I CONGRESSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA COLUMBIA UNIVERSITY

Linguística e Estudos Culturais:
Interseções no Ensino de Português como Língua Estrangeira

26 e 27 de março de 2021

ANAIS DO CONGRESSO

Institute of Latin American Studies
Columbia University

Columbia | LAIC
Department of Latin American and Iberian Cultures

Créditos

Fotografias: *Ana Paula Huback*

Layout e diagramação: *Sandro Bezerra Viana* e *José Eduardo Vianna Vieira*

Revisão: *Simone Ferreira Bueno*

Sumário

A PERCEPÇÃO CULTURAL DE ALUNOS CHINESES APRENDIZES DE PLE EM CONTEXTO DE IMERSÃO NA PANDEMIA 13
Gabriela C. T. N. Nascimento
» Instituto de Comunicação de Hebei / Universidade Aberta de Portugal
Jéssica Paula Barbosa
» Instituto de Comunicação de Hebei / Universidade Aberta de Portugal
Luis Gustavo Tomaiolo
» Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
RESUMO 13
ABSTRACT 14
Introdução 15
1. Metodologia 16
2. Aspectos culturais 16
3. Memória discursiva 17
4. *Background* dos alunos chineses na China 18
5. *Background* dos alunos chineses no Brasil 19
6. Questionários 20
7. Conclusão 23
Referências Bibliográficas 25
Apêndices 27

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PLE: UMA DISCUSSÃO INTERCULTURAL E IDENTITÁRIA 33
Gissele Chapanski
» Universidade Santa Cruz (USC)
Cindy Mery Gavioli-Prestes
» Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
RESUMO 33
ABSTRACT 34
Introdução 35
1. Língua portuguesa, línguas portuguesas 35
2. Os desafios existentes ao pensar o aprendizado 39
3. O português como língua estrangeira nos múltiplos possíveis contextos 40
4. Considerações Finais 42
Referências Bibliográficas 43

ANALISANDO ASPECTOS DA SIGNIFICAÇÃO NO EXAME CELPE-BRAS: A COMPREENSÃO DE ELEMENTOS PROVOCADORES 45
Rebecka Diniz Cordeiro
» Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
José Wellisten Abreu de Souza
» Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
RESUMO 45
ABSTRACT 46

Introdução 47
1. Quando falamos sobre o ensino de português como língua não materna, no que pensamos? 47
2. O que a semântica tem a ver com o ensino de PLE/PLA? 48
3. Há espaço para o conhecimento em semântica no exame CELPE-Bras? 49
4. Considerações Finais 54
Referências Bibliográficas 55

APRENDIZADO INICIAL DA ESCRITA:
CRIANÇAS FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA 57
Jaqueline Ristau
» University of Massachusetts Dartmouth
RESUMO 57
Introdução 58
1. Aportes teóricos 58
1.1 Bi/multilinguismo 58
1.2 Oficina de escritores 59
1.3 Teoria sociocultural e avaliação dinâmica 60
2. Métodos 63
3. Resultados e discussão 63
4. Considerações finais 71
Referências Bibliográficas 72

AS CONSOANTES LATERAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO PRODUZIDAS
POR APRENDIZES HÚNGAROS DE PLE: UMA ANÁLISE ACÚSTICA 75
Luma da Silva Miranda
» Universidade Eötvös Loránd
Tekla Etelka Gráczi
» Instituto de Linguística Húngara e Geral do Centro de Pesquisa Húngaro de Linguística
Tamás Gábor Csapó
» Universidade de Tecnologia e Economia de Budapeste/Faculdade de Eng. Elétrica e Informática
Kornélia Juhász
» Universidade Eötvös Loránd
Andrea Deme
» Universidade Eötvös Loránd
Alexandra Markó
» Universidade Eötvös Loránd
RESUMO 75
ABSTRACT 76
Introdução 77
1. As consoantes laterais do português brasileiro e do húngaro 77
2. Teorias de aquisição de sons da L2 79
3. Método 80
3.1 Corpus 81
3.2 Perfil dos informantes 82
3.3 Gravações 83
3.4 Análises dos dados 83
4. Resultados 84
4.1 Falantes nativos: /l/ x /ʎ/ x /j/ 84
4.2 Aprendizes de L2: /l/ x /ʎ/ x /j/ 86
5. Conclusões 87
Referências Bibliográficas 88

DIÁRIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO EM PLE NA UNIVERSIDADE 91
Davi Borges de Albuquerque
» Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (NELIM) da Faculdade de Letras
da Universidade Federal de Goiás (UFG)
RESUMO 91
ABSTRACT 92
Introdução 93
1. O gênero textual diário em PLE 93
2. Avaliação e tarefas em PLE 95

3. O gênero diário como forma de tarefas e instrumento de avaliação em PLE 96
4. Diário, reescrita, oralidade e avaliação 98
5. Considerações finais 101
Referências Bibliográficas 103

ENSINO-APRENDIZAGEM DO PLE NO CONTEXTO DO PROFICI/UFBA A PARTIR DA ABORDAGEM DO ENSINO POR PROJETOS 105
Catarina Rosa Campos
» Universidade de Extremadura
Heide Matos Duarte
» Universidade Federal da Bahia (UFBA)
RESUMO 105
RESUMEN 106
Introdução 107
1. Contexto de ensino 110
2. Análise dos projetos 112
3. Conclusão 121
Referências Bibliográficas 122

ESTRATÉGIA DE REESCRITA FOCADA: DA CORREÇÃO À TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) 123
Luís Filipe Barbeiro
» Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria / Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra
RESUMO 123
ABSTRACT 124
Introdução 125
1. Enquadramento conceitual: *feedback* corretivo 126
2. Metodologia 129
3. Resultados 131
4. Conclusão 134
Referências Bibliográficas 137

FLUTUAÇÃO DA CATEGORIA DE COGNATOS EM HETEROSSEMÂNTICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES 141
Camili Daiani Maranho Alvarenga
» Universidade de Salamanca
RESUMO 141
ABSTRACT 142
Introdução 143
1. Sinonímia e cognação 145
2. Polissemia e heterossemanticidade 148
3. Relação entre o sentido do léxico no registro culto e do cotidiano 150
4. Discussão dos resultados 151
5. Conclusão 152
Referências Bibliográficas 154

LENDO EM PORTUGUÊS ATRAVÉS DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 157
Cristina Maria Paes dos Santos
» Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
RESUMO 157
Referências Bibliográficas 170

LETRAMENTO DOS APRENDENTES DE PLE ATRAVÉS DAS TIC 173
Lilian Adriane dos Santos Ribeiro
» Universidade de Sevilha
RESUMO 173
RESUMEN 174
Introdução 175
1. Os benefícios das TIC nas aulas *online* e híbridas do século XXI 176
2. Ferramentas TIC utilizadas para o letramento dos alunos de PLE da US 177

3. As plataformas de gamificação: vamos brincar? 180
4. Considerações finais 183
Referências Blibliográficas 185

M-LEARNING: CRIANDO UM APLICATIVO PARA ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 189
Débora Racy Soares
» Universidade Federal de Lavras (UFLA)
RESUMO 189
ABSTRACT 190
Introdução 191
1. Referencial teórico 192
2. Metodologia e material 196
3. Análise do aplicativo e discussão dos resultados iniciais 197
Referências Bibliográficas 200

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS 203
Carlos Alberto Silva da Silva
» Universidade Regional de Blumenau (FURB)
RESUMO 203
ABSTRACT 204
Introdução 205
1. Educação intercultural, epistemicídio e o ensino de língua portuguesa 206
2. Para entender a interculturalidade 208
3. Proposta de uma Pedagogia da Ancestralidade 210
4. Considerações 212
Referências Bibliográficas 214

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS NÍVEIS A1 E B1:
BREVE ENSAIO DIDÁTICO COM TEXTOS LITERÁRIOS 217
Pedro Balaus Custódio
» Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
RESUMO 217
ABSTRACT 218
1. O PLE e o(s) lugar(es) do texto literário 219
2 Uma breve experiência didática 221
2.1 Objetivos concisos 221
2.2 Metodologia de trabalho 221
3. Resultados e discussão 222
4. Conclusões 225
Referências Bibliográficas 227

O ENSINO DO PORTUGUÊS SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA:
A ABORDAGEM DA DIMENSÃO DIATÓPICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS PARA ESTRANGEIROS 229
Maria Antonietta Rossi
» Università per Stranieri di Siena
RESUMO 229
ABSTRACT 230
Introdução 231
1. Metodologia e Quadro Teórico de Referência 232
2. Análise contrastiva entre os manuais *Português XXI* e *Português em Foco* 234
3. Sugestões para promover o enfoque sociolinguístico na sala de aula 239
4. Considerações finais 240
Referências Bibliográficas 242

PANDEMIA E O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
FORMAÇÃO E REFLEXÃO DOCENTE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA
EM FAVOR DA AUTONOMIA DO EDUCANDO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS 247
Maria Aparecida Neves da Silva
» Universidade de Brasília (UnB)
Maria Luand Bezerra Campelo
» Universidade de Brasília (UnB)

Thayná Marques de Lima
» Universidade de Brasília (UnB)
RESUMO 247
ABSTRACT 249
1. Pensando as migrações e o ensino reflexivo 250
2. Português Língua de Acolhimento 251
3. Caminhos metodológicos 252
4. Migrando do presencial para o virtual 253
5. Análise das observações 255
6. Ponderações finais 259
Referências Bibliográficas 260

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:
UMA ABORDAGEM EMERGENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 263
Mariana Eunice Alves de Almeida
» Universidade Federal do ABC (UFABC)
José Blanes Sala
» Universidade Federal do ABC (UFABC)
RESUMO 263
ABSTRACT 264
Introdução 265
1. O acolhimento e a integração de migrantes forçados no Brasil 266
2. Português como Língua de Acolhimento: uma nova abordagem de ensino 267
3. As questões inerentes ao ensino de Português como Língua de Acolhimento 270
4. Considerações finais 273
Referências Bibiográficas 275

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA IN-TANDEM:
CULTURA E EMOÇÕES COMO ALICERCES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUAS 279
Tania Regina de S. Romero
» Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Eduarda Biancardi da Silva
» Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Guilherme Augusto de F. Carneiro
» Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Vitória Caroline R. Prado
» Universidade Federal de Lavras (UFLA)
RESUMO 279
ABSTRACT 280
Introdução 281
1. Contextualização 281
2. Embasamentos teórico-metodológicos 283
3. O projeto na voz dos licenciandos brasileiros 284
3.1 As aprendizagens de Vitória 284
3.2 As aprendizagens de Eduarda 286
3.3 As aprendizagens de Guilherme 288
4. Sobre emoções, cultura e a formação do docente de línguas 290
5. Em arremate 292
Referências Bibliográficas 293

THE EFFECTS OF DERIVATIONAL MORPHOLOGY ON READING COMPREHENSION:
A STUDY WITH STUDENTS OF L2 PORTUGUESE 295
Vanessa Cristina Revheim Cunha
» Universidade de Talca
ABSTRACT 295
Introduction 296
1. Literature Review 296
1.1 Morphological Awareness and First Language Acquisition of English 297
1.2 Morphological Awareness and Second Language Acquisition 298
1.3 Review of Kieffer and Lesaux's (2008) article on the role of derivational morphology in the reading comprehension of L1 Spanish learning English 299

2. Present Study: Reading and Morphological Awareness in Portuguese 301
2.1 Research Questions 302
3. Method 302
3.1 Procedures 304
3.2 Analysis 304
4. Results 304
5. Discussion 306
6. Conclusion 308
6.1 Limitations of the Study 308
6.2 Future Research 308
References: 309
Appendix A 311
Appendix B 312
Appendix C 313

Comitê Organizador

José Antonio Castellanos-Pazos, Director of the Portuguese Program

João Nemi Neto, Senior Lecturer in Portuguese

Ana Paula Huback, Senior Lecturer in Portuguese

Patrocínio

Institute of Latin American Studies
ILAS
Columbia University

COLUMBIA | LAIC
Department of Latin American
and Iberian Cultures

Apresentação

Queridas e queridos participantes,

É com grande satisfação que apresentamos os Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira, realizado pela Columbia University em março de 2021.

Depois de dois dias de muito aprendizado, trocas, parcerias e ideias no ar, conseguimos organizar este material com alguns dos artigos que foram divulgados durante o congresso.

A diversidade presente nos nossos encontros se mantém nos textos aqui apresentados. Autores de vários países, de diferentes variedades linguísticas e com experiências distintas colocaram em papel o que apresentamos virtualmente no começo do ano.

Esperamos que este material enriqueça o(s) campo(s) de pesquisa em PLE e traga novas reflexões tão importantes para o nosso cotidiano acadêmico e de ensino.

O Comitê Organizador
José Antonio Castellanos-Pazos, Director of the Portuguese Program
João Nemi Neto, Senior Lecturer in Portuguese
Ana Paula Huback, Senior Lecturer in Portuguese

Outono de 2021

A PERCEPÇÃO CULTURAL DE ALUNOS CHINESES APRENDIZES DE PLE EM CONTEXTO DE IMERSÃO NA PANDEMIA

Gabriela C. T. N. Nascimento
Instituto de Comunicação de Hebei / Universidade Aberta de Portugal

Jéssica Paula Barbosa
Instituto de Comunicação de Hebei / Universidade Aberta de Portugal

Luis Gustavo Tomaiolo
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

RESUMO

O inglês ainda é predominantemente a língua econômica neste mundo globalizado, mas há uma mudança de paradigma acontecendo na China. O português, nossa língua "periférica", tem sido preservada como uma das heranças portuguesas em Macau. Além disso, assumiu um papel importante como língua de mediação no contexto da política internacional (MACEDO, 2017). A formação de tradutores e intérpretes de chinês-português cresce vertiginosamente desde os anos 2000 (QIAORONG, 2019). Observa-se a urgência de consolidação da área de Português como Língua Estrangeira (PLE) no continente asiático em diversas instituições de ensino superior (IES), o que tem motivado a assinatura de acordos entre universidades brasileiras e chinesas. Em 2007 e 2011, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) assinou acordos bilaterais com duas universidades chinesas, possibilitando a vinda de alunos chineses para o curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras no campus de Araraquara. No contexto da pandemia, as parcerias entre as universidades continuaram, porém a experiência dos alunos intercambistas foi diferente dos anos anteriores. Este estudo mostrará como esses alunos chineses em situação de imersão (re)construíram suas identidades (inter)culturais na aprendizagem de PLE. Para compreender essas mudanças, uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista foi realizada e a constituição do corpus se deu por meio de entrevistas e análises documentais baseadas no conceito de memória discursiva apresentado por Pêcheux (1999).

Palavras-chave: *PLE; imersão cultural; pandemia.*

ABSTRACT

English is still predominantly the economic language in the globalized world, but there has been a paradigm shift in China. Portuguese, our "marginalized" language, has been preserved as part of the Portuguese heritages in Macau. It has assumed an important role as a language of mediation in the context of international politics (MACEDO, 2017). The training of Chinese-Portuguese translators and interpreters has increased since the year 2000 (QIAORONG, 2019). We notice that the consolidation of Portuguese as a Foreign Language (PFL) in the Asian continent in several higher education institutions (HEIs) has contributed to several agreements between Brazilian and Chinese universities. In 2007 and 2011, the São Paulo State University (UNESP) signed bilateral agreements with two Chinese universities, enabling the coming of Chinese students to the language course at the School of Humanities and Sciences, Araraquara. Due to the pandemic, the partnerships continued; however, the experience of the exchange students was different from the previous years. Thus, this paper proposes to analyze how these Chinese students in an exchange immersion situation (re) constructed their (inter)cultural identities while learning PFL. In order to understand these changes, a qualitative-interpretivist research was carried out and a corpus was created by means of interviews and documentary analysis. This allowed us to have a basis for analysing the concept of discursive memory presented by Pêcheux (1999).

Keywords: *Portuguese as a Foreign Language; cultural immersion; pandemic.*

Introdução

O ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem crescido exponencialmente na China desde os anos 2000 (QIAORONG, 2019). Apesar de haver universidades que já ensinavam PLE desde a década de 1960, o número não era expressivo. Agora, os cursos de Letras-Português não se limitam somente a Macau, e a procura pela língua na parte continental da China levou a um aumento substancial da criação de cursos de graduação.

As relações políticas e econômicas são os principais motivadores dessa mudança de *status* do português na China. Devido à posição estratégica de Portugal na "Iniciativa Cinturão e Rota" (*Belt and Road Initiative*)[1], e por ter laços importantes com o país asiático por causa de Macau, o país ibérico já havia estabelecido relações bilaterais duradouras. No entanto, quando a China se tornou o maior parceiro da África em 2009, o destaque para a língua portuguesa ganhou cada vez mais prestígio por se tornar também uma língua comercial em outro continente (YE, 2017). De acordo com Qiaorong (2019, p. 39), "[a] nível político e económico, a intensificação da cooperação económica e comercial entre a China e os países de Língua Portuguesa resultou numa grande demanda de formados em Português".

Essa procura por cursos de graduação em português produziu um aumento do fluxo de intercâmbios entre China e países da CPLP. Os encontros linguístico-culturais entre países com histórias, geografias, políticas e, principalmente, línguas diferentes se tornaram mais comuns. A linguagem e a cultura podem ter um grande impacto na aprendizagem de uma língua, o que também pode ser evidenciado pelos aspectos linguísticos e sociolinguísticos de cada indivíduo (PETTER, 2002).

Como é sabido, a cultura asiática é muito diferente da cultura ocidental. Deste modo, consideramos relevante investigar as percepções culturais de um grupo de alunos chineses que foram ao Brasil para fazer intercâmbio em 2020. Devido à disseminação em ampla escala do novo coronavírus, os alunos ficaram expostos a questões diversas e extralinguísticas durante a pandemia. Assim, optamos por também abordar temas sobre cultura e linguagem.

Este estudo tem como foco a compreensão da língua e cultura do Brasil por parte dos alunos chineses que fizeram intercâmbio em 2020, na pandemia, os quais vivenciaram uma imersão num contexto adverso e incomum. Por ser um cenário propício para a investigação do tema, com tópicos relacionados à identidade e memória dos aprendentes - fatores significativos para o desenvolvimento dessa pesquisa -, optamos por buscar informações sobre a experiência dos estudantes chineses do terceiro ano de graduação de Letras-Português do Instituto de Comunicação de Hebei (HEBIC) que estudaram na UNESP durante a pandemia.

1 A Inciativa Cinturão e Rota, conhecida como "Uma Faixa, Uma Rota" em Portugal, é um projeto do presidente chinês, Xi Jinping, que visa integrar, em especial, economicamente, África, Ásia e Europa (RODRIGUES, 2018). Disponível em: https://www.uc.pt/en/feuc/eea/diplomas/curso_formacao_china/docs/noticias/expresso_01

1. Metodologia

A metodologia do presente artigo é do tipo qualitativa-interpretativista e utiliza como instrumento de coleta de dados dois questionários para entender como, em uma perspectiva discursiva, os alunos reconstruíram a percepção cultural sobre o Brasil em uma situação de imersão na aprendizagem de PLE durante a pandemia.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador é o seu principal instrumento, ou seja, o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada acontece de forma direta. Denzin e Lincoln (2006) apontam que as pesquisas qualitativas estudam os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva subjetiva, interessam-se por significados, motivos, representações e aspirações, tendo como objetivo explorar o entendimento da situação a partir da opinião dos participantes. E Creswell complementa:

> [...] a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. (CRESWELL, 2010, p. 209).

Além de qualitativa, a pesquisa é interpretativista, e Moita Lopes (1994, p. 331) ressalta que "[o] que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades." Portanto, os dados coletados pelo pesquisador passarão por constante interpretação e reinterpretação conforme a visão que será construída do objeto de pesquisa.

O objetivo dos questionários é verificar se de fato os alunos tiveram outras percepções culturais na aprendizagem de português em contexto de imersão, confirmar se as experiências, antes da situação de imersão, se correlacionam com aquelas do contexto de sala de aula na China. Elaboramos dois questionários: o primeiro foi mais amplo, com 13 perguntas, e o segundo, mais específico, com quatro perguntas, sobre as percepções culturais, experiências e expectativas sobre o Brasil e a língua portuguesa.

2. Aspectos culturais

A cultura e a língua estão intimamente ligadas. As escolhas vocabulares, os tempos gramaticais, os provérbios e ditados são alguns reflexos da formação histórica, geográfica, política e social de uma

língua. Esta pode ser compreendida como uma representação da comunidade que a usa, trazendo em si aspectos que demonstram sua forma de pensar e ver a vida (JIANG, 2000). Assim, o ensino de PLE para aprendizes chineses revela diferenças não somente no âmbito linguístico como no âmbito cultural.

A cultura brasileira, bem como o português do Brasil, é tida como aberta e receptiva, enquanto a cultura chinesa possui aspectos mais conservadores a respeito da forma como se deve se comportar em sociedade, principalmente devido aos valores baseados no confucionismo, que prezam pelo dever filial (孝道). De acordo com Han (2019, p. 100), "[o] pensamento do Extremo Oriente não se orienta pela substância, mas pela relação. Assim sendo, o mundo é mais propriamente uma rede do que um 'ser'". A forma de ensino no Brasil demonstra uma relação mais próxima, amigável, entre professor e alunos, enquanto na China essa relação é regida com base na hierarquia e no respeito.

Com a globalização, a facilidade de locomoção e mobilidade teve um rápido crescimento. Os processos migratórios, de diferentes naturezas, foram intensificados, permitindo que os deslocamentos geográficos fossem mais frequentes. Os avanços tecnológicos e dos meios de transporte contribuíram para que os fluxos de migrantes aumentassem, colocando mais culturas e línguas em contato. No entanto, essas novas interações engendraram mudanças identitárias. Segundo Woodward (2014, p. 22), "[e]ssa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares". Essas novas identidades formadas por meio de novas vivências e experiências nos mostram que o ser humano é plural, múltiplo e diverso.

Da mesma forma, as percepções culturais podem sofrer alterações conforme as culturas entram em contato, podendo quebrar estereótipos, despertar sentimentos nacionalistas com base num imaginário ideal ou mesmo reforçar ideias previamente aprendidas. Num contexto atípico como a pandemia, essas percepções podem adquirir novas camadas e novas perspectivas.

3. Memória discursiva

Para a análise dos dados deste artigo, utilizamos o conceito de memória discursiva apresentado por Pêcheux, a fim de compreendermos aspectos sobre a experiência cultural e linguística dos aprendentes chineses no Brasil.

A memória a que nos referimos neste trabalho não tem relação com a memória psicológica e individual. De acordo com Pêcheux (1999, p. 50), a "memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador".

Segundo França (2016, p. 3), "[a] memória discursiva diz respeito à recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo

com o processo discursivo, é algo que fala sempre, antes, em outro lugar", ou seja, a memória é um espaço de retomada de discursos anteriores, sendo que há componentes que aparecem para restabelecer os implícitos, uma força que é capaz de desestruturar aquilo que o sujeito traz em sua memória e, através disso, é capaz de se (re)construir quando inserido em outros discursos.

E Pêcheux acrescenta:

> [...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Logo, segundo ele, a memória não seria algo de cunho individualista de "lembranças pessoais", mas é concebida numa esfera coletiva e social, que é responsável por produzir condições necessárias para que a retomada de discursos já ditos se atualize quanto à historicidade do acontecimento discursivo. Assim, nas análises que faremos dos questionários dos nossos alunos, iremos olhar para as questões culturais que eles aprenderam sobre o Brasil enquanto ainda estavam estudando português na China e como essas memórias foram se reconstruindo com sua chegada ao Brasil, até o momento em que passaram pela quarentena imposta pela pandemia e tiveram que retornar para a China.

4. *Background* dos alunos chineses na China

Os estudantes chineses que fizeram intercâmbio no Brasil eram do curso de Letras-Português do Instituto de Comunicação de Hebei, Shijiazhuang, China, e estavam no terceiro ano de graduação, período durante o qual podem optar por fazer o intercâmbio. Através das disciplinas ministradas, conheceram as principais características da cultura brasileira. Além das atividades realizadas em sala de aula, tiveram contato com filmes, músicas, comidas típicas, entre outras experiências linguístico-culturais celebradas na China.

Após decidirem fazer o intercâmbio no Brasil, orientações gerais e específicas começaram a ser dadas. Durante os meses de novembro e dezembro de 2019, antes da viagem, foram feitas algumas reuniões para preparar os alunos para o intercâmbio e apresentar alguns fatos do cotidiano dos brasileiros que geralmente não são abordados em sala de aula. Percebemos que esse contato pontual com a cultura brasileira – durante o qual também receberam informações sobre aspectos fundamentais para que o processo de aprendizagem da língua estrangeira fosse agradável e interessante - foi essencial

para a adaptação dos alunos no Brasil. Cabe ressaltar também o fato de os estudantes estarem mais abertos ao conhecimento de uma cultura divergente da deles, respeitando, sempre, as diferenças e aprendendo sobre outros pontos de vista.

Durante os meses de intercâmbio, fizemos algumas chamadas de vídeo com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de adaptação. Com a pandemia, durante as aulas remotas no Brasil, e com o crescente número de casos, os aprendentes aparentavam estar muito aflitos, preocupados e ansiosos. Os alunos relataram suas dificuldades, seus temores, e questionavam o descumprimento dos protocolos de saúde por parte de alguns brasileiros, como, por exemplo, o não uso de máscara em estabelecimentos ou vias públicas. De certa maneira, os intercambistas se sentiram desconfortáveis e inseguros em permanecer no país. Tais elementos podem ter influenciado, ou acarretado maiores dificuldades, na aprendizagem durante o período de intercâmbio.

Depois de aproximadamente seis meses no Brasil, os alunos regressaram à China entre os meses de agosto e setembro de 2020 - nesse período, os casos de Covid-19 apresentavam altos índices de contaminação e mortes (BRASIL, 2020). Já em solo chinês e em meados de setembro daquele mesmo ano, os alunos iniciaram o ano letivo, ainda de forma remota, e compartilharam suas vivências e experiências de intercâmbio no Brasil.

5. *Background* dos alunos chineses no Brasil

Os alunos chineses chegaram ao Brasil em meados de fevereiro de 2020, antes do registro dos primeiros casos de Covid-19 no Brasil, em março do mesmo ano. Os alunos vieram para um intercâmbio de um ano no curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr da UNESP de Araraquara.

Inicialmente, antes do semestre letivo começar em março, os alunos fariam um curso intensivo de PLE elaborado para ocorrer presencialmente. Durante este curso, que durou três semanas, de segunda a sexta-feira, conseguimos ter aulas presenciais na universidade. De segunda a quinta-feira, as aulas abordavam tópicos gramaticais, para revisar o que os alunos já haviam aprendido e que seriam úteis para o contexto acadêmico onde eles estariam inseridos, e tópicos culturais, mais voltados para o dia a dia que eles vivenciariam na cidade de Araraquara. As aulas de sexta-feira eram mais práticas, quando saíamos para ir a supermercados, cafeterias, ao Serviço Social do Comércio (SESC) da cidade para que pudessem se sentir acolhidos e vivenciar um pouco da rotina de um estudante e morador de Araraquara.

Quando a pandemia começou, impedindo as aulas presenciais, tivemos que migrar para as aulas remotas e adequar o material que estava pronto para ser usado no curso presencial. Houve algumas

dificuldades no começo, pois os alunos não estavam acostumados a ter aulas *on-line*. Tivemos alguns problemas relacionados à conexão de internet, alunos que eram tímidos e não gostavam de ligar a câmera durante a aula ou que não levavam a sério as aulas por serem em contexto remoto.

6. Questionários

A fim de identificarmos os aspectos presentes na memória discursiva dos alunos chineses intercambistas, optamos por realizar dois questionários *on-line* com perguntas mais gerais e específicas. Os questionários foram elaborados em chinês e português para que os alunos não tivessem dúvidas quanto ao conteúdo das perguntas. Para coletar as informações, utilizamos a plataforma *DingTalk* (钉钉), adaptada na China em 2020 para as aulas remotas e que contém ferramentas de testes, questionários, videoconferência, entre outras.

Nos quadros a seguir, trazemos algumas perguntas feitas aos alunos com as respostas que nos foram dadas. Observa-se que as respostas foram mantidas conforme a ortografia original dos alunos, bem como outras interferências gramaticais. Os questionários integrais se encontram nos apêndices ao final deste artigo.

QUADRO 1 - Questionário 2: pergunta 3

Alunos	Quais são suas memórias/lembranças nas aulas de cultura na China e no Brasil? 你关于文化课（在中国及在巴西）有什么回忆？
Aluno 1	Gramática.
Aluno 2	É interesante aprender coisas que você não conhece. Depois que fui para o Brasil, senti que o modo de aula era diferente, a aula no Brasil era muito ativa, a aula na China só era ministrada por professores e os alunos eram silenciosos.
Aluno 3	Aprendi muito do conhecimento brasileiro, as diferenças e semelhanças entre a cultura brasileira e a cultura chinesa.
Aluno 4	O que mais me impressionou foi a cultura do samba e do futebol no Brasil.
Aluno 5	Na verdade, quando eu estou no Brasil, acho que é muito diferente, e mais real, comunicação é muito importante.
Aluno 6	A pronunciação nativa na Araraquara.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

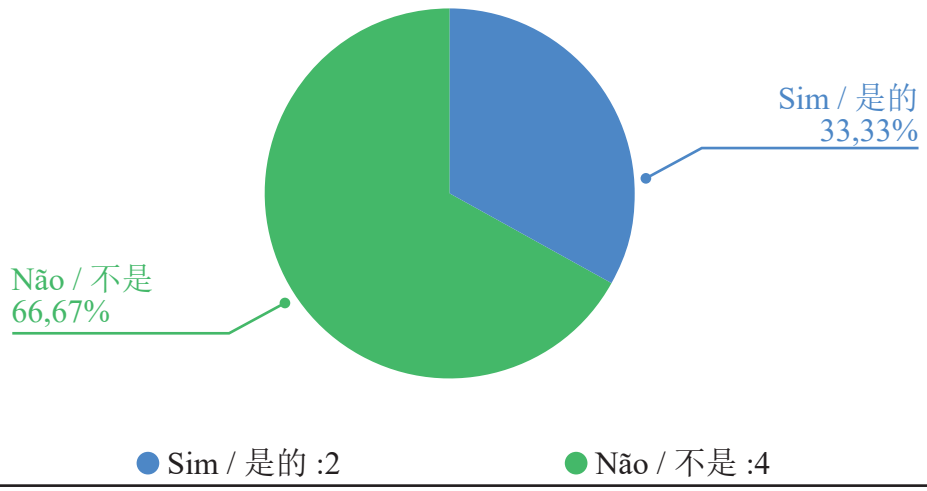
QUADRO 2 - Questionário 2: pergunta 4

Alunos	Qual a sua maior dificuldade em viver no Brasil? 在巴西生活时，对你而言，最有挑战的是什么？
Aluno 1	Querentena vírus.
Aluno 2	A comunicação é difícil para mim porque eu quero dizer, mas não sei como expressar.
Aluno 3	Alugue uma casa e cozinhe por conta própria.
Aluno 4	Samba.
Aluno 5	Cultura diferente, comunicação, saudade de família.
Aluno 6	Fala com patrão para desconto.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

FIGURA 1 - Questionário 1: pergunta 11

11. As ideias sobre cultura brasileira na sala de aula foram as mesmas quando você chegou no Brasil?
课堂上学习到的一些关于巴西文化的知识和你在巴西亲身体验的，你认为是一样的吗?



Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

QUADRO 3 - Questionário 1: pergunta 12

Alunos	O que foi igual ou diferente? / 可以说说哪些是一样的，哪些是不同的吗？
Aluno 1	Regras de trânsito, métodos de saudação, hábitos alimentares.
Aluno 2	Não é que todo mundo gosta de futebol.
Aluno 3	Ambiente de conversação.
Aluno 4	-
Aluno 5	-
Aluno 6	Nem todos os brasileiros gostam de futebol e samba.

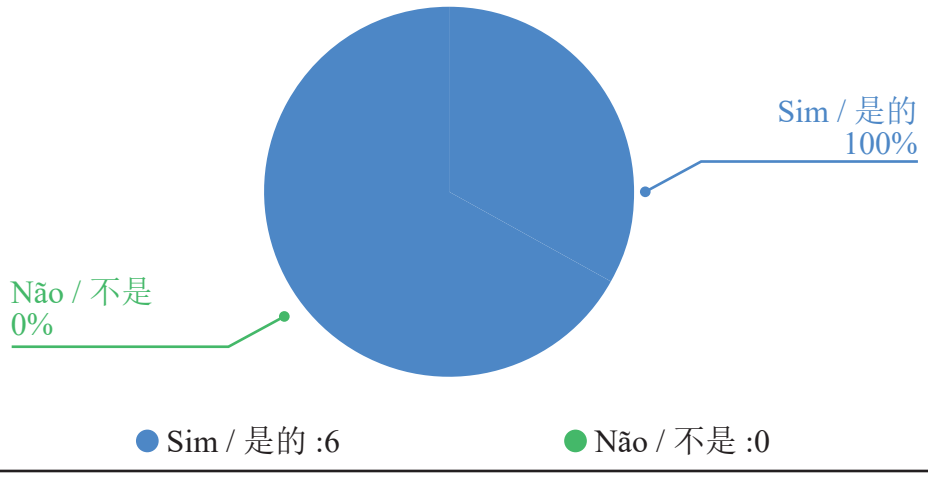
Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Analisando as questões apresentadas e tendo em mente o constructo teórico sobre a memória discursiva, observamos que, de acordo com as respostas dos alunos, as lembranças que tinham das aulas versavam sobre cultura brasileira na China. Além disso, houve uma reconstrução bastante positiva a respeito da cultura brasileira em relação à vivência deles no Brasil durante o intercâmbio, dando margem para a quebra de estereótipos acerca do samba e do futebol, mesmo com as adversidades apresentadas no Quadro 2.

Observa-se também que a grande maioria dos alunos teve suas percepções alteradas sobre o Brasil, principalmente sobre o governo e sua gestão da pandemia.

FIGURA 2 - Questionário 2: pergunta 1

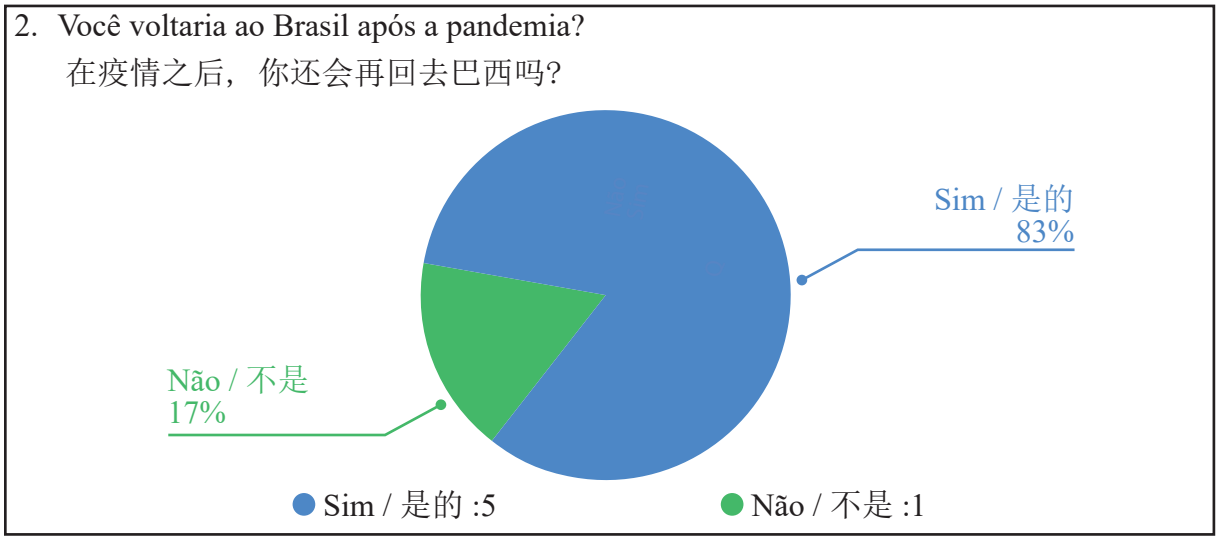
1. Sua percepção sobre o Brasil mudou depois de ver como o governo / as instituições lidam com o vírus?
   在目睹了政府和相关机构处理病毒的措施后，你对于巴西的看法是否有所改变?



Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Os educandos, já em solo chinês, começaram as aulas de PLE de forma remota em setembro de 2020. Apesar de ser uma situação adversa, aparentavam estar mais tranquilos e confortáveis. No decorrer do curso, foram perguntados sobre seu período de intercâmbio e como tinha sido essa experiência. Os alunos consideraram positiva e proveitosa a vivência no Brasil, preferindo focar nas boas lembranças e nos ensinamentos que obtiveram nesse período. Na maioria dos relatos, foram citados seus maiores interesses: a cultura brasileira, o dia a dia, as aulas de português, a culinária etc. Além disso, podemos observar na Figura 3 que, mesmo passando por muitas adversidades, a maioria dos alunos voltaria ao Brasil após o fim da pandemia.

FIGURA 3 - Questionário 2: pergunta 2



Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Portanto, observa-se através dos gráficos que, apesar da pandemia, das situações desconfortáveis, e fora do seu ambiente comum, grande parte dos intercambistas retornaria ao Brasil para uma nova experiência. Um fator positivo, pois demonstra certa abertura à cultura, o que contribui para a continuidade da aprendizagem da língua portuguesa.

7. Conclusão

O ano de intercâmbio para o Brasil é um momento que cria muitas expectativas, curiosidade e ansiedade nos estudantes. Por ser sinônimo de novas experiências, vivências e descobertas, os alunos demonstram profundo interesse por conhecer mais a cultura e tudo o que o Brasil significa para eles. A predisposição em aprender mais sobre a língua portuguesa, os hábitos e costumes dos brasileiros e as festas típicas traduz um interesse genuíno sobre conhecer o outro além dos estereótipos apresentados nas lições dos livros.

Devido à disseminação do novo coronavírus, a situação de ensino também mudou para os alunos intercambistas, os quais tiveram que lidar com questões imprevisíveis e delicadas. Por terem vindo ao Brasil num momento em que não havia casos de contaminação no país, os alunos não tinham que se preocupar com as medidas sanitárias e de saúde em voga na China. Outras preocupações surgiram por causa da contaminação desenfreada, como a quarentena e a adaptação ao ensino remoto, entre outras. Pela observação dos aspectos analisados, entende-se que muitas podem ser as dificuldades enfrentadas pelos alunos de intercâmbio, principalmente em tempos de pandemia.

Observamos também que a língua e a cultura estão interligadas, conectadas aos conceitos de memória discursiva, ideia que fomenta a memória com um apêndice da aprendizagem da língua. No caso dos alunos, muitas das memórias relativas à cultura brasileira e à língua portuguesa foram construídas antes mesmo de chegarem ao Brasil.

Através dessa pesquisa, portanto, ficou patente que, apesar das intempéries enfrentadas no período de intercâmbio, os estudantes consideraram sua experiência positiva e a maioria deles retornaria ao Brasil. Como docentes, cabe a nós a posição de entender as diferentes maneiras como falantes de diversas culturas e línguas se posicionam, falam e se expressam, a fim de contribuir, ajudar e amenizar seus desafios e dificuldades.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Saúde. *Covid-19 no Brasil.* Dados de julho de 2020. Disponível em: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 31 de maio de 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-47.

FRANÇA, T. M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. *InterLetras*, v. 4, n. 22, p. 1-10. 2016.

HAN, B. C. Inter, multi e transculturalidade. *In*: *Hiperculturalidade*: cultura e globalização. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 97-106.

JIANG, W. The relationship between culture and language. *ELT Journal*, Oxford, UK, v. 54, n. 4, p. 328-334, 2000.

MACEDO, H. Modernidade literária, tradição e globalização. *Svět literatury/O mundo da literatura*, Praga, n.6, p. 23-29, 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.

PETTER, M. Linguagem, língua e linguística. *In*: FIORIN, J. L. *Introdução à linguística*. I. Objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

QIAORONG, Y. O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. *In*: QIAORONG, Y.; ALBUQUERQUE, F. D. (Orgs.). *O ensino do português na China*: parâmetros e perspectivas. Natal: EDUFRN, 2019. p. 24-52.

RODRIGUES, J. N. Portugal na nova rota da seda da China. *Expresso*, Oeiras, Portugal, p. 20-21, 2018. Disponível em: https://www.uc.pt/en/feuc/eea/diplomas/curso_formacao_china/docs/noticias/expresso_01. Acesso em: 6 de set. 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: Silva, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petropólis: Vozes, 2014. p. 7-72

YE, X. *O português na China: alguns aspetos do seu ensino-aprendizagem e avaliação*. 108p. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1

Pergunta 1: O que é mais fácil na língua portuguesa?
葡萄牙语中最简单的是什么？

Aluno 1: Produção oral (fala)
Aluno 2: Compreensão de textos (leitura)
Aluno 3: Compreensão de textos (leitura)
Aluno 4: Produção oral (fala)
Aluno 5: Compreensão de textos (leitura)
Aluno 6: Compreensão de textos (leitura)

Pergunta 2: Quais são suas maiores dificuldades de comunicação em português?
你认为哪些是你在葡语交流中最大的困难？

Aluno 1: Gramática ou vocabulário
Aluno 2: Vergonha ou timidez
Aluno 3: Gramática ou vocabulário
Aluno 4: Gramática ou vocabulário
Aluno 5: Gramática ou vocabulário
Aluno 6: Pronúncia ou entonação

Pergunta 3: O que você acha mais fácil / interessante na língua portuguesa?
你认为在葡语中最简单/有趣的是什么？

Aluno 1: O mais simples é a pronúncia da palavra/O mais interessante é se comunicar com pessoas diferentes
Aluno 2: Letras
Aluno 3: Acho que conheça e entende a cultura diferente é bem interessante
Aluno 4: Produção oral
Aluno 5: Pode aprender conhecimento estrangeiro mais interessante
Aluno 6: Eu acho a entonação do português muito interessante

Pergunta 4: Você acha que a cultura chinesa é muito diferente da cultura brasileira?
你认为中国文化和巴西文化相差甚远吗？

Aluno 1: Sim
Aluno 2: Sim

Aluno 3: Sim
Aluno 4: Não
Aluno 5: Não
Aluno 6: Sim

Pergunta 5: Para você, qual a melhor forma de aprender sobre cultura brasileira?
对你来说, 你认为哪种学习巴西文化的方式最高效？
Aluno 1: Morando no Brasil
Aluno 2: Morando no Brasil
Aluno 3: Morando no Brasil
Aluno 4: Morando no Brasil
Aluno 5: Morando no Brasil
Aluno 6: Morando no Brasil

Pergunta 6: Do que você se lembra sobre cultura brasileira nas aulas de português?
你还记得在葡语课堂里学了什么关于巴西文化的内容吗？
Aluno 1: Festas brasileiras, cultura gastronômica, história
Aluno 2: Nativo
Aluno 3: Sim
Aluno 4: Os brasileiros usam faca e garfo na mesa. Os brasileiros tomam banho pelo menos duas vezes ao dia
Aluno 5: Cultura brasileira, comida, costumes
Aluno 6: Samba, floresta amazônica, futebol

Pergunta 7: Se você pudesse escolher três palavras que definem a cultura brasileira que palavras escolheria?
如果让你用三个词语定义巴西文化，你会怎么选择？
Aluno 1: Presidente, agricultura, vida
Aluno 2: Interessante, ativo, diferente
Aluno 3: Alegre aberto festa
Aluno 4: Entusiasmado, desenfreado e gratuito e fácil
Aluno 5: Entusiasmo, abertura, tolerância
Aluno 6: Especial, entusiática, mágica

Pergunta 8: Você fez intercâmbio no Brasil?
你曾在巴西做过交换吗？

Aluno 1: Sim
Aluno 2: Sim
Aluno 3: Sim
Aluno 4: Sim
Aluno 5: Sim
Aluno 6: Sim

Pergunta 9: Se sim, o que você achou mais difícil na sua vivência no Brasil?
如果交换过，你觉得在巴西生活的那段时间里最难的是什么？

Aluno 1: Adapte-se ao modo de falar local
Aluno 2: Comunicação
Aluno 3: Quarentena
Aluno 4: Vida de isolamento
Aluno 5: Encontrou uma epidemia
Aluno 6: Acho que comunicação é mais difícil para mim, a população local usará algumas palavras que não são aprendidas no livro didático

Pergunta 10: Ao chegar no Brasil, o que você achou da cultura local?
当你到达巴西时，你怎么看待当地文化？

Aluno 1: Organizado e gosta de se comunicar
Aluno 2: É interessante, é mais real
Aluno 3: Acho que alguns aspetos são bem legal, então tentei apresentá-los quando chegue lá
Aluno 4: Não tem diferentes com cultura chinesa
Aluno 5: -
Aluno 6: Acho que a cultura precisa vivenciar a experiência pessoalmente para entender verdadeiramente sua conotação

Pergunta 11: As ideias sobre cultura brasileira na sala de aula foram as mesmas quando você chegou no Brasil?
课堂上学习到的一些关于巴西文化的知识和你在巴西亲身体验的，你认为是一样的吗？

Aluno 1: Não
Aluno 2: Não

Aluno 3: Não
Aluno 4: Sim
Aluno 5: Sim
Aluno 6: Não

Pergunta 12: O que foi igual ou diferente?
可以说说哪些是一样的，哪些是不同的吗？
Aluno 1: Regras de trânsito, métodos de saudação, hábitos alimentares
Aluno 2: Não é que todo mundo gosta de futebol
Aluno 3: Ambiente de conversação
Aluno 4: -
Aluno 5: -
Aluno 6: Nem todos os brasileiros gostam de futebol e samba

Pergunta 13: Quais foram as suas maiores dificuldades em estudar na pandemia?
你认为哪些是你在疫情中学习葡语的最大困难？
Aluno 1: Falta de localidade para estudar português
Aluno 2: Distância
Aluno 3: Não pode participar aglumas atividades divididas
Aluno 4: Não posso conversar com povos do país português
Aluno 5: Não consigo se comunicar cara a cara
Aluno 6: Eu quero ir para o exterior para estudar localmente, mas por causa da epidemia, não posso

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 2

Pergunta 1: Sua percepção sobre o Brasil mudou depois de ver como o governo / as instituições lidam com o vírus?
在目睹了政府和相关机构处理病毒的措施后，你对于巴西的看法是否有所改变？
Aluno 1: Sim
Aluno 2: Sim
Aluno 3: Sim
Aluno 4: Sim
Aluno 5: Sim
Aluno 6: Sim

Pergunta 2: Você voltaria para o Brasil após a pandemia?
在疫情之后，你还会再回去巴西吗？

Aluno 1: Sim
Aluno 2: Sim
Aluno 3: Não
Aluno 4: Sim
Aluno 5: Sim
Aluno 6: Sim

Pergunta 3: Quais são suas memórias / lembranças nas aulas de cultura na China e no Brasil?
你关于文化课（在中国及在巴西）有什么回忆？

Aluno 1: Gramática
Aluno 2: É interesante aprender coisas que você não conhece. Depois que fui para o Brasil, senti que o modo de aula era diferente, a aula no Brasil era muito ativa, a aula na China só era ministrada por professores e os Alunos eram silenciosos.
Aluno 3: Aprendi muito do conhecimento brasileiro, as diferenças e semelhanças entre a cultura brasileira e a cultura chinesa
Aluno 4: O que mais me impressionou foi a cultura do samba e do futebol no Brasil
Aluno 5: Na verdade, quando es estou no Brasil, acho que é muito diferente, e mais real, comunicação é muito importante
Aluno 6: A pronunciação nativa na Araraquara

Pergunta 4: Qual a sua maior dificuldade em viver no Brasil?
在巴西生活时，对你而言，最有挑战的是什么？

Aluno 1: Querentena vírus
Aluno 2: A comunicação é difícil para mim porque eu quero dizer, mas não sei como expressar
Aluno 3: Alugue uma casa e cozinhe por conta própria
Aluno 4: Samba
Aluno 5: Cultura diferente, comunicação, saudade de família
Aluno 6: Fala com patrão para desconto

■

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PLE: UMA DISCUSSÃO INTERCULTURAL E IDENTITÁRIA

Gissele Chapanski
Universidade Santa Cruz (USC)

Cindy Mery Gavioli-Prestes
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

RESUMO

O presente trabalho analisa a abordagem da variação linguística no ensino do português como outra língua em diferentes contextos (PLE, PLAc), levando em consideração as questões identitárias acerca das variantes linguísticas (HALL, 2006). A proposta se consolida visto que a designação *língua portuguesa* abriga uma comunidade linguística transcontinental e composta de pluralidades, só em tese unificável discursivamente sob conceitos como o de língua imaginária (ORLANDI; SOUZA, 1988). Diante disso, ao se pensar o ensino de português como língua estrangeira (PLE), é inelutável conceber uma teia de multiplicidades e relações entre diferentes realidades e diferentes línguas portuguesas, cujas realização, manifestação e funções são distintas, sobretudo em casos de refugiados e migrantes, uma vez que não se trata de uma língua do "outro", mas de uma língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) a fazer parte do repertório das comunidades. Entender essa língua portuguesa como uma língua de acesso a outra cultura ou de acolhimento (PLAc) implicará, necessariamente, diferentes visões metodológicas em seu ensino. Sob essa visão genérica, as variantes locais, sociais etc. parecem se dissolver sob a aparente unificação semelhante à imposta pela noção de norma-padrão (nos termos de FARACO, 2008) como a língua de fato. Preservá-las e incentivá-las juntamente com as das línguas de contato é uma preocupação cabível nas pautas identitárias que circundam os direitos linguísticos. Assim, compreender a língua não pela "norma-padrão", mas sim por meio de suas variantes, permite um ensino mais amplo que promove um diálogo intercultural e acolhe a (re)construção da identidade do falante, que seja, inclusive, menos estereotipada.

Palavras-chave: *ensino de PLE; PLAc; políticas linguísticas.*

ABSTRACT

The present work analyzes the approach of linguistic variation in Portuguese teaching as a foreign or second language in different contexts (PLE, PLAc), considering questions of identity about linguistic variants (HALL, 2006). In fact, it is consolidated that the denomination *Portuguese language* holds a transcontinental linguistic community and a composite of pluralities, only in thesis discursively unified under concepts such as imaginary language (ORLANDI; SOUZA, 1988). By this, Portuguese is thought or taught as a foreign language (PLE), and it is inescapable to conceive a web of multiplicities and relationships between different realities and different Portuguese languages, whose realization, manifestation, and functions are different, especially in the cases of refugees and migrants, since it is not "another" language, but an additional one (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) to be part of the community's repertoire. Understanding this Portuguese language as a language of access to another culture or holding language (PLAc) will necessarily imply different methodological views in its teaching. In relation to this generic view, local, social variants etc. seem to be dissolving into the apparent unification like the notion of *norma-padrão* (in the terms of FARACO, 2008) as the language in fact. Preserving and encouraging them along with the contact languages is a concern about the identity guidelines that surround the language guidelines. In addition, understanding the language not through *norma-padrão*, but through its variants, allow a wider teaching that promotes an intercultural dialogue and supports the (re)construction of the person's identity, in a less stereotyped way.

Keywords: *PFL teaching; PHL; language policies.*

Introdução

Um tema que tem ganhado espaço nas discussões acerca do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa é esse aspecto em relação ao contexto de português como língua estrangeira, que é, inclusive, bastante abrangente, visto que contempla desde uma ideia de uma aprendizagem de segunda língua até a noção de língua de acolhimento.

Dentro desse debate, envolvendo esses diversos núcleos, inúmeras questões se colocam. Neste trabalho, nosso intuito é focar em uma dessas questões: a variação linguística no contexto de português como língua estrangeira.

Partindo do fato que línguas mudam e que são 'dinâmicas', a variação linguística existente em toda e qualquer língua não pode ser ignorada nem menosprezada. Entendendo aqui a variação como um fenômeno que indica a existência de diferentes formas de se dizer a mesma coisa em contextos iguais, buscamos defender que as variedades presentes em uma língua são também constituidoras da identidade do usuário.

Ao abordarmos uma língua como sendo estrangeira, esses fatos não podem ser negligenciados e, portanto, estudar a variação e sua relação com a (re)construção da identidade é de suma importância.

É nesse sentido que pretendemos desenvolver nosso trabalho aqui, por meio de uma pesquisa bibliográfica e analítica. Defendemos que abordar a diversidade é de suma relevância para um trabalho efetivo com o português como língua estrangeira.

Para isso, iniciaremos discutindo a noção tanto de *língua portuguesa* quanto de norma e como elas estão relacionadas. Em seguida, passaremos para questões culturais e identitárias que estão de certa forma relacionadas com essa primeira discussão, bem como os direitos linguísticos, tal como propostos na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Com isso, mostraremos como entender e respeitar as variedades linguísticas vai muito além de apenas sugerir sua existência.

1. Língua portuguesa, línguas portuguesas

A designação *língua portuguesa* reúne sob si uma comunidade linguística transcontinental e marcada por pluralidades. Além da descontinuidade geográfica, a dispersão dessa língua pelo mundo ainda conta com trajetórias históricas particulares e abarca, portanto, realidades socioculturais muito diversas. Língua oficial, língua materna, língua de herança, língua de acolhimento são apenas algumas das posições possíveis para o português nessa comunidade mundial de fala. Soma-se a isso a variação manifesta dentro de cada um desses núcleos.

O contraste resultante da observação de tamanha multiplicidade residente sob a noção unificada de uma língua global pode ser compreendido como a coexistência – e o entrelaçamento – entre a língua imaginária e a língua fluida, de acordo com as definições propostas por Orlandi (1988) e retomadas pela autora em 2002:

> A língua imaginária funciona como sistema fechado, normas, artefato do linguista (mas também dos missionários e outros assemelhados) ao passo que a língua fluida é a língua no mundo, sem regras que a aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação de homem com homens, sujeito e sujeitos. (ORLANDI, 2002, p. 13).

Nesse sentido, o construto intelectual *língua portuguesa*, como sistema ordenado de elementos e regras de funcionamento, constituiria uma língua imaginária, manifesta nas gramáticas e demais instrumentos metalinguísticos que hoje a abordam, sem maiores distinções entre suas variedades regionais, por exemplo. Já como língua fluida, o português se manifestaria na pluralidade de variedades, num *continuum* sociolinguístico (BORTONI-RICARDO, 2014), a um só tempo transcontinental e individualizável em cada região ou comunidade lusófona, sob a forma de diversas variantes.

Nesse cenário mundial, o português surge como língua pluricêntrica, no conceito inicialmente proposto por Kloss[1] e retomado por Batoréo:

> São consideradas tipicamente pluricêntricas as línguas que apresentam diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões distintas, com um ou mais núcleos nacionais, isto é, com uma ou mais normas nacionais próprias, substituindo este modelo uma perspectiva mais antiga que considerava as variedades mais distantes do *standard* tradicional e historicamente estabelecido como 'desvio' da norma. (BATORÉO, 2014, p. 2).

É nessa esteira de se ter clara a existência de diferentes normas que convém compreender o que esse termo significa.

A noção de *norma* como padrão, majoritariamente idealizado, vincula-se, quando muito, à língua imaginária, ou seja, não remete a uma variante que se reflita de modo efetivo em qualquer prática linguística específica, como Tarallo (1985) discute de maneira bastante apropriada. Mesmo as formas admitidas como cultas dentro de determinado núcleo ou comunidade buscam referenciar-se na norma-padrão, sem jamais manifestá-la, em si, na prática linguística. Essa noção mais naturalizada de *norma* é a que pressupõe uma língua imaginária, prescrita por aparatos metalinguísticos de natureza prescritiva predominante sobre a descritiva.

1 De acordo com Clyne (1992, p. 1, tradução nossa), [o] termo "pluricêntrico" foi utilizado por Kloss (1978 II: 66-67) para descrever línguas com vários centros em interação, cada um fornecendo uma variedade nacional com no mínimo algumas de suas próprias normas (codificadas). Línguas pluricêntricas são ao mesmo tempo unificadoras e divisoras de povos. Elas nos unificam por meio do uso da língua e nos separam por meio do desenvolvimento de normas e índices nacionais, assim como de variáveis linguísticas com as quais os falantes se identificam./"*[t]he term pluricentric was employed by Kloss (1978 II: 66-67) to describe languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms. Pluricentric languages are both unifiers and dividers of peoples. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify".*

Nesse sentido, a noção proposta por Faraco (2008, p. 40) acaba por ser mais compatível com a realidade pluricêntrica da língua portuguesa. Segundo o autor, norma seria um "conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos de variação."

É possível conceber, pois, que um mesmo falante domine várias normas e que essas, em geral, sejam um fator de identificação com o grupo. Norma não é apenas um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. (FARACO, 2008, p. 42). Observa-se aí uma conceituação que admite um objeto *língua* mais flexível e que parte da percepção do grupo de falantes sobre aquilo que é normalizado em sua prática linguística. No entanto, a noção de norma usualmente aplicada no ensino de português como língua estrangeira é contrastante com essa, identificando-se frequentemente com a de norma-padrão.

Um dos riscos da admissão dessa postura no ensino de português como língua estrangeira é justamente a difusão de concepções de língua como um fenômeno unitário, estático. Tal visão pode impactar diretamente seu uso e sua prática imediata, uma vez que o contraste entre a variante ensinada e a língua efetivamente aplicada pode ser incompreendido pelo aprendiz a ponto de se tornar uma barreira.

Não são raros os casos de aprendizes que se sentem alheios à realidade da L2 (segunda língua) em que passam a se inserir, mesmo progredindo consideravelmente no ensino formal da língua. Do mesmo modo, é frequente observar falantes da língua materna que justifiquem a discrepância admitindo que a variante empregada por eles no cotidiano não é a correta, ou a legítima.

Essas perspectivas não só são avessas ao conhecimento acadêmico do fenômeno linguístico, que compreende a variação como parte inerente da dinâmica das línguas, como podem implicar danos em outras esferas. Valores socioculturais relevantes podem ser afetados ao se anular a consciência da diversidade. Tal aspecto, sem dúvida, constitui-se em uma pauta que extrapola questões culturais locais ou das comunidades lusófonas. Não à toa, surge retomada como um dos fatores que motivaram a redação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996)[2] . Isso fica claro no preâmbulo do documento em que uma das justificativas para o posicionamento nele sugerido é "a tendência secular e unificadora da maioria dos Estados para reduzir a diversidade e favorecer atitudes contrárias à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico".

Além de constituírem um desafio pedagógico, uma vez que podem afastar o aprendiz da aplicação efetiva e fluida do conhecimento adquirido nas aulas de português como língua estrangeira (doravante

2 Apesar de não ser propriamente um tratado internacional segundo a definição dada pela Convenção de Viena sobre o direito dos tratados de 1986, que exige a convergência de vontades de estados ou organizações internacionais interestatais para configurá-los, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos é a expressão de organizações (UNESCO e PEN International) voltadas para o estudo e reconhecimento da linguagem como instrumento primordial do desenvolvimento humano e a preservação da paz. Caracteriza-se, portanto, como instrumento que cria princípios jurídicos e afirma uma atitude política comum dos signatários em relação ao uso, estudo, preservação e valorização das mais diversas línguas.

PLE), visões da língua portuguesa que ignorem a diversidade dos falares lusófonos podem ter efeitos sobre temas concernentes às políticas linguísticas. Block (2007) aborda a identidade linguística como um conjunto de relações estabelecidas entre a comunidade falante e seu meio de comunicação. A proposição de uma variante como universalmente mais adequada que as demais, sem as devidas observações sobre a pluralidade e a natureza das variantes existentes em qualquer *continuum* linguístico, pode gerar não só perdas individuais, mas conduzir a perdas culturais coletivas, uma vez que "tanto a identidade como a lealdade linguísticas estão na base da atitude positiva perante uma variante linguística, o que, por sua vez, leva, por regra, à preservação e manutenção dessa variante" (BATORÉO; CASADINHO, 2009, p. 65).

Considerar o potencial das variedades linguísticas como fatores identitários das populações não encontra uma finalidade meramente política ou cultural. Os reflexos didáticos dessa atitude também são perceptíveis, como bem afirmam Batoréo e Casadinho (2009, p. 65):

> [n]os últimos anos, vários estudos desenvolvidos no âmbito da Sociolinguística e, sobretudo, da Sociolinguística Cognitiva (Cf. Geeraerts 2003; Auer 2005; Kristiansen and Dirven 2008; Impre, Speeleman and Geeraerts 2009) defendem que o **conhecimento aprofundado da identidade linguística é** a chave para o sucesso de uma **política** e **ensino de uma língua**, estabelecendo ligação entre as **atitudes linguísticas** e a **compreensão** do idioma a que se reportam. (BATORÉO; CASADINHO, 2009, p. 65, grifos nossos).

Dessa forma, pensar o PLE levando em consideração questões identitárias contribui para um ensino mais efetivo da língua em questão. Para além disso, atitudes positivas em relação à língua são de grande relevância para o processo de aprendizagem.

> Quando falantes de diferentes línguas ou variedades linguísticas se comunicam, a forma como se entendem pode diferir. Vários estudos, como Börestam (1987), têm argumentado que as atitudes linguísticas podem desempenhar um papel importante na explicação dessas relações de inteligibilidade assimétricas. **Atitudes de linguagem positiva** muitas vezes encorajam os ouvintes a tentar entender a variedade linguística em questão, enquanto **atitudes negativas** muitas vezes dificultam a inteligibilidade. A compreensão da língua falada não é, portanto, necessariamente apenas uma questão de ser capaz de entender, mas também pode ser uma questão de vontade de entender. (IMPRE, SPEELEMAN; GEERAERTS, 2009 apud BATORÉO; CASADINHO, 2009, p. 65, grifos nossos, tradução nossa[3]).

3 "*When speakers of different languages or language varieties communicate, the extent to which they understand one another may differ. Several studies such as Börestam (1987), have reasoned that language attitudes can play an important role in explaining such asymmetrical intelligibility relations. Positive language attitudes often encourage listeners to try to understand the language variety in question, whereas negative attitudes often hinder intelligibility. Spoken language comprehension is thus not necessarily only a matter of being able to understand but might also be a question of willingness to understand*". (IMPRE, SPEELEMAN; GEERAERTS, 2009 apud BATORÉO; CASADINHO, 2009, p. 65).

Tendo isso posto, o PLE precisa também contemplar as diferentes normas, bem como essas diferentes atitudes, ao ser pensado e constituído. No entanto, o que se verifica é que tais ações não são necessariamente simples de serem implementadas, como discutiremos a seguir.

2. Os desafios existentes ao pensar o aprendizado

Como exposto anteriormente, se, por um lado, é fundamental observar a perspectiva da diversidade, elucidando a coexistência de várias normas, no sentido proposto por Faraco (2008), no contexto plural das comunidades falantes de português, por outro, reforçar a ideia da variação como componente da norma usual da língua, na prática pedagógica, pode ser desafiador.

O aprendiz de PLE, sem dúvida, precisará contar com um primeiro contato com a língua estabelecido a partir de regras relativamente estáveis, que, por sua vez, remeterão de modo necessário a uma variante específica. Sobretudo nos níveis iniciais, há pouco a se fazer quanto à abordagem prática das variantes diastráticas e diatópicas. Contudo, é importante compreender que a variante do material didático, ou do contexto formal de aprendizagem, não é a "correta" em detrimento das demais, "erradas". O conhecimento metalinguístico da variação pode integrar essa primeira experiência com a língua. Trata-se de opção pedagógica, que impacta antes a maneira de apresentação e abordagem da variante, que a exploração das múltiplas variantes em si. Vale observar que essas noções são parte intrínseca da trajetória do aprendiz frente à língua, a ser considerada se se tem por objetivo viabilizar a *expertise* desse estudante. O domínio da norma culta, de determinada perspectiva geográfica, pode ser um primeiro objetivo central, uma vez que, não raro, os aprendizes buscam conhecer a língua para se inserirem no mundo do trabalho e da cultura conhecida como letrada. No entanto, a definição de proficiência linguística preconizada pelo próprio Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), por exemplo, envolve necessariamente o domínio de outras variantes. Observe-se:

> C1 Proficiência operativa eficaz: É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
>
> C2 Domínio Pleno: É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que **ouve ou lê**. É capaz de resumir as informações **recolhidas em diversas fontes orais** e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de **distinguir finas variações de significado em situações complexas**. (QCER, 2001, grifos nossos).

Ora, levar à proficiência é um objetivo último a ser considerado nos sistemas de ensino-aprendizagem da língua. Sendo assim, a noção de flexibilidade e compreensão global (de variantes faladas, inclusive) é algo a ser incorporado à episteme desse trabalho. E, ao passo que não se podem ensinar todas as possibilidades de variação diretamente, também não seria adequado imaginar que o aprendiz passe a adquirir essa noção de variação por si só, sem amparo de um instrutor, por exemplo. A questão é prepará-lo para a percepção, oferecendo a noção de variação linguística como parte do contexto de aprendizado.

Assim, são necessários esforços para a produção de métodos e materiais que contemplem essa diversidade sem pulverizá-la (Cf. BATORÉO, 2014). Soma-se a isso ainda a necessidade de respeitar as realidades particulares e valorizar todas as manifestações sócio-linguístico-culturais representando os vários grupos linguísticos lusófonos, não só no contexto diatópico macroscópico, continental, mas também nas realidades microrregionais.

3. O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS MÚLTIPLOS POSSÍVEIS CONTEXTOS

Pensar o português como língua estrangeira passa por considerar múltiplos possíveis contextos. Pela natureza transcontinental, extremamente marcada por trajetórias particulares de estabelecimento dessa língua em suas comunidades, as situações de aprendizagem e as dinâmicas socioculturais envolvidas variam consideravelmente de situação para situação. Nesse sentido, atenção especial deve ser concedida aos contextos de português como língua adicional (PLA) e português como língua de acolhimento (PLAc), por se tratar de ambientes em que assimetrias entre línguas e variedades linguísticas podem se asseverar. Identidades dos grupos lusófonos e/ou dos acolhidos em situação de aprendizado de português podem ser colocadas em situação de vulnerabilidade.

Identidades culturais não são construtos estáticos, pois estão em constante elaboração e re-elaboração. Os contatos interculturais também participam ativamente desse processo. Portanto, a construção de identidade(s) se dá ao longo do tempo e nesse processo vemos que:

> [o] sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas". (HALL, 2006, p. 13).

Abordando Hall (2006), Monteiro (2011, p. 51) afirma que "as identidades são construídas [...] via comparação com outras identidades, ou relacionadas às diferenças". Sendo que essas

oposições "são consideradas fundamentais para se compreender o processo de construção cultural das identidades". (MONTEIRO, 2011, p. 51).

Para que esse processo se dê de modo respeitante aos princípios de igualdade, cabe, portanto, não verticalizar hierarquias - ainda que de modo inconsciente - em quaisquer relações inter, multi ou transculturais. Para tanto, no caso do ensino de PLE, é importante destacar a natureza plural, variante das línguas e, especificamente, dessa língua em questão.

Exatamente por tangenciar âmbitos culturais, identitários, de indivíduos e grupos, essa é uma questão que facilmente transcende os limites do debate científico e pedagógico para adentrar a seara do direito. Na Introdução da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), lê-se:

> [...] considerando que para garantir a convivência entre comunidades linguísticas é necessário encontrar princípios de caráter universal que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas [...]. (UNESCO, 1996).

O conceito de *línguas*, na acepção presente no documento, é extensível ao das variantes linguísticas, uma vez que a base da proposição é a convivência respeitosa entre comunidades linguísticas. Essa ideia surge asseverada no Artigo 2º da Declaração:

> 1. Esta Declaração considera que, nos casos em que diferentes comunidades e grupos linguísticos coabitam num mesmo território, o exercício dos direitos formulados nesta Declaração deve reger-se pelo respeito entre todos e dentro das máximas garantias democráticas.
> 2. Com vista a estabelecer um equilíbrio sociolinguístico satisfatório, ou seja, a articulação adequada entre os direitos destas comunidades e destes grupos linguísticos e os das pessoas que os compõem, há que ter em conta, além dos seus antecedentes históricos e da sua vontade democraticamente expressa, fatores que podem aconselhar um tratamento compensador que permita restabelecer o equilíbrio: o carácter forçado das migrações que levaram à coabitação de diferentes comunidades e grupos, ou o seu grau de precariedade política, socioeconómica e cultural. (UNESCO, 1996).

Observe-se, ainda, que as situações do PLA e PLAc, notavelmente, são contempladas pelo que se aponta no Artigo 4º da mesma Declaração:

> Esta Declaração considera que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração. Por integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento.
> Por outro lado, esta Declaração considera que a assimilação — entendida como a aculturação das pessoas na sociedade que as acolhe, de tal maneira que substituam as suas características culturais de origem pelas referências, pelos valores e pelos comportamentos próprios da sociedade de acolhimento — em caso nenhum deve ser forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre. (UNESCO, 1996).

Importante considerar que estereotipia, a não atenuação da assimetria entre variedades dominantes e não dominantes, estabelecidas ou emergentes, desrespeita esse pressuposto, que, em última instância, é um direito de igualdade.

Do mesmo modo, a ignorância da variação como norma provoca refração de certas variedades linguísticas, o que pode resultar na segregação de grupos socioculturais e das características identitárias a eles assimiladas. Nesse processo, pode inclusive emergir uma faceta de autorrejeição ou de autominoração cultural.

Portanto, ignorar a variedade é, de certo modo, rejeitar o indivíduo que nela se inscreve como falante e ser identitário.

4. Considerações Finais

Com o intuito de contribuir com as discussões acerca da variação em um contexto de PLE, discutimos aqui a importância de levar isso em consideração durante o ensino-aprendizagem dessa língua.

Considerando a variação linguística como um fenômeno inerente a toda e qualquer língua natural, é crucial que ela seja abordada e que seja ensinada não apenas a variação, mas a consciência da variação como processo inerente às línguas, dado que, em linhas gerais, não se trata de conhecimento naturalizado em diversos contextos mundiais, não apenas no das comunidades lusófonas, inclusive.

Assim, a consciência da variação e a norma devem estar presentes tanto na formação dos educadores quanto em materiais didáticos que serão utilizados pelos aprendizes. O pluricentrismo da língua portuguesa em comunidades lusófonas deve estar contemplado nesses aspectos, bem como a questão da identidade e dos direitos linguísticos.

Referências Bibliográficas

BATORÉO, H. J. Que gramática(s) temos para estudar o português língua pluricêntrica? *Revista Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-15, dez. 2014.

BATORÉO, H. J.; CASADINHO, M. O português – uma língua pluricêntrica: o caso de Timor-Leste. De que forma os timorenses perspectivam e avaliam uma das suas línguas oficiais falada apenas por cinco por cento da população? *Revista Portuguesa de Humanidades*, Braga, Portugal, v. 13, n. 1, p. 63-79, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BLOCK, D. *Second language identities*. London/New York: Continuum, 2007.

CLYNE, M. Pluricentric languages – introduction. *In*: *Pluricentric Languages*: differing norms in different nations. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1992, p. 1-10.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições ASA, 2001. Disponível em: http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

MONTEIRO, E. S. Construção da identidade no contexto sociocultural dos sujeitos. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, Sergipe, v. 10, n. 10, p. 49-62, 2011.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. *In*: ORLANDI, E. P. *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *Referencial Curricular. Licões do Rio Grande. Linguagens, Códigos e sua Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna*. Porto Alegre, v.1, p. 127-172, 2009.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, Espanha, 1996.

■

ANALISANDO ASPECTOS DA SIGNIFICAÇÃO NO EXAME CELPE-BRAS: A COMPREENSÃO DE ELEMENTOS PROVOCADORES

Rebecka Diniz Cordeiro[1]
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

José Wellisten Abreu de Souza[2]
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RESUMO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa cuja temática reúne a semântica e o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Para tanto, objetiva-se analisar e interpretar os fenômenos semântico-lexicais presentes em textos cotidianos e se esses fenômenos podem contribuir para a compreensão e a aprendizagem da língua portuguesa. Como corpus, analisamos dois elementos provocadores (fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos etc.) de gêneros textuais diversos utilizados na segunda etapa da aplicação do exame para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras). Em síntese, defende-se o ponto de vista de que a leitura dos elementos provocadores do exame requer habilidades de interpretação para as quais o conhecimento em semântica é condição fundamental para que o candidato entenda o texto, de modo a demonstrar um maior nível de proficiência ao comunicar-se na língua portuguesa. A isto, chamamos de "competência semântica".

Palavras-chave: *semântica; elementos provocadores; CELPE-Bras.*

1 Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba. Aluna-pesquisadora do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica da UFPB (PIVIC-UFPB) rebecka_diniz@hotmail.com.

2 Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais da UFPB (PLEI-UFPB). josewellisten@hotmail.com

ABSTRACT

The present study is part of a research which brings together the field of Semantics and the teaching of Portuguese as a foreign language. Therefore, the goal is to investigate how to interpret the semantic-lexical phenomena encountered in everyday texts and if these phenomena may contribute to the comprehension and the learning of Portuguese as a foreign language. As for the corpus, we analyzed 02 Provocative Elements (photos, cartoons, comics, short texts, etc.) from distinct textual genres used in the second part of the exam for the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (CELPE-Bras). In summary, it is proposed in this paper that the reading of the Provocative Elements of the exam requires semantic skills which are a fundamental condition for the candidate to understand the texts in order to show a higher level of proficiency in Portuguese language. This type of skill is called "semantic competence".

Keywords: *semantics; provocative elements; CELPE-Bras.*

Introdução

Estudantes de uma língua estrangeira, invariavelmente, se submetem a testes de proficiência por motivos diversos, por exemplo: confirmação de seu nível de aprendizagem, questões profissionais, anuência acadêmica de nível linguístico etc.

No caso do português brasileiro, o exame aceito em nível nacional é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), organizado pelo Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Uma das partes do exame que chama a atenção diz respeito à demonstração do domínio relativo à compreensão e à comunicação oral na língua portuguesa, denominada parte oral. Nela, por meio dos elementos provocadores (EP), ocorre o momento da interação face a face. Os EP apresentados ao participante durante a segunda etapa da parte oral compreendem textos curtos ou recortes de textos de diferentes gêneros discursivos (reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, mapas etc.), que circulam ou circularam no Brasil e foram retirados de distintos suportes (jornais, revistas, sites, livros etc.). A composição dos elementos provocadores é predominantemente multimodal e representa a grande diversidade de gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2020, p. 43).

Durante a parte oral do exame, o candidato precisa contribuir com o fluxo natural da conversa, demonstrando habilidade na fluência, na pronúncia, nos recursos interacionais, no domínio da gramática e do léxico da língua portuguesa. Esta etapa tem a duração de vinte minutos e é um momento de avaliação individual que ocorre através de uma entrevista sobre assuntos de interesse geral, por meio dos elementos provocadores.

Este artigo trata de uma análise dos EP utilizados na parte oral do exame, considerando se/como saber interpretar os fenômenos semântico-lexicais presentes em textos cotidianos, presentes nos EP, contribui para a compreensão e a aprendizagem da língua portuguesa.

Para tanto, este artigo está construído com a seguinte estrutura: na seção 1, traremos uma discussão a respeito do ensino de português como língua estrangeira/não materna; na seção 2, abordaremos os aspectos de semântica e ensino; na seção 3, analisaremos os dois elementos provocadores selecionados para exemplificar a discussão teórica; por fim, na seção 4, apresentaremos as considerações finais e, em seguida, as referências que embasaram nossa discussão.

1. Quando falamos sobre o ensino de português como língua não materna, no que pensamos?

No aprendizado de uma segunda língua, o indivíduo já domina sua(s) língua(s) materna(s) e possui aquisições linguístico-culturais construídas através do seu ciclo social. Sob essa perspectiva, é interessante citar a conceitualização proposta por Spinassé (2006):

> A aquisição de uma Segunda Língua e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades lingüísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Com base nela, propomo-nos a questionar como essa modalidade da língua portuguesa tem sido ensinada, uma vez que que o aprendiz precisa desenvolver a capacidade de se comunicar em diferentes situações e usos da língua, compreender discursos, além de saber refletir acerca da língua-alvo.

Outrossim, tomamos a abordagem comunicativa como uma alternativa viável para o ensino de PLE/PLA, visto que se considera o conhecimento gramatical, lexical e o conhecimento de uso social da língua (SILVEIRA, 1999). Estas habilidades são avaliadas no CELPE-Bras, uma vez que o exame tem caráter comunicativo. Assim, quanto maior o domínio dessas habilidades, maior o nível de proficiência na língua.

É justamente partindo da abordagem comunicativa que enxergamos uma interlocução possível entre os pressupostos do ensino de PLE/PLA e a área da semântica. Sobre esta última, passamos a tratar na seção a seguir.

2. O que a semântica tem a ver com o ensino de PLE/PLA?

Neste artigo, defendemos a importância do conhecimento em semântica para um maior nível de proficiência na língua portuguesa. Para fortalecer nossa tese, baseamo-nos no próprio CELPE-Bras. Este é um exame "de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua" (BRASIL, 2013, p. 4). Os estudos sobre a significação se alinham perfeitamente a esse ponto de vista no que tange, especialmente, a uma busca pela compreensão dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos aferem aos textos de uso cotidiano.

A partir dessa concepção, consideramos que o aprendente estrangeiro de português precisa ter contato (no que compete à aprendizagem da língua) com os fenômenos semânticos que atuam no léxico da língua-alvo - nesse caso, a língua portuguesa -, tendo em vista que esses são fenômenos linguísticos recorrentes em situações cotidianas da língua.

Com isso, espera-se não só uma ampliação vocabular, mas também que esse aprendente possa refletir acerca das situações de uso da língua, seja oral ou escrita, possibilitando-o construir discursos produtivos e coerentes.

Para exemplificar, vejamos o caso da sinonímia e da antonímia. Adotamos a perspectiva de Henriques (2011), que afirma que esses fenômenos devem ser analisados ao considerar a possibilidade de dois termos serem substitutos um do outro. Caso essa substituição não cause prejuízo à comunicação, há sinonímia entre os termos. Porém, em caso de resultar em significações opostas, há antonímia entre eles.

Logo, se um estudante estrangeiro precisar usar na língua portuguesa uma outra palavra na construção de seu texto em que pese a manutenção do mesmo sentido do fluxo comunicativo, ele terá de lançar mão de compreensões, contextualizações e usos que culminem com a escolha de termos sinonímicos, ou seja, que partilhem entre si semelhança de sentido. Por outro lado, se a circunstância comunicativa ou a prática social na qual este sujeito esteja inserido evocar a necessidade de contrapor um raciocínio, estabelecer alguma ideação antitética, ele precisará dominar um arcabouço lexical por meio do qual suas escolhas linguísticas culminem com a seleção de antônimos para a construção de seus argumentos, haja vista, nesse caso, suas escolhas preverem palavras que se oponham quanto à significação.

Ademais, sabemos que, para compreender um discurso escrito ou oral, é necessário possuir um arcabouço semântico-lexical amplo que permita a produção e a compreensão de textos em diversas situações. Quando consideramos os estrangeiros que se submeterão ao CELPE-Bras, eles precisam interpretar o EP apresentado, sendo capazes, ainda, de ter uma conversa fluida sobre o que foi compreendido a partir desse elemento.

Nesse caso, se no EP que estiver sendo apresentado ao candidato estrangeiro tiver sido abordado um texto com a presença de fenômeno semântico-lexical, parece-nos imprescindível que o domínio desses conhecimentos auxiliará o sujeito na compreensão do texto, bem como na comunicação solicitada por meio dos questionários do roteiro de interação.

Somado a isso, consideramos crucial a preparação do professor de língua estrangeira, no sentido de que aborde os conceitos aqui mencionados, não se prendendo a uma análise gramatical de normas e conceitos, mas propondo a reflexão acerca da língua, percebendo o papel que os fenômenos semânticos conferem ao sentido global do texto.

Por fim, defendemos que a semântica tem a ver com o ensino de PLE/PLA, pelo fato de ser necessário ao estrangeiro o domínio de habilidades linguísticas que o permitam interpretar os textos usados, com os quais ele manterá relação cotidianamente.

Na próxima seção, veremos como esses conceitos se materializam na prática de interpretação textual através dos elementos provocadores do CELPE-Bras.

3. Há espaço para o conhecimento em semântica no exame CELPE-Bras?

Para realizar a análise neste trabalho, tomamos como base os elementos provocadores do exame CELPE-Bras.

Ao considerar o amplo banco de dados que o CELPE-Bras traz todos os anos, decidimos que, para os propósitos iniciais desta pesquisa, um recorte temporal para o nosso corpus de análise seria relevante. Desse modo, analisamos todos os EP do ano de 1998 e todos os do último ano de aplicação do exame, em 2019, perfazendo assim um corte temporal. Para uma análise mais minuciosa, trataremos de um elemento provocador do ano de 1998, o primeiro ano do exame, e um elemento do ano de 2019, da primeira edição. Com base nesse recorte proposto, nossos dados são os seguintes:

QUADRO 1 - Formação do corpus de análise

Universo de elementos existentes	742
Recorte utilizado na pesquisa	45
Elementos com fenômenos semânticos dentro do recorte da pesquisa	22
Corpus de análise desta pesquisa	2
Fenômenos semântico-lexicais encontrados	Antonímia/sinonímia; hiponímia/ hiperonímia; ambiguidade.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

O primeiro elemento da nossa análise, retirado do primeiro exame CELPE-Bras, em 1998, é o seguinte:

FIGURA 1 - A importância de se compreender a antonímia

Fonte: INEP (1998)

O elemento selecionado acima retrata uma campanha publicitária do jornal Correio Popular. A imagem escolhida é um recorte do Elemento Provocador 3, o qual faz parte de uma série com mais sete imagens semelhantes à escolhida (BRASIL, 1998a, p. 2-5). Em todas elas, o autor da campanha utiliza-se desse jogo de palavras e significados para chamar a atenção do público, como: "de filho pra pai/de pai pra filho"; "singular/plural"; "conteúdo/forma"; "soma/divisão"; "dinâmico/estático"; "liberdade de opinião/liberdade de escolha".

Para a compreensão/interpretação desse elemento, o examinando precisa conhecer o significado dos dois termos em destaque: "imparcial", que pode ser compreendido como não ter preferência, ter neutralidade; e "parcial", que é a favor ou contra algo/alguém, que toma partido. Conforme Henriques (2011, p. 74), "o significado de um enunciado resulta da combinação dos significados das palavras e sintagmas que o compõem", ou seja, o conhecimento do significado das palavras isoladas contribui para a compreensão delas em um dado contexto.

No caso do EP em análise, pode-se interpretar da seguinte forma: com a ética imposta aos jornais, as notícias que compõem o jornal Correio Popular não se posicionam diante de um fato, mas mantêm o compromisso com a "imparcialidade" da informação veiculada, compartilhando a notícia de forma isenta, visto que, em tese, os jornalistas não devem julgar o mérito da notícia. Por outro lado, os valores da assinatura são "parciais", o que evoca uma ambiguidade do termo. "Parcial" está sendo usado no sentido de "parte", "parcela", ou seja, o preço do jornal não fica caro, pois você pode pagar em partes, parcelas, de modo "parcial".

Tal interpretação - cabe ressaltar - valoriza o jornal, o que coaduna com o gênero textual em tela, haja vista sabermos que, numa campanha publicitária, o que se quer é, justamente, destacar aspectos positivos do produto apresentado, o que é evidenciado pela característica composicional da função conativa da linguagem em relação ao gênero propagandístico.

Através desse exemplo, portanto, podemos perceber como o conhecimento da antonímia contribui para a interpretação de textos de circulação cotidiana. Além disso, podemos reforçar esse argumento com um trecho do roteiro de interação desse EP.

> **O avaliador diz ao candidato:** O jornal Correio Popular, de Campinas, veiculou durante algum tempo, em dias diferentes, este conjunto de textos. Examine-os. **O avaliador pergunta ao candidato:** a) Qual o objetivo destes textos? b) "Em que se baseiam? Explique, com suas palavras, alguns deles. (BRASIL, 1998b, p. 6)

Dentre as respostas possíveis, indica-se como a expectativa a seguinte argumentação: "No uso de adjetivos ou expressões de sentido oposto: um, apresentando uma característica positiva do jornal; e o outro, uma característica positiva da assinatura do mesmo." (BRASIL, 1998b, p. 6). Desta

forma, torna-se perceptível que os elaboradores do exame esperam que o candidato indique, em seu leque de conhecimentos, informações acerca do nível semântico, marcadamente "expressões de sentido oposto", o que evoca, no contexto da campanha publicitária, o fenômeno semântico-lexical da antonímia.

Para dar sequência à nossa análise, examinaremos o elemento provocador da primeira edição do exame de 2019.

FIGURA 2 - Reconhecendo os hipônimos e hiperônimos da língua portuguesa

Fonte: INEP (2019)

Para a interpretação do elemento provocador acima, conhecer os hipônimos e os hiperônimos da língua portuguesa contribui para uma melhor compreensão, considerando o pressuposto vocabular, já

que o sujeito que domina essas categorias constrói um arcabouço lexical mais amplo, sendo possível compreender vários usos linguísticos que se faz no cotidiano, seja numa situação oral, seja numa situação escrita.

Além disso, dominar essas habilidades/competências contribui para a produção de texto (aspecto também cobrado no exame CELPE-Bras), já que, operar com esses fenômenos, permite fazer referenciação textual, retomadas e apresentações, anáforas e catáforas, o que enriquece o texto. Sendo assim, um estudante estrangeiro que domine o uso de tais recursos linguísticos pode evidenciar um maior nível de proficiência na realização do exame.

Para exemplificar essa relação, no EP em tela apresentam-se tipos de turismos dispostos ao longo da imagem. Essas expressões referentes a cada tipo de turismo apresentam entre si uma relação semântica de hiponímia e hiperonímia, definidas por Henriques (2011, p. 113). Na hiponímia, parte-se do significado específico para o geral, e na hiperonímia, parte-se do significado geral para o específico.

No texto, apresenta-se o "turismo cívico", quando o interesse é motivado pelos monumentos, observação ou participação em eventos cívicos que representem a memória histórica e política de um lugar; o "turismo cultural", que é uma especificidade do primeiro, quando a motivação está nos lugares históricos, com monumentos e representatividade cultural; o "turismo religioso", que se inclui no âmbito de atividades turísticas em lugares considerados sagrados/santificados, seguido pelo "turismo místico" e "turismo esotérico", que são sinônimos entre si e representam as atividades turísticas regidas pela busca da espiritualidade, crenças e rituais. Em seguida, temos o "turismo étnico", que é motivado pela singularidade cultural de um povo como atrativo turístico e, por fim, o "turismo gastronômico", motivado pela procura de comidas típicas de determinada região. Essas expressões estabelecem relações semânticas de sinonímia entre si, apresentando termos específicos para cada tipo de turismo.

Há, portanto, um termo geral, a saber: TURISMO, que refere todo tipo de ação que envolva viajar para um lugar com o fito de entretenimento. Esse termo geral pode ser classificado como hiperônimo. Por outro lado, como mencionado, há os termos específicos que distinguem e caracterizam os tipos de turismo existentes (embora essa lista indicada no EP não seja exaustiva). Cada termo, em particular, pode ser classificado como hipônimo de TURISMO, justamente por especificar o sentido desse termo mais geral.

Como dissemos, os termos hiponímicos, a saber: turismo cívico, turismo cultural, turismo religioso, turismo místico, turismo esotérico, turismo étnico e turismo gastronômico, mantêm entre si semelhança de sentido, pois todos são tipos de turismo que um sujeito pode praticar. Essa análise, na verdade, só desvela como os sentidos da língua são dinâmicos e como atuam os fenômenos lexicais no processo de composição de um texto.

Somado a isso, temos também a expressão idiomática "pé na estrada", que deve ser compreendida com o sentido de partida para uma viagem, e a expressão "bilhete na mão", que refere a ideia

da passagem que todo viajante precisa ter em mãos para aproveitar o seu passeio. Um estudante, cuja aprendizagem se atenha apenas a aspectos pontuais sobre o vocabulário, talvez fique preso ao sentido antonímico das palavras "mão" e "pé". Contudo, nesse contexto, as expressões convergem para um mesmo sentido: preparo para uma viagem, o que se relaciona com todo o EP e seus tipos de turismo.

Para reforçar esse raciocínio, temos duas perguntas do roteiro de interação do EP que demandam dessa percepção semântica, são elas: "O que você entende por 'bilhete na mão, pé na estrada'?" e "Você conhece os tipos de turismo apresentados no material? Comente". Essas questões incitam a compreensão semântico-lexical dos candidatos, bem como o conhecimento da expressão popular "pé na estrada". Assim, firmamos nosso argumento acerca da importância do conhecimento do léxico e dos significados para um maior nível de proficiência na língua portuguesa, aspecto avaliado no exame CELPE-Bras por meio da compreensão dos textos de elementos provocadores por parte do candidato.

4. Considerações Finais

Em síntese, defendemos que o professor de PLE/PLA deve explorar as nuances de sentido em suas aulas, especialmente nas de preparação para o CELPE-Bras, exatamente porque o exame já prevê a cobrança desse conteúdo.

É importante ressaltar, contudo, que não se espera aqui uma apresentação metalinguística dos termos nem dos fenômenos semântico-lexicais mencionados ao longo deste trabalho. Ou seja, o norte que conduzirá a aula é a leitura dessas informações, na medida em que habilidades voltadas para a interpretação do texto possam ser desenvolvidas no aprendente a partir da mediação do professor.

O que se quer alcançar, portanto, é uma compreensão quanto aos recursos linguísticos usados nos textos que circulam cotidianamente. Para o desenvolvimento desse conhecimento, o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros deve fomentar o letramento voltado à interpretação dos usos linguísticos nos mais variados contextos comunicativos. Isso certamente envolve uma competência semântica.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Exame de proficiência em língua portuguesa – parte individual (interação face a face)/Elemento provocador texto escrito*. Brasília, 1998a. 5p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/acervo_elementos_provocadores/1998.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Exame de proficiência em língua portuguesa – parte individual (interação face a face)/Entrevista: sugestões para o avaliador (candidatos no Brasil e no exterior)*. Brasília, 1998b. 10p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/acervo_roteiros_de_interacao/1998.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Guia de capacitação para examinadores da parte oral do CELPE-Bras*. Brasília, 2013. 28p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Documento-base do exame CELPE-Bras*. Brasília, 2020. 130p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071. Acesso em: 19 ago. 2021.

HENRIQUES, C. C. *Léxico e semântica. Estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2011.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento,1999.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-10 , 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144. Acesso em: 19 ago. 2021.

■

APRENDIZADO INICIAL DA ESCRITA: CRIANÇAS FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Jaqueline Ristau
University of Massachusetts Dartmouth

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir resultados parciais de uma pesquisa mais abrangente sobre como interações que visam a coconstrução do conhecimento entre professor e aprendizes de português como língua de herança colaboram para o aprendizado inicial da escrita do português em uma escola pública bilíngue de português/inglês no estado de Massachusetts, Estados Unidos. Através de uma perspectiva sociocultural para o ensino de segunda língua com um foco no modelo de avaliação dinâmica, ou DA, a análise propõe compreender melhor a mediação proporcionada pela professora visando a zona de desenvolvimento proximal de um aluno e sua trajetória no processo de aprendizagem da escrita. Os resultados sugerem que (i) a DA possibilita observar o crescimento do falante de herança a partir da forma como ele responde às perguntas da mediação e (ii) a interação propicia a elaboração de novos processos psicológicos que não seriam possíveis isoladamente. A partir dos resultados da pesquisa, afirma-se a importância de providenciar agenciamento para os alunos e considerar ensino e avaliação como perspectivas dialeticamente articuladas que visam o desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: *português como língua de herança; avaliação dinâmica; oficina de escritores.*

Introdução

Este estudo tem como objetivo discutir práticas de letramento escolares de uma criança falante do português como língua de herança numa escola bilíngue português/inglês na região da Nova Inglaterra, em Massachusetts, estado norte-americano que apresenta um grande número de falantes de herança do português entre 5 e 17 anos (ROTHMAN; JUDY, 2014). Em 2017, o estado aprovou a *LOOK Act* (*Language Opportunity for Our Kids, House, No. 4032*), lei que permite que escolas ofereçam programas multilíngues que atendam às necessidades linguísticas das comunidades da região, ao mesmo tempo ou como uma alternativa para a instrução amparada (*sheltered English instruction*), uma abordagem em que os alunos aprendem a língua inglesa em aulas regulares e o conteúdo é ensinado por intermédio da língua-alvo. Com a forte demanda por programas multilíngues, torna-se um desafio a contratação de profissionais qualificados, assim como a adaptação e o desenvolvimento de materiais e práticas de letramentos bi/multilíngues para aprendizes que possuem diferentes níveis de bilinguismo, desde alunos que compreendem a língua falada até aprendizes que falam, leem e escrevem na língua de herança (LH) (VALDÉS, 2001).

O objetivo principal é entender o processo de escrita de um aluno falante do português como LH e a mediação que a professora proporciona para este aluno durante conferências individuais. Tais conferências focam nas áreas de desenvolvimento potencial e identificam áreas de desenvolvimento futuro através da avaliação dinâmica (POEHNER, 2008; VYGOTSKY, 1978). Neste estudo, utiliza-se o termo "práticas de letramentos", visando uma conotação mais abrangente do que ler e escrever como habilidades cognitivas específicas, e consideram-se fatores contextuais reconhecendo que diferentes grupos sociais fazem uso de textos para situações e propósitos específicos, atribuindo, assim, múltiplos significados ao termo letramento (STREET, 2012).

Para responder ao propósito deste artigo, o texto está disposto da seguinte maneira: apresentação da perspectiva teórica que dá suporte às análises das interações entre a professora e o aluno sobre seus textos; os participantes da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados; os dados da pesquisa, os textos do aluno e as transcrições das interações em diferentes momentos do ano letivo; e as considerações finais.

1. Aportes teóricos

1.1 Bi/multilinguismo

Este estudo considera o bilinguismo não como algo linear, mas emergente e dependente dos relacionamentos do aprendiz com outras pessoas e textos. Segundo García (2014, p. 152, tradução nossa)[1], "um falante não tem uma língua, mas a utiliza ou a desempenha". Falantes de herança são

1 "[…] a speaker never 'has' a language but simply uses or performs language".

geralmente bilíngues minoritarizados. Segue-se uma visão de translinguagem, em que os falantes que possuem duas ou mais línguas podem utilizar de todo o seu repertório linguístico para compreender e produzir sentidos no seu dia a dia, mais especificamente no processo de contação de histórias e no processo da escrita na sua LH (GARCÍA; WEI, 2014). Nesta perspectiva, procura-se refletir sobre "as maneiras em que falam ou sinalizam e são ouvidos/respondidos, escrevem e leem e são lidos por outros, e produzem sentidos e são compreendidos por outras pessoas, sem comparações de seus atos com falantes monolíngues brancos de classe média" (GARCÍA; KLEIFGEN, 2019, p. 6, tradução nossa)[2].

Essa concepção de bilinguismo é essencial, pois, nos Estados Unidos, alunos bilíngues são constantemente apontados, por ideólogos monolíngues, como 'em risco' e 'atípicos'. Muitas vezes classificados como *English language learners*, precisam receber assistência com a língua majoritária, enquanto a LH é vista como um problema a ser erradicado (GARCÍA, 2014). Programas de educação bilíngue geralmente visam a reparação e, quando não, enfatizam sempre o uso das línguas de forma separada, negando o bilinguismo dinâmico dos falantes. Os programas bilíngues de imersão, apesar de terem como objetivo o enriquecimento, apontam para um esforço de manter as línguas separadas por tempo, professores, espaço, conteúdo (GARCÍA, 2014). Por conseguinte, torna-se essencial saber mais sobre as práticas pedagógicas de programas bilíngues português/inglês, especialmente em contextos nos quais o português esteja presente como LH.

1.2 Oficina de escritores

A oficina de escritores voltada para o ensino do jardim de infância é fundamentada na proposição de que o interesse de crianças (5-7 anos) por literatura se inicia quando recebem auxílio e mediação para criarem obras literárias com suas próprias palavras (HORN, 2005). Assim, é preciso uma definição mais abrangente para o significado de escrita. De acordo com Horn (2005), o período da escrita é composto de vários momentos: leitura em voz alta, contação e audição de histórias, assim como a escrita e o desenho no caderno de desenhos e/ou livrinhos. Tão importante quanto esses momentos para o desenvolvimento do letramento de crianças é a separação de um espaço de tempo para garantir que essas atividades aconteçam e rotinas sejam estabelecidas. O formato da oficina pode ter diferentes proporções e estruturas, dependendo da necessidade e do desenvolvimento de cada aluno/turma: contação de histórias, minilições de escrita/ilustração/contação de histórias, conferências individuais entre a professora e os alunos, escrita independente, compartilhamento das histórias escritas e críticas produtivas/comentários sobre as histórias dos colegas.

2 "the ways in which [minoritized bilinguals] speak or sign and are listened/responded to, write and read and are read by others, and make meaning and are understood by others, without comparing these acts with monolingual white middle-class speakers" (GARCÍA; KLEIFGEN, 2019, p. 6).

Na oficina de escritores, primeiramente dá-se ênfase à fala/contação de histórias, depois, à ilustração/desenho e, então, à escrita (HORN, 2005). A contação de histórias é considerada uma forma natural de acesso à escrita para crianças e promove um espaço acolhedor para que possam utilizar todo o seu repertório linguístico, pois é comum que tenham dificuldades em certas palavras, principalmente se a língua em que estiverem se expressando não for a língua em que possuem maior domínio.

Em seguida, as crianças são convidadas a escolher qual momento, da história que contaram, que gostariam de ilustrar para ajudar seus leitores a compreenderem sua narrativa. Para as crianças, o desenho é uma forma de escrita, pois o processo de desenvolvimento apresenta características próximas do que os escritores realizam: refletir, lembrar, pensar em ideias, observar e registrar (HORN; GIACOBBE, 2007). O desenho funciona como uma ferramenta para os alunos se expressarem quando têm dificuldades em reconhecer letras; é uma forma de serem ouvidos; serve como um meio para as crianças desenvolverem a linguagem; permite que as histórias ganhem significados mais aprofundados; possibilita que as crianças aprendam sobre o processo da arte de escrever (HORN; GIACOBBE, 2007).

Além da ilustração, dos 4 aos 6 anos de idade, a criança passa a desenvolver hipóteses de escrita de palavras conhecidas e assim começa a identificar seus desenhos. Esta é uma das razões pelas quais a ilustração é uma maneira de incluir todos os aprendizes na escrita de narrativas. Enquanto algumas crianças já percebem que há sílabas formadas por mais de um som (fonemas) e passam a usar mais letras para representar esses sons (fase de consciência fonêmica), outras podem já estar escrevendo pequenas frases com hipóteses de escrita. Assim, cada aluno no seu tempo e ritmo, recebendo mediações nas conferências individuais e minilições específicas, vem a se tornar um escritor e inicia seu contínuo processo de letramento (BARTLET, 2007).

1.3 Teoria sociocultural e avaliação dinâmica

A teoria vygotskiana utiliza-se de ferramentas de mediação para proporcionar o desenvolvimento cognitivo, além de funcionar como um referencial crítico para analisar interações de crianças e adultos (VYGOTSKY, 1978). O desenvolvimento é identificado como a internalização de ferramentas psicológicas que o aprendiz utiliza para se regular mentalmente. O desenvolvimento se dá a partir da tensão provocada entre o que o aprendiz é capaz e o que ainda não é. A maneira como essa tensão é resolvida é a chave para o entendimento do desdobramento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A principal ideia por trás do constructo da ZDP é que colaboração e interação modelam as capacidades mentais de crianças e adultos, e que uma performance feita em colaboração permite

um prognóstico: previsão do desempenho futuro da criança. O aprendiz utiliza-se da corregulação, cooperação mútua, para internalizar as formas de mediação disponíveis para que mais tarde consiga se autorregular (FOGEL, 1991)[3].

A avaliação dinâmica, ou DA (LANTOLF; POEHNER, 2004; POEHNER, 2008), baseia-se no constructo vygotskiano da ZDP e no constructo do MLE (*Mediated Learning Experience*) (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2010), em que um mediador trabalha juntamente com um aluno para atingir níveis de habilidades que, de outra maneira, estariam fora de seu alcance. A DA oferