltamos, de igual modo, que as propostas se enquadram no gênero *e-mail* e, além disso, estipulamos um período de dois meses para que os participantes pudessem cumprir com o processo de escritura de seus textos.

### **Quadro 3 – Propostas de produção textual**

1. Você recebeu um e-mail de sua amiga americana. Ela diz que lhe fará uma visita em breve. Responda ao e-mail dando sugestões de lugares turísticos que vocês possam visitar na sua cidade brasileira.
2. Sua amiga está se planejando para visitá-lo no Brasil. Ela escreveu outro e-mail pedindo direções do aeroporto até sua casa e da sua casa até a universidade em que você trabalha. Responda ao e-mail explicando o trajeto para a sua amiga.
3. Sua amiga, por ser muito curiosa, lhe envia outro e-mail perguntando sobre as comidas típicas da sua cidade. Responda ao e-mail contando para a sua amiga sobre as suas experiências com a comida brasileira.
4. Sua amiga escreveu um e-mail para você perguntando sobre os costumes no Brasil, pois ela não sabe quase nada sobre a cultura brasileira. Responda ao e-mail contando para a sua amiga sobre as suas experiências culturais no Brasil e se as suas expectativas sobre a cultura brasileira foram atendidas ou não.
5. O último e-mail de sua amiga trata das lembrancinhas que ela pode comprar no Brasil. Responda ao e-mail indicando locais onde ela possa comprar lembrancinhas para dar aos seus amigos e familiares americanos.

**Fonte:** Adaptado de Silva Netto (2016, p. 70).

Os dados foram gerados mediante a análise das produções textuais dos participantes e dispostos conforme os respectivos níveis de proficiência em PLE, apresentados no quadro 1. Durante a análise, as ocorrências de desvios colocacionais foram identificadas, classificadas e descritas, cuja apreciação é dada na próxima seção.

### **Análise dos dados**

Esta seção discute as ocorrências de desvios colocacionais evidenciadas no *corpus* da pesquisa, provenientes das produções textuais dos oito participantes norte-

americanos. Essa análise, de cunho qualitativo, apresenta não apenas a forma como os aprendizes de PLE criam hipóteses acerca da língua alvo, mas também os padrões de interlíngua pertinentes à aprendizagem de colocações.

Os desvios aqui apresentados estão embasados nos cinco processos centrais de interlíngua de Selinker (1974) e nas ocorrências de outros processos que emergiram a partir de nossa análise. Assim sendo, destacamos que a apreciação dos desvios colocacionais é realizada de acordo com os níveis de proficiência dos participantes e que os processos de interlíngua descritos podem se sobrepor.

#### Quadro 4 – Desvio colocacional no nível B1/B2

Quando você chegar pode comprar passeios para as piscinas naturais e passeios de barco aparte. Também, tem muitos bares onde você pode descansar e *tomar as comidas regionais*. Neste passeio, você tem a oportunidade de passar a tarde numa das praias mais lindas daqui.

**Fonte:** Adaptado de Silva Netto (2016).

O quadro 4 elenca um desvio colocacional quanto à transferência linguística e à supergeneralização do material linguístico da língua alvo. Assim, a ocorrência em discussão está fundamentada nas diferenças entre os verbos empregados antes de vocabulários de comida, tanto em português como em inglês. Em língua inglesa, as combinações verbais atreladas a vocabulário de comida podem ser descritas em *eat pizza/meat/lunch* e *drink water/soda/beer*, pois os colocados são alimentos sólidos e líquidos, respectivamente. No entanto, há a possibilidade de o verbo *have* encapsular *eat* e *drink*, formando combinações como *have pizza/meat/water/beer*. Em contrapartida, em língua portuguesa, a mesma relação entre alimentos sólidos e líquidos é dada, de forma geral, pelos verbos *comer pizza/carne* e *beber água/cerveja*.

O desvio destacado na ocorrência em discussão decorre da alta frequência na qual o verbo *have* encapsula *eat* e *drink* em língua inglesa. Em conformidade com o *corpus* das 5,000 palavras mais recorrentes em inglês disponibilizado pelo sítio eletrônico *Word Frequency Data*<sup>16</sup>, na categoria 130 (*Home and Health*), as palavras *have*, *eat* e *drink* possuem frequência respectiva à 172.472, 11.926 e 2.531 dos casos. Dessa forma, pelo fato de *have* ser mais recorrente, a escolha do participante em utilizar o verbo *tomar* como forma de abranger os alimentos sólidos em língua portuguesa é um processo de

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.wordfrequency.info/samples.as>. Acesso: 23/12/2021.

transferência linguística. De igual modo, essa ocorrência também se enquadra no processo de interlíngua de supergeneralização do material linguístico da língua alvo, haja vista que o participante buscou utilizar o verbo *tomar* em um contexto no qual a regra de alimentos sólidos não é aceitável.

**Quadro 5** – Desvios colocacionais no nível C1/C2

- |  |
|--|
| <p>(i) Felizmente, você vai estar aqui durante a abertura de Natal, que <i>terá lugar</i> no dia 28 de novembro à noite no centro da cidade. Nunca assisti, mas pelo que me disseram é uma das mais lindas celebrações de Natal do sul do Brasil e muitas pessoas vêm de outras cidades para assistir.</p> <p>(ii) Muitos gastam muito dinheiro e tempo nos procedimentos de embelezamento, e todos sempre estão “produzidos”, como dizem aqui: não saem de casa sem pintar as unhas, sem <i>vestir saltos</i> ou sem se maquiar.</p> <p>(iii) Eu levaria castanha de caju também, que é bom demais. Sobre vestuário, sei lá, eu quase sempre uso <i>vestuário de praia</i>. As decorações mais interessantes são da Amazônia.</p> <p>(iv) Aqui em Pato Branco não tem muitos restaurantes chiques, mas tem um que é melhor do que os outros, chamado Água Doce. O serviço é ótimo, o ambiente é aconchegante, e tem <i>uma boa relação entre a qualidade da comida e o preço</i>.</p> <p>(v) Infelizmente, o estereótipo de que há muita burocracia e desorganização tende a ser verdade, como bem descobri quando tive que <i>fazer todos os formulários</i> para me tornar um residente legal no Brasil.</p> <p>(vi) Outra coisa que não esperava foi a preocupação com a aparência física. Muitos gastam muito dinheiro e tempo nos <i>procedimentos de embelezamento</i>, e todos sempre estão “produzidos” [...]</p> <p>(vii) Tem o Mercado Central no centro, mas meu lugar favorito é a feirinha de beira mar. Tem de tudo! Tem chaveiros, ímãs, <i>cartas postais</i> e mais! Aí, vc tbm pode comprar cachaça e castanha, que são coisas muito típicas daqui!</p> |
|--|

**Fonte:** Adaptado de Silva Netto (2016).

A ocorrência (i), associada ao processo de transferência linguística evidencia a criação da hipótese de que a colocação *take place*, em língua inglesa, exprime o mesmo sentido de *\*terá lugar*, em português. Essa relação direta entre os termos colocacionais em ambas a línguas destaca a falta de conhecimento lexical da palavra *acontecer* ou *ocorrer*.

O caso (ii) deriva de colocações, em língua inglesa, com o verbo *wear* seguido de vocabulário sobre roupas e acessórios, como em *wear a shirt*, *wear glasses* e *wear perfume*. Entretanto, em língua portuguesa, a escolha do verbo é dependente do substantivo que o segue, formando colocações como *vestir uma camisa*, *usar óculos* e *passar perfume*, respectivamente. Com isso em mente, a ocorrência (ii) foi classificada

como um desvio colocacional quanto à transferência linguística pelo fato de *vestir saltos* empregar o verbo *vestir* e não *usar*. Na mesma nota, podemos argumentar que o processo de supergeneralização do material linguístico entra em cena nessa ocorrência, por aplicar o verbo *vestir* a um contexto que não o cabe.

No caso (iii), observamos o desvio colocacional quando à transferência linguística em *vestuário de praia*. Acreditamos que a motivação para esse desvio teve como base a palavra composta em língua inglesa *beachwear*, cujos elementos em português são, respectivamente, *praia* e *roupa/vestuário*. Entretanto, a colocação não se constitui com a palavra *vestuário*, e sim com *roupa*. De maneira geral, um falante nativo certamente entenderia a combinação *vestuário de praia*, mas buscaria outras formas de dizê-la, como em *moda praia* ou *roupa de praia/banho*.

De acordo com a ocorrência (iv), classificada como desvio quanto às estratégias de comunicação em segunda língua, nota-se o desconhecimento do participante acerca da colocação (*relação*) *custo-benefício* e, por esse motivo, a necessidade de estender seu discurso através de estruturas livres. Isso quer dizer que, em termos de competência colocacional, destacamos não apenas a maior chance de que falantes não-nativos cometam inadequações gramaticais ao ampliarem seu texto, mas também o risco de não se fazerem entender por falantes nativos.

O exemplo (v) se configura como um desvio colocacional no qual o emprego verbal não corresponde à estrutura convencionalizada em língua portuguesa, a saber, *preencher formulários*. Esse tipo de desvio, por ser característico de colocações, não está descrito nos processos de interlíngua de Selinker (1974). Por essa razão, faremos referência a esse desvio como o *emprego equivocado de elementos colocacionais*, em específico ao uso verbal, como na substituição equivocada do verbo *preencher* por *fazer*. Igualmente, não consideramos que a língua materna dos participantes tenha sido responsável pela troca verbal, pois, em inglês, utiliza-se os verbos *fill in / fill out*.

A ocorrência (vi) nos apresenta um desvio pautado no emprego equivocado de elementos colocacionais que, no caso em análise, destaca uma combinação de substantivos que não forma uma colocação válida em língua portuguesa. Desta forma, muito embora a combinação *procedimentos de embelezamento* seja compreensível para falantes nativos, essa não é a forma convencionalizada e não substitui *tratamento de beleza*.

E, por fim, o desvio colocacional em (vii) elenca o emprego equivocado do

substantivo *carta*, que não forma colocação com *postal*. Para que o sentido seja preservado, a associação adequada de palavras é expressa em *cartão postal*.

À guisa de conclusão de nossa análise dos desvios colocacionais, averiguamos que a transferência linguística não se constitui como o único processo de interlíngua presente nos discursos dos participantes de ambos os níveis B1/B2 e C1/C2. De igual modo, constatou-se que o maior volume de desvios colocacionais é oriundo dos níveis de proficiência mais avançados, fato esse que corrobora a literatura em interlíngua. Henderson (1985) aponta que, à medida que falantes não-nativos aprendem uma LE, alguns desvios provenientes de transferências linguísticas são substituídos por outros tipos de desvio, tais como os elencados em nossa análise. Outrossim, os dados apresentados revelam as hipóteses criadas pelos participantes sobre as colocações em língua portuguesa durante seu processo de aprendizado, como na ocorrência *tomar comidas regionais*, cuja problemática envolve questões lexicais de tomada de decisão acerca dos verbos seguidos por alimentos líquidos e sólidos. Teoricamente, em estágios mais avançados de aprendizagem, o participante que produziu essa estrutura perceberá que essa combinação de palavras não é convencionalizada, ou seja, não é “do jeito que a gente diz”.

### **Considerações finais**

Neste artigo, discutimos a noção de competência colocacional, cuja definição acomoda o reconhecimento e o uso desses itens lexicais em contextos reais de comunicação, e os desvios colocacionais evidenciados nas produções textuais em PLE.

Os dados obtidos são reveladores não somente de aspectos linguísticos dos discursos dos participantes, mas também das frequentes comparações entre as culturas americana e brasileira e das ideias pré-concebidas que os participantes possuíam antes de chegarem em território nacional. As análises também propiciaram a apreciação do estágio de interlíngua dos aprendizes de PLE, sob o prisma do desenvolvimento da competência colocacional. Em termos mais específicos, o grupo B1/B2 apresentou poucos desvios colocacionais, sendo eles classificados quanto à transferência linguística e à supergeneralização do material linguístico na língua alvo. O grupo C1/C2, por sua vez, explicitou desvios colocacionais baseados nas interferências linguísticas e nos empregos equivocados de elementos verbais e nominais. Essa constatação é consistente com a

literatura especializada na qual as hipóteses lançadas sobre a LE nos dão indícios de como as estruturas linguísticas são aprendidas e como o léxico mental é organizado.

As perspectivas de pesquisas futuras sobre essa temática podem explorar a forma como aprendizes de PLE, compreendidos no nível de proficiência A1/A2, produzem colocações em textos reais e quais desvios colocacionais emergem dessas produções. Na mesma nota, trabalhos porvindouros podem potencialmente analisar os desvios colocacionais na ótica das produções orais de textos, com participantes de distintos níveis linguísticos.

## Referências

- AL-KHRESHEH, Mohammad Hamad. A review study of interlanguage theory. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Footscray, v. 4, n. 3, p. 123-131, 2015.
- BACHMAN, Lyle. Habilidad lingüística comunicativa. In: LLOBERA, Miquel. (org.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 105-127.
- BAHNS, Jens. Lexical collocations: a contrastive view. *ELT Journal*, Oxford, v. 11, p. 56-63, 1993.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- BUTLER-TAKANA, Paul. *Fossilization: a chronic condition or is consciousness-raising the cure?* 2000. Dissertation (Master's in Arts) – University of Birmingham, Faculty of Arts, Birmingham, 2000.
- CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miquel. (org.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.
- CARTER, Ronald. *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. London: Routledge, 1987.
- BRITISH COUNCIL. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições ASA, 2001.
- CORDER, Stephen Pit. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: RICHARDS, James Clifton (org.). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974. p. 158-171.
- FIRTH, May B. Interlanguage theory: implications for the classroom. *McGill Journal of Education*, Montréal, v. 13, n. 2, p. 155-165, 1978.
- FILLMORE, Charles J. Innocence: a second idealization for linguistics. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley, v. 5, p. 63-76, 1979.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

GOMES, Marcela de Lima. *As noções do termo erro para os estudos linguísticos e suas implicações ao ensino de língua portuguesa*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém, 2016.

HENDERSON, Michael M. T. The notion of interlanguage. *Journal of Modern Language Learning, Kansas*, v. 21, p. 23-27, 1985.

HUNDT, Christine. Construções de verbo + substantivo: estrutura, semântica e posição dentro da fraseologia. *Verbo e estruturas frásicas: Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas*, Porto, p. 267-275, 1994.

HYMES, Dell Hathaway. On communicative competence. *In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

LEWIS, Michael. *Teaching collocations: further developments in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 2000.

LEWIS, Michael. *The lexical approach: state of ELT and a way forward*. 4<sup>th</sup> ed. London: Language Teaching Publications, 2012.

LLOBERA, Miquel. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. *In: LLOBERA, Miquel (org.). Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p. 5-26.

MAIA, Francisca Paula Soares. O "erro" linguístico a partir de uma perspectiva sociolinguística laboviana. *In: CIEL – CICLO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM. ESTUDOS DA LINGUAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS*, 5., 2009, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

O'DELL, Felicity; MCCARTHY, Michael. *English collocations in use, advanced: how words work together for fluent and natural English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SANTANA JUNIOR, Valdson José; PINTO, Marie Jolly Nascimento; SANTANA, Robson Ferreira. Erro(s): entre o desvio e a norma. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE"*, 5., 2011, São Cristóvão. *Anais [...]*. São Cristóvão: EDUCON, 2011. p. 1-16.

SAVIGNON, Sandra Joy. *Communicative competence: theoretical and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley Publishing, 1983.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *In: RICHARDS, James Clifton (org.). Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974. p. 31-54.

SILVA NETTO, José William. *Desenvolvimento da competência colocacional na produção escrita dos assistentes de professores de inglês em universidades brasileiras*. 2016.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2016.

SINCLAIR, John. *Collocation: corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TAGNIN, Stella E. O. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. São Paulo: Disal, 2013.

TARONE, Elaine. *Interlanguage*. Amsterdam: Elsevier, 2006.

WU, Wen-shuenn. A quantitative study of university students' collocational competence in a ESP context. *ESP Malaysia*, Volume 9, 2003.

*Submetido em: 11 jul. 2021.*

*Aceito em: 28 jul. 2021.*



Entretextos 21(3): especial, 2021  
ISSN (digital): 2764-0809  
ISSN (impresso): 1519-5392  
DOI: 10.5433/1519-5392.2021v21n3Esp.p237

## **Translinguagem em foco:** o percurso avaliativo de estudantes do PEC-G em aulas de Português como língua adicional

**Translanguaging in focus:** the assessment journey of PEC-G students in Portuguese as an additional language classes

**El translingüismo** en el foco: el trayecto evaluativo de los estudiantes del PEC-G en las clases de portugués como lengua adicional

Rafaela Santos de Souza<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-0306-386X>  
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-7137-5473>

**RESUMO:** Tendo como base os resultados gerados a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, assim como as contribuições dos estudos sobre práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013a; ROCHA; MACIEL, 2015)/translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014) e avaliação em contextos multilíngues (SHOHAMY, 2001, 2011), o objetivo desse artigo é o de problematizar o processo de avaliação ao qual os sujeitos plurilíngues são submetidos. Para tanto, retomamos parte de nossa pesquisa que tratou do processo de avaliação centrado nas práticas translíngues empreendidas por estudantes africano(as) integrantes do PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), participantes de aulas de português. Dentre os meios de avaliar, a produção escrita ganha mais evidência, pois ainda que, não raro, se atenha a dimensão estritamente linguística e formal, permite-nos que, se observadas as práticas translíngues, os sujeitos expressem suas identidades nesses espaços e, sendo assim, foi esse nosso foco no estudo. Partimos, portanto, da ideia da relevância de contemplarmos as realidades dos sujeitos sociais nos processos avaliativos contemporâneos. Diante dos resultados obtidos, neste artigo buscamos (re)pensar meios possíveis para avaliar estudantes em aulas de português como língua adicional, considerando as práticas languageiras e como essas impactam o âmbito educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como língua adicional. Avaliação. Produção escrita.

**ABSTRACT:** Based on the results obtained in a qualitative ethnographic research, as well as studies about translingual practices (CANAGARAJAH, 2013a; ROCHA; MACIEL, 2015)/translanguaging (GARCÍA; WEI, 2014) and assessment in multilingual contexts (SHOHAMY, 2001,

---

<sup>1</sup> Mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). *E-mail:* [rafaelas.souza@outlook.com](mailto:rafaelas.souza@outlook.com)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pelo IEL, Unicamp. Professora Associada IV da Universidade Federal da Bahia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da mesma instituição. *E-mail:* [liviad@yahoo.com](mailto:liviad@yahoo.com)

2011), the aim of this article is to problematize the assessment process to which plurilingual subjects are submitted. To do so, we resume part of our research that dealt with the assessment process focusing on the translanguaging practices performed by students from African countries who are members of the PEC-G (Exchange Program for Undergraduate Students), participating in Portuguese classes. Among the means of assessment, the written production becomes more evident, because although it is often restricted to a strictly linguistic and formal dimension, it allows us, if we observe the translanguaging practices, for the subjects to express their identities in these spaces and, thus, this was our focus in the study. Therefore, we start from the idea of the relevance of considering the realities of social subjects in contemporary assessment processes. In face of the results obtained, in this article we tried to (re)think possible ways to assess students in Portuguese as an additional language classes, considering the language practices and how they impact the educational field.

**KEYWORDS:** Portuguese as an additional language. Assessment. Written production.

**RESUMEN:** A partir de los resultados generados a través de una investigación etnográfica cualitativa, así como de los estudios sobre prácticas de translenguaje (CANAGARAJAH, 2013a; ROCHA; MACIEL, 2015)/translingüismo (GARCÍA; WEI, 2014) y evaluación en contextos multilingües (SHOHAMY, 2001, 2011), el objetivo de este artículo es problematizar el proceso de evaluación al que se someten los sujetos plurilingües. Para ello, retomamos una parte de nuestra investigación en la que nos ocupamos del proceso de evaluación centrado en las prácticas de translenguaje realizadas por los estudiantes africanos miembros del PEC-G (Programa de Estudiantes-Convenio de Graduación), que participaban en las clases de portugués. Entre los medios de evaluación, la producción escrita adquiere mayor relieve, pues, aunque muchas veces pueda restringirse a una dimensión estrictamente lingüística y formal, nos permite, si se observan las prácticas translingüísticas, que los sujetos expresen sus identidades en estos espacios, de modo que este fue nuestro foco en el estudio. Por lo tanto, dada la relevancia de tener en cuenta las realidades de los sujetos sociales en los procesos de evaluación contemporáneos. En vista de los resultados obtenidos, en este artículo buscamos (re)pensar posibles formas de evaluar a los estudiantes en las clases de portugués como lengua adicional, considerando las prácticas lingüísticas y cómo estas impactan el entorno educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués como lengua adicional. Evaluación. Producción escrita.

## **Introdução**

Moita Lopes (2013) chama atenção para o fato de as sociedades estarem sendo alteradas de forma rápida, pois estamos em um mundo de fluxos e os sujeitos se movimentam por entre fronteiras podendo estas serem tanto nacionais como as de comunicação. Em vista disso, é preciso que a seara educacional esteja de acordo com os movimentos e com o fluxo das pessoas, por isso segue a necessidade de (re)pensarmos o contexto do ensino-aprendizagem de línguas, já que a partir desses espaços os sujeitos se constituem no mundo. Dentro desse contexto, precisamos reconhecer a complexidade de ensinar-aprender na contemporaneidade, devido às dificuldades, tais como a falta de valorização dos(as) profissionais que compõem o ambiente educacional; as mudanças, tanto as relacionadas às práticas de linguagens de sujeitos que integram a sala de aula,

quanto às concepções de ensino e às práticas pedagógicas e as mudanças ocasionadas pela globalização da comunicação e da tecnologia.

Diante do cenário mencionado, investigações na linha da Linguística Aplicada surgem como meios de (re)pensar os contextos com foco nos sujeitos sociais e suas práticas de linguagem. Esse deslocamento na forma de se produzir conhecimento em sala de aula impõe igualmente a revisão dos métodos avaliativos para as práticas de sujeitos que (re)negociam sentidos em mais de uma língua, de maneira que os métodos englobam a complexidade das práticas de linguagens nas quais sujeitos plurilíngues se envolvem em zonas de contatos interculturais (PRATT, 1991). Sendo assim, é importante que as estratégias avaliativas empregadas pelos(as) professores(as), no caso de alunos(as) plurilíngues, estejam de acordo com a realidade das práticas desenvolvidas por esses sujeitos, já que, na maioria das vezes, o uso do repertório vasto de alunos(as) de contextos multilíngues é desconsiderado no ambiente educacional, tal como enfatizam García e Wei (2014) e Canagarajah (2011a).

À vista disso, Shohamy (2011) salienta que as avaliações pautadas em uma visão de língua homogênea são meios de propagar e defender a ideologia monolíngue, contrária ao que assinalamos no cenário descrito. Nesse âmbito, um dos processos avaliativos de grande importância é o da produção escrita. As produções escritas nos espaços de ensino-aprendizagem são algumas das possibilidades que os sujeitos plurilíngues têm de produzir e (re)negociar sentidos na(s) língua(s) que estão aprendendo. A escrita é o ato de compartilhamento no qual os indivíduos participantes do processo vão interagir e criar sentidos no espaço em que estão inseridos. O ato de produzir textos consiste ainda em uma das formas por meio das quais os sujeitos acessam o repertório linguístico que dispõem para (re)negociar sentidos através da linguagem.

Considerando o exposto, este artigo é resultante de um recorte de nossa pesquisa de mestrado, na qual buscamos entender em que se consistiam práticas de translinguagem dos sujeitos denominados de plurilíngues, e como essas práticas poderiam ser consideradas nas aulas de Português como língua adicional (PLA), assim como a constituição para a (re)construção da avaliação. Tomamos aqui PLA, pois consideramos que a língua aprendida passa a ser um recurso a mais a ser adicionado aos repertórios linguísticos dos sujeitos. No caso em tela, essa concepção de língua adicional enfatiza que nossos(as) participantes da pesquisa estavam/estão aprendendo a língua

em contexto de imersão, no Brasil, e, mais especificamente, em Salvador, podendo acessar seus repertórios para suas experiências linguísticas diariamente.

Com relação ao cenário da pesquisa, esse foi o subprograma PROEMPLE (Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira), desenvolvido no ano de 2014, um curso multinível, não dividindo esses(as) estudantes em níveis de aprendizagem, já que o propósito é diferente das demais línguas<sup>3</sup>. Este subprograma faz parte do programa mais amplo intitulado PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA), implementado no ano de 2012 pela Universidade Federal da Bahia. Os(as) participantes da pesquisa são alunos(as) estrangeiros(as) vinculados(as) ao programa PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), que faziam/fazem parte das aulas de Português do PROEMPLE/PROFICI. Esses(as) estudantes estrangeiros(as) que compõem as salas de aula do PROEMPLE têm o objetivo de estudar em um dos inúmeros cursos de graduação ofertados pelas IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras, porém, para que isso seja possível, uma das exigências é que tenham a comprovação e aprovação no exame de proficiência CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e, a partir do resultado nesse exame, os(as) estudantes terão a oportunidade de se matricular no curso escolhido durante o processo de inscrição (realizada em seu país de origem), de acordo com o Decreto nº 7.948 que rege as normas do programa PEC-G (BRASIL, 2013).

Os(as) participantes da pesquisa foram sete estudantes da turma do PROEMPLE, do ano de 2020, uma turma formada por dez estudantes, sendo oito desses(as) de países do continente africano e dois de países da América Central. Só participaram sujeitos de países multilíngues e todos os nomes aqui apresentados foram escolhidos pelos sujeitos da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram um questionário semiestruturado, anotações de campo, que ajudaram no desenvolvimento da pesquisa, e as produções escritas realizadas nas aulas de português.

**Tabela 1** – Sujeitos de pesquisa<sup>4</sup>

<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>IDADE</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>PAÍS</b>
<b>Kim</b>	24 anos	Masculino	segundo grau	Guiné Equatorial

<sup>3</sup> Como explicado no texto, o subprograma PROEMPLE faz parte do programa maior que é o PROFICI e dentro desse programa, existem outros subprogramas responsáveis por diferentes línguas que são ensinadas, a saber, alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

<sup>4</sup> Essa pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética, CAAE: 26817119.0.0000.5531.

<b>Neymar</b>	19 anos	Masculino	segundo grau	Guiné Equatorial
<b>Popcorn</b>	31 anos	Masculino	superior	Benin
<b>Preciosa</b>	20 anos	Feminino	segundo grau	Gabão
<b>Rajulein</b>	24 anos	Masculino	segundo grau	Mali
<b>Reina</b>	19 anos	Feminino	segundo grau	Guiné Equatorial
<b>Wendy</b>	21 anos	Feminino	segundo grau	Guiné Equatorial

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Convém observar que as produções narrativas escritas faziam parte das aulas de português do PROEMPLE; eram atividades não pontuadas, visto que o curso não está desenhado para priorizar resultados atrelados exclusivamente à quantificação e notas. A ideia do curso, portanto, consiste em focar na (re)construção das práticas linguísticas a partir das experiências que esses sujeitos se inserem no dia a dia. Chamamos atenção para o fato de as produções narrativas desses(as) estudantes serem de grande importância, uma vez que os sujeitos analisam o ambiente em que estão inseridos para acessar seus repertórios e (re)construir suas práticas linguísticas. Essas produções são pontos de partida para refletirmos criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e a forma como podemos avaliar os sujeitos sociais.

### **Globalização e Superdiversidade**

A mobilidade das pessoas, associada com a era da globalização, faz com que a comunicação torne-se cada vez mais rápida e intensa. Kumaravadivelu (2006) apresenta informações da *United Nations Report on Human Development*, destacando que tanto a distância temporal como a espacial estão diminuindo. Neste sentido as fronteiras estão desaparecendo ou se fragilizando, e é possível ver as trocas ocasionadas por esse advento; podendo essas serem positivas, mas também negativas, como salienta Milton Santos (2001), quando alerta sobre a globalização perversa, desencadeada por ações desenfreadas que caracterizam atitudes hegemônicas. Diante desse panorama, são apontadas três facetas que geram grandes efeitos sociais:

[...] A primeira [...] à possibilidade de deslocamentos físicos, facilitados pelo desenvolvimento dos meios de transporte, como exemplificam as ondas migratórias em escala global. A multiplicidade de rotas geográficas e formas diferenciadas de inserção sociocultural [...] incrementam uma experiência de multiculturalismo e hibridação, especialmente nas grandes

metrópoles, onde o convívio com alteridades culturais se intensifica, geralmente, de forma desigual e discriminatória. [...] A segunda [...] a possibilidade de vivências de uma 'multiterritorialidade' associada aos avanços, no campo informacional, da internet e da cibercultura – territórios que, ao ressignificarem e ampliarem nossos horizontes espaçotemporais e comunicacionais, catapultam as possibilidades de outra espécie de roteiro [...] A tal movimento se associa um terceiro, a expansão vigorosa dos meios de produção cultural, o que potencializa as possibilidades tanto de contato com alteridades quanto de (re)construção de significados (FABRÍCIO, 2013, p. 149-150).

Com a contínua transitoriedade dos sujeitos desencadeando na superdiversidade dos espaços, as práticas languageiras e as (re)construções identitárias não podem mais ser alicerçadas na ideia de território fechado, mas sim interpretadas como (re)negociações que vão para além de espaços fixos e restritos. É possível perceber as transformações que compõem os espaços que tornam-se superdiversificados, a partir das categorias migratórias. As categorias de diferenciação mais conhecidas dentro dos estudos migratórios, como nacionalidade, língua, religião, etnicidade, se diversificam e fragmentam as zonas de sedimentação em interação com motivos variados, padrões e processos de integração (DIAS; PINTO, 2017).

Dentro desse panorama que forma a sociedade contemporânea, encontramos uma diversificação dentro da diversidade já existente. Essa composição na estrutura social chamamos de "superdiversidade", termo cunhado por Vertovec (2007) e defendido, posteriormente, por outros autores (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Esse termo é proposto, também, no sentido da emergência de novos padrões de migração e considerando-se as combinações decorrentes dessas caracterizações para a produção de novas posições sociais de hierarquia. Neste cenário, portanto, irrompem novos padrões de preconceito, desigualdade, segregação e racismo, assim como novas experiências de contato (VERTOVEC, 2019).

Desta maneira, a superdiversidade não é somente uma simples característica das sociedades com uma vasta diversidade cultural e identitária, nesses contextos superdiversos. Considerando o exposto, como uma forma de conceitualizar as constituições sociais da contemporaneidade, neste trabalho nós compartilhamos o conceito proposto por Duboc e Fortes (2019, p. 3), quando essas autoras defendem que:

[...] parte de uma compreensão mais fluida sobre língua/linguagem, aprendizagem e comunidade em que se expandem e legitimam ambientes formais e não formais de aprendizagem de uma língua. Na medida em

que os sujeitos contemporâneos transitam por diferentes redes de relações e comunidades e na medida em que, simultaneamente, vão construindo sentidos no encontro e na manipulação de diferentes modos semióticos, a ideia de repertório vai se tornando cada vez menos associada a uma comunidade supostamente homogênea e permanente, para ser entendida como resultado das subjetividades e das trajetórias de vida.

Portanto, como uma forma de conceitualizar as constituições sociais da contemporaneidade, apresentamos essa definição dos espaços superdiversos, pois dentro desses contextos em que existem as interações locais e reais a partir da linguagem, podemos nos deparar com o bilinguismo/multilinguismo/translingualismo. O conceito de multilinguismo ora defendido o reafirma como parte de um processo dialógico, através do qual diferentes línguas estão em contato, já que a junção levaria a um reconhecimento positivo de/sobre outros sujeitos como enfatiza Rutar (2014). Conforme essa autora, existiria uma abertura para diferentes construções de significados, e, desta forma, o multilinguismo vem fazer parte dos territórios, os sujeitos inseridos nesses espaços estão em um momento em que línguas-culturas diversas circulam, encontram-se, entrelaçam-se e tornam as práticas linguísticas multifacetadas e híbridas.

Importa entender, de acordo com essa ótica, que o multilinguismo foca nas práticas linguísticas dos sujeitos e em como esse foco tem impacto na construção da vida dos sujeitos, ou seja, o foco não recai no número de línguas faladas nos espaços, mas sim na necessidade de se entender as (re)construções desenvolvidas a partir dos contatos. Um exemplo desse fato é apresentado por Jacquemet (2005, p. 264):<sup>5</sup>

[...] Grupos diaspóricos e locais recombina suas identidades mantendo presença simultânea em uma multiplicidade de locais e participando de redes eletivas espalhadas por territórios transnacionais. Essas identidades recombinantes são baseadas em multi-presença, multilinguismo e engajamentos políticos/sociais descentrados. Quero argumentar que as lentes que geralmente adotamos ao olhar para a linguagem devem ser significativamente alteradas para acomodar fenômenos comunicativos produzidos por identidades recombinantes, mesmo que esses fenômenos não tenham ordem gramatical e sintática, ou não possam sequer ser reconhecidos como parte de um único código padronizado.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Todas as traduções são de responsabilidade das autoras.

<sup>6</sup> "Diasporic and local groups alike recombine their identities by maintaining simultaneous presence in a multiplicity of sites and by participating in elective networks spread over transnational territories. These recombinant identities are based on multi-presence, multilingualism, and decentered political/social engagements. I want to argue that the lenses we usually adopt in looking at language must be significantly altered to accommodate for communicative phenomena

Quando refletimos sobre essa acepção de práticas linguísticas, na realidade, encontramos conceitos que integram as realidades linguísticas dos sujeitos e solidificam os ambientes superdiversos, estando, assim, inseridos na perspectiva contemporânea dos estudos linguísticos. Logo, essas práticas languageiras são denominadas *translanguaging* /translingualismo (GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014) ou *translingual practice* /práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013a, 2013b; ROCHA; MACIEL, 2015).

Esse é um ato que sujeitos bilíngues realizam, acessando diferentes características linguísticas ou vários modos do que é descrito como linguagem autônoma, para potencializar a comunicação (GARCÍA, 2009). Neste sentido, acreditamos que os(as) participantes da pesquisa são sujeitos plurilíngues, entretanto, devido à imposição das interações sociais e dos espaços em que estão inseridos, esses sujeitos, ainda em suas práticas comunicativas, moldam-se aos meios e fazem uma separação linguística, se for necessário, para o desenvolvimento da interação. Sendo monolíngues em duas ou mais línguas.

**Neymar<sup>7</sup>:** Eu falo espanhol, francês, português e um pouco de inglês. Eu não uso essas línguas em todos os contextos nem com todas as pessoas, eu sou uso quando estou falando com pessoas que falam essa língua.

**Reina:** Não uso essas línguas em todos os contextos nem com todas as pessoas. Dependendo do contexto/situação ou pessoas, eu falo uma língua ou outra.

Concordamos com a concepção de bilinguismo defendida por García (2009), visto que essa autora alerta para o fato de que as línguas se mesclam, ou seja, são usadas ao mesmo tempo para um propósito comunicativo e não quando um sujeito aprende duas línguas e passa a nomeá-las como primeira ou segunda, pois, a partir do momento que tal ocorre, esse sujeito passa a ser monolíngue em duas línguas, já que fará uso das línguas separadamente. Algumas vezes, como já apresentado, os sujeitos estão inseridos no processo de hibridização linguística, mesmo não sabendo o porquê dessa “mistura” ou tentando explicá-la. A essa forma híbrida das interações, denominamos práticas translíngues.

**Popcorn:** [...] eu falo outros idiomas além do francês. Só porque me permite expressar-me mais facilmente e há palavras ou expressões em

---

produced by recombinant identities, even if these phenomena lack grammatical and syntactical order, or cannot even be recognized as part of a single standardizable code.”

<sup>7</sup> Os trechos das respostas e os trechos das produções escritas estão como o original.

nossos idiomas que não podemos traduzir para o francês ou estas palavras ou expressões não existem em francês. Por vezes, ou melhor, comumente, misturamos o francês e nossos idiomas no meio de uma conversa.

Translinguagem, portanto, é “[a] capacidade dos falantes [plurilíngues] de transitar entre as línguas, tratando as diversas línguas que formam seu repertório como um sistema integrado [...]”<sup>8</sup> (CANAGARAJAH, 2011a, p. 401). Já Kimura e Canagarajah (2018) explicam o termo translinguagem, considerando o prefixo “trans”. Os autores destacam duas principais premissas do termo: a primeira dessas é a de reconhecer que a comunicação transcende línguas individuais; e, a segunda, a de entender os diversos recursos semióticos, não restritos às palavras, como gestos, por exemplo, na construção dos propósitos comunicativos para dar significados. Já para Leroy (2018, p. 73), esse prefixo significa “[...] ir além do construto monolíngue, estanque e não dinâmico das linguagens”. Ainda neste sentido, de acordo com Canagarajah (2011b), a translinguagem ajuda-nos a assumir orientações que sejam específicas para os sujeitos plurilíngues, considerando a competência desses sujeitos.

O termo *translínque* concebe as relações linguísticas em termos mais dinâmicos. Os recursos semióticos do próprio repertório ou da sociedade interagem mais estreitamente, tornam-se parte de um recurso integrado e se aprimoram mutuamente. As linguagens se interligam de forma transformadora, gerando novos significados e gramáticas<sup>9</sup> (CANAGARAJAH, 2013a, p. 8, *grifo nosso*).

Deste modo, esses sujeitos podem ser chamados de plurilíngues considerando o uso da língua, nessa perspectiva híbrida, pois lançam mão de diferentes recursos linguísticos e semióticos, para que seus propósitos comunicativos sejam alcançados e, desta forma, dar sentido ao mundo que fazem parte. Portanto, a translinguagem permite que os(as) falantes plurilíngues, usuários(as) de um repertório linguístico vasto, no espaço social, possam reunir diferentes dimensões de experiências, partindo de suas histórias pessoais, das suas ideologias, até a capacidade cognitiva e física para desempenhar a (re)construção de significados para serem vividos (WEI, 2011).

---

<sup>8</sup> “The ability of [...] speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system [...]”

<sup>9</sup> “The term translingual conceives of language relationships in more dynamic terms. The semiotic resources in one’s repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars.”

### **Processo avaliativo e a produção escrita de sujeitos plurilíngues**

Os espaços de interação levam os(as) participantes das práticas a posicionarem-se em relação a situações que ocorrem no dia a dia, e, por isso a (re)construção e as (re)negociações das identidades, dos sujeitos inseridos, nesses lugares de troca são de grande relevância para a formação do aqui e agora, das práticas reais. Contudo, para que tal possa acontecer, é importante que participantes no processo da escrita posicionem-se criticamente, por meio do incremento do pensamento crítico. Daí, portanto, a importância do letramento e do letramento crítico, a qual nos remetemos a seguir.

O letramento, de acordo com Soares (2009, p. 18), pode ser considerado como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Neste sentido, o processo do letramento é tão parte do nosso dia a dia que Kleiman (1995) chama atenção para o fato de que nas sociedades industrializadas e tecnológicas, a escrita está presente em todos os lugares. Desse modo, um exemplo tão rotineiro e muito familiar (para os grupos que a autora chama de letrados) é a ida ao supermercado, pois é criada uma lista do que será comprado e no local, nós nos deparamos com datas de validade, cartazes informando promoções, temos formas de fazer as contas, então essa é uma maneira de agir no meio e se comunicar.

Desta forma, o letramento aparece como um meio de ajudar e guiar os sujeitos na (re)construção das práticas sociais, de maneira crítica, a partir da escrita, com o propósito de proporcionar mudanças no entorno. Neste viés, o letramento crítico, segundo alguns estudiosos (DUBOC; FERRAZ, 2011; SHOR, 1999), constitui um meio de não só propiciar essas mudanças, mas também de questionar o que é dito ou imposto. Assim, o letramento crítico “envolve questionar o conhecimento recebido e a experiência imediata com o objetivo de desafiar a desigualdade e desenvolver uma cidadania ativista”<sup>10</sup> (SHOR, 1999, p. 11).

Como defendem Cope e Kalantzis (2009), estamos em meio a uma mudança profunda, e cada vez mais devemos ser exigentes ao invés de permanecermos como

---

<sup>10</sup> “[...] involves questioning received knowledge and immediate experience with the goal of challenging inequality and developing an activist citizenry”.

meros espectadores. Com o letramento, os(as) alunos(as) utilizam-se das práticas de leitura e escrita, para interpretar e questionar ideologias impostas e, a partir disso, são capazes de usar o processo de escrita para a mudança social. O texto, então, passa a ter um papel de importância no processo educativo.

Lembramos ainda que Koch (2003) alerta que a conceitualização de texto existe em consonância com a concepção de língua defendida; logo o conceito de texto que atravessa a relação de interação dos(as) estudantes com a construção de sentido é considerado uma relação dialógica:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio **lugar da interação** e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando não se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2003, p. 17, grifo nosso).

Assim, todo o construto de um texto vai representar uma espécie de ponte lançada entre um indivíduo e os outros, pois, como afirma Bakhtin (2014, p. 117, grifo do autor), “[...] toda palavra comporta *duas faces* [...] tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela [a palavra] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*”. Tendo como base os pensamentos de Bakhtin, Souza (2011, p. 53) enfatiza que

[...] as palavras revelam-se e ganham significações nas interações concretas, quando socialmente compartilhadas, em diálogo entre dois ou mais indivíduos inseridos no fluxo da comunicação diária. A palavra é sempre dirigida a outro sujeito; é sempre resposta a alguém em função da suposição do horizonte social informado por aspectos partilhados tanto pelo falante como pelo ouvinte. É na interação que linguagem se coloca em movimento e provoca ações de respostas em relação à palavra.

Partindo dessa ideia, Antunes (2005) defende que, consoante a perspectiva da interação, escrever só pode ser uma atividade cooperativa, na qual os sujeitos agem em conjunto para interpretação de um determinado sentido. Neste viés, Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 172) concebem “[...] as práticas sociais como construídas na ação conjunta dos participantes em uma situação de comunicação com um determinado propósito negociado por eles no aqui-e-agora”. Ilustramos com esses trechos de

produções escritas para que seja possível perceber as (re)negociações que os sujeitos empreendem na medida que se envolvem em práticas languageiras.

**Neymar:** Desde criança sempre gostei de brincar, minha mãe dizia que parecia que eu estava plugado ou algo parecido porque nunca parava de me mexer ou brincar o tempo todo. Quando criança eu tinha uma grande variedade de jogos que me permitiam me entreter por um tempo, já que naquela época eu não tinha muitas coisas tecnológicas para me entreter além da televisão ou de um brinquedo. Passei a maior parte da minha infância sozinha, pois só tinha irmãs e às vezes não queria jogar seus jogos, até que alguns anos depois nasceu e cresceu meu irmão mais novo, com quem eu começaria a compartilhar meus jogos. Dentre todos os jogos que eu podia fazer naquela época, meu favorito era sempre jogar futebol, sozinho ou com meus amigos ou primos.

**Popcorn:** Por um lado, eu estava feliz por ir a uma aventura, conhecer outro país, aprender uma nova língua e descobrir outras culturas. E o mais maravilhoso foi que eu estava tão entusiasmado como uma pulga, entusiasmado porque finalmente iria conhecer Salvador de Bahia. Uma cidade sobre a qual eu tanto ouvira falar e pela qual até me apaixonei, sem saber que um dia eu caminharia em seu solo. Lembro que durante a constituição dos arquivos eu escolhi Salvador duas vezes. Por outro lado, eu estava triste porque ia deixar minha mãe e minhas irmãs sozinhas, especialmente com a saúde de minha mãe falhando. Esse era o meu único medo.

**Preciosa:** Os participantes tomam distância, formando um retângulo entre eles. O terceiro participante fará a seqüência de movimentos no retângulo de elástico. A cada seqüência bem-sucedida, o elástico sobre um nível: dos tornozelos para os joelhos, daí para as coxas e então para os quadris. Se não houver duas pessoas para servir de apoio para o elástico, vale a pena usar cadeiras como apoios. Uma de minhas brincadeiras da infância foi imaginar ser modelo e organizar os desfiles.

**Rajulein:** Eu vivenciei minhas experiências de ensino médio numa escola pública. Fizemos parte das primeiras gerações daquela escola pois era bem recente na época. Lá, havia regulamentos sérios para o bom funcionamento do espaço escolar. No começo, tivemos um diretor bem rígido que se importava muito com a educação da gente, ele até vigiava o uso correto do uniforme dos alunos. No primeiro ano, encontrei novos colegas em que, outros se tornaram amigos de verdade. Eu passava quase todo meu tempo com meu amigo preferido, ele era inteligente, bem educado e até agora, gosto dele. Gostávamos muito de corrigir os colegas quando eles erravam.

Diferente da fala, tida como uma ação espontânea, a atividade escrita é monitorada e um pouco livre, pois existem escolhas estratégicas para a construção do texto, como enfatiza Canagarajah (2011a). Já que as produções escritas são práticas sociais, em que os(as) alunos(as) produzem sentido através da linguagem, os sujeitos

plurilíngues, que fazem uso de um repertório linguístico vasto, (re)negociam esses sentidos produzidos de acordo com suas práticas de linguagem.

Nas produções escritas, os sujeitos performam suas identidades e coconstroem sentido através das palavras, permitindo que seja possível entender o que deseja ser dito. A discussão sobre as produções escritas ganha corpo, pois quando se trata da oralidade, o modo de avaliar pode ser “um pouco mais livre”, ao ser relacionado com a ideia de língua escrita. Alguns(mas) profissionais da área da educação, do ensino de línguas, não raramente, fixam-se em regras linguísticas voltadas a um ideal homogeneizante do que é a língua. As palavras de Shohamy (2001) sobre o poder dos instrumentos avaliativos é direcionado, aqui, para a escrita, pois a autora diz que esses instrumentos, associados às produções escritas, violam princípios e valores democráticos, já que esses testes vêm das organizações que controlam o poder e tendem a definir o conhecimento apropriado, negando a existência de outros.

Entretanto, nas produções escritas, a ideia de correção age de forma mais incisiva; as produções tornam-se mais engessadas, e, muitas vezes, os sujeitos plurilíngues não encontram espaço para a prática híbrida da linguagem, pois existe a crença acerca do que é certo e do que é errado, como afirmou Shohamy (2001). Diante disso, Canagarajah (2013a) argumenta que, enquanto os estudos que investigam a oralidade e conversação só crescem, a escrita ainda se atém a concepção normativa da língua, por mais que o autor foque no ensino de língua inglesa, podemos deslocar esse pensamento para entender o processo avaliativo de outras línguas, nesse caso o português.

Para rebater essa visão e esse engessamento, a orientação translíngua entende a hibridização linguística como um ato de criação e (re)negociação dos sujeitos. Levando em conta a liberdade de expressão de forma híbrida, apresentamos a afirmação de Souza (2011) sobre esse conceito. A autora explana que os discursos essencialistas atrelados à identidade ou à pureza cultural são ameaçados, já que as possibilidades de (re)negociações, conflitos e alianças são mostradas e estão presentes nos arranjos que se formam entre os diversos entrecruzamentos culturais.

Considerando o mencionado antes, esclarecemos que em nosso estudo nos importou enfatizar como os sujeitos inseridos nesse processo (re)criam, (re)constroem sentidos, identidades e performam na escrita, tudo isso através das práticas linguísticas. A hibridização linguística dentro do texto é o que Canagarajah (2011a) denomina como

um *codemeshing*, ou seja, é a realização do ato translíngue nas produções textuais. Apresentamos alguns trechos de produções escritas, a seguir, nas quais os sujeitos mesclam seus repertórios linguísticos para (re)criar sentidos, porém, vale ressaltar que aqui nos interessa refletir sobre a concepção atrelada ao sentido e para tanto destacar o que esses sujeitos querem dizer. Outro ponto relevante a citar diz respeito ao fato de os sujeitos transitarem por línguas, os sujeitos (fora do espaço de investigação) usam nomenclaturas para indicar a língua que estão acessando em determinado momento.

**Kim:** As diferenças de pano era só para poder diferenciar quem era da família do noivo e quem era da família da noiva. Na culinária cada família cozinhava um prato típico da sua tribo entre outros pratos como; **envuelto** de **cacahute** (envolto de amendoim), molho de dendê, molho de quiabo.

**Reina:** Isso aconteceu ao começo do segundo trimestre do **primer** ano do ensino médio. A genge sempre ficava cansada porque viemos de celebrar o Natal e o Ano Novo, porém tínhamos que seguir com as aulas. Como nosso colégio é bem católico, pertence ao grupo dos Salesianos, a festa mais grande de nossa escol é a festa do Don Bosco. Cada ano **celebrábam** a festa no **día** 31 de Janeiro, día de sua morte para comemorá-lo. Nesse día fazíamos muitas atividades, **primero** nós íamos à missa, cantávamos e também orávamos. Depois tínhamos a **gran** gincana, onde fazíamos atividades esportivas em grupos para obter pontos e ganhar a festa. O seguinte era um **gran** desfile de cada aula com uma bandeira pessoal e finalizávamos com uma atuação, já seja canto, baile ou teatro. Cada ano as instruções **mudabam**. Mas nesse ano, nossa aula estava tendo muitos **examens** e trabalhos que entregar pelo qual sempre adiávamos o dia de ensaio, até que só ficava um dia para que pudéssemos fazer algo e percebemos que nada sairía. Então, simplesmente decidimos não fazer nada.

**Wendy:** Primeiramente vamos cortar a carne e depois lavar-la com água quente, para tirar toda a **suzera**, é muito importante que os pedaços da carne sejam menores, porque assim será mais fácil a absorção dos ingredientes que vamos adicionar para fervê-la, é muito importante lavar a carne **con** água quente, porque se não fazemos isso a **suzera** da carne pode aparecer após de você ter colocado a carne junto **con** os ingredientes e estragar o sabor de seu prato, então **senpre** lave sua carne com água quente [...]

A importância, então, desse processo para os(as) estudantes é fazer com que eles(as) percebam suas práticas e suas estratégias como formadoras de identidade e que essas atitudes dentro do texto têm uma grande relevância, tanto para o ambiente de sala de aula, como para a criação de uma consciência crítica e social.

Como salienta Canagarajah (2011a), existem boas razões para o uso das

estratégias que os(as) estudantes desenvolvem nas produções escritas, pois os(as) professores(as) podem fazer uso dessas para criar práticas de ensino. Neste sentido, como enfatiza o mesmo autor, estudantes plurilíngues “[...] trazem de suas casas e comunidades conhecimentos que são valiosos para eles mesmos e para os outros”<sup>11</sup> (CANAGARAJAH, 2011a, p. 415). Entretanto, ainda que a avaliação multilíngue esteja disponível, existe uma imposição linguística, e as línguas são vistas separadamente como destacam García e Wei (2014).

O espaço defendido é aquele que possibilite as práticas translíngues, entendendo esse processo como complexo e enriquecedor para formação dos sujeitos e suas performances através da língua. Então, o *translanguaging space*/espaço translíngue é fundamental para os sujeitos plurilíngues, não apenas por causa do uso de recursos linguísticos múltiplos que contribuem para formação e transformação das vidas dos inseridos nessa prática, mas também pelo fato de que, nesse espaço, esses sujeitos, através de suas práticas translíngues, podem criar seu próprio poder de transformação (WEI, 2011).

Neste sentido, compreendemos que a sala de aula é um espaço privilegiado para que os sujeitos plurilíngues possam criar o seu próprio poder de transformação através das práticas languageiras. Reforçamos esse pensamento trazendo as palavras de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) a respeito de que a sala de aula é, na verdade, um espaço em que é possível praticar diferentes usos da língua, e, ao mesmo tempo, ser participante das mais variadas práticas sociais, no nosso caso, práticas sociais atreladas à escrita. Enfatizamos, então que

A sala de aula é um poderoso espaço de negociação de políticas. As pedagogias praticadas e textos produzidos em sala de aula podem reconstruir políticas estabelecidas. De fato, a sala de aula já é um espaço de políticas; toda vez que os professores insistem em uma variedade uniforme de língua ou discurso, estamos ajudando reproduzir ideologias monolingualistas e hierarquias linguísticas<sup>12</sup> (CANAGARAJAH, 2006, p. 587).

---

<sup>11</sup> “[...] bring from their homes and communities funds of knowledge that are valuable for themselves and others.”

<sup>12</sup> “The classroom is a powerful site of policy negotiation. The pedagogies practiced and texts produced in the classroom can reconstruct policies ground up. In fact, the classroom is already a policy site; every time teachers insist on a uniform variety of language or discourse, we are helping reproduce monolingualist ideologies and linguistic hierarchies.”

Isto posto, destacamos, conforme Garcia e Wei (2014), a pedagogia translíngue tem um potencial para desenvolver discursos sofisticados, uma compreensão mais profunda dos textos, assim como a produção de textos muito mais complexos, focando em uma avaliação que seja mais autêntica e que seja muito mais significativa para os(as) estudantes, fazendo com que ocorra o questionamento das desigualdades, e a inclusão das vozes dos(as) alunos(as) que tiveram suas práticas linguísticas minoritizadas.

## **Conclusão**

No recorte apresentado ao longo deste trabalho, retomamos parte de nossa pesquisa de mestrado, orientada pela perspectiva da translanguagem como uma forma de (re)pensar os contextos de ensino-aprendizagem de aulas de PLA (dentre outras línguas) para estudantes de espaços multilíngues. Reconhecemos, para tanto, as práticas linguageiras empreendidas por esses sujeitos diariamente; notamos que essas práticas se tornam complexas à medida em que esses sujeitos vão (re)negociando os sentidos a partir de onde estão no aqui e agora. Sendo assim, acreditamos ser importante que os(as) profissionais que constituem o âmbito educacional lidem de maneira crítica com as diferenças em sala de aula, para que os(as) estudantes possam levar suas práticas linguísticas e identitárias para além dos muros que compõem os espaços de ensino.

Entretanto, a inquietação mais pulsante na pesquisa se deu quanto ao questionamento voltado para o processo de avaliação que os sujeitos que compõem os espaços multilíngues foram apresentados ao longo de suas vidas. Os meios de avaliar, embora importantes, tendem a não permitir que os sujeitos expressem suas identidades, focando somente em notas e nos resultados das produções, e em uma ideia de quantidade, desconsiderando as experiências que os sujeitos trazem em suas bagagens relacionadas às vivências linguísticas. Esse fator se torna mais impactante em produções escritas que serão avaliadas, uma vez que na e para a escrita ainda parecem servir de parâmetro um ideal linguístico que proporciona a manutenção de uma ideia de monolinguismo. Essa concepção, por sua vez, desconsidera que podem ser acionados diversos repertórios pelos sujeitos e esses podem se refletir e estar presentes nos textos produzidos por esses sujeitos e podem apontar indícios de como esses sujeitos lidam com suas experiências entre as línguas e com as línguas, inclusive, aquela outra, a adicional, que está se somando ao seu repertório.

Por fim, cabe notar que não consiste uma tarefa fácil essa mudança de foco, porém

não podemos desistir de buscar meios de contemplar sujeitos que possam utilizar seus repertórios linguísticos de maneira confiante em produções avaliativas, sem serem penalizados ou até ter uma associação atrelada a uma noção de erro, já que não segue o ideal de homogeneização linguística. O ponto é pensar na heterogeneidade dos sujeitos, nas (re)construções identitárias de pessoas que transitam por entre espaços diversos e trazem suas experiências para sala de aula, não sendo enquadradas em um ideal forçado e controlador. Desta forma, ressaltamos a necessidade de orientar o trabalho com a produção de texto por um caminho construtivo, de modo que os(as) alunos(as) reflitam sobre suas práticas e tragam suas experiências com suas línguas para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para que tal aconteça é preciso que os direcionamentos que guiam as práticas do ambiente educacional sejam orientados com base em um viés crítico para proporcionar uma transformação social, pois quando as aulas de línguas permitirem essas transições, tanto professores(as) como alunos(as) poderão vivenciar o bilinguajamento defendido por Mignolo (2000).

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. *Diversities*, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1- 22, 2011. Disponível em: [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1). Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 de março de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.html). Acesso em: 20 maio 2021.

CANAGARAJAH, Suresh. The place of world englishes in composition: pluralization continued. *College Composition and Communication*, Urbana, v. 57, n. 4, p. 586-619, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20456910>. Acesso em: 10 maio 2021.

CANAGARAJAH, Suresh. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 95, n. 3, p. 401-417, 2011a. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15404781/2011/95/3>. Acesso em: 10 maio 2021.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, [s. l.], v. 2, p. 1-27, 2011b.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translanguaging practice: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013a.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating translanguaging literacy: an enactment. *Research in the Teaching of English*, Urbana, v. 48, n. 1, p. 40-67, 2013b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282178615\\_Negotiating\\_Trans\\_lingual\\_Literacy\\_An\\_Enactment](https://www.researchgate.net/publication/282178615_Negotiating_Trans_lingual_Literacy_An_Enactment). Acesso em: 10 maio 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies*, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning). Acesso em: 20 junho 2021.

DIAS, Ana Luiza Krüger; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 61-81, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/fykQYK4zDrDtHdGRfMyXQN/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2021.

DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele et al. (org.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, p. 169-197, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, Curitiba, v. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23056>. Acesso em: 30 maio 2021.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FORTES, Olívia Bueno Silva. Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti (Tilburg University). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MmCjWGy5tvS6q3v75YgNWJn/>. Acesso em: 15 maio 2021.

FABRÍCIO, Branca Falabella. A "outridade lusófona" em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, p. 144-168, 2013.

GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: SKUTNABBKANGAS, Tove et al. (org.). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 140-158, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Londres: Palgrave Pivot, 2014.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language and communication*, Oxford, v. 25, n. 3, p. 257-277, 2005.

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0271530905000248>. Acesso em: 25 maio 2021.

KIMURA, Daisuke; CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice. *In*: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (ed.). *The routledge handbook of English as a lingua franca*. [s. l.]: Routledge, p. 295-308, 2018.

KLEIMAN, Angela. *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. A Linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006.

LEROY, Henrique Rodrigues. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/ global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. New Jersey: Princeton University press, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

PRATT, Mary Louise. *Arts of the contact zone*. Profession 91. New York: MLA, p. 33-40, 1991.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yxKXNQQqJPO3tLPVH9fFyFg/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

RUTAR, Sonja. Multilingual learning and teaching as a principle of inclusive practice. *Journal of Contemporary Educational Studies*, [s. l.], v. 1, p. 10-25, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264860574\\_Multilingual\\_learning\\_and\\_teaching\\_as\\_a\\_principle\\_of\\_inclusive\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/264860574_Multilingual_learning_and_teaching_as_a_principle_of_inclusive_practice). Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SHOHAMY, Elana. Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, London, v. 18, n. 4, p. 373-391, 2001.

SHOHAMY, Elana. Assessing multilingual competencies: adopting construct valid

assessment policies. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 95, n. 3, p. 418-429, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

SHOR, Ira. What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, New York, v. 1, n. 4, p. 2-32, 1999. Disponível em: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2/>. Acesso em: 01 junho 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, London, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465?journalCode=rers20>. Acesso em: 27 junho 2021.

VERTOVEC, Steven. Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, London, v. 42, n. 1, p. 125–139, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321580079 Talking\\_around\\_super-diversity](https://www.researchgate.net/publication/321580079_Talking_around_super-diversity). Acesso em: 20 junho 2021.

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 43, p. 1222–1235, 2011. Disponível em: <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-pragmatics>. Acesso em: 01 junho 2021.

*Submetido em: 01 out. 2021.*

*Aceito em: 24 out. 2021.*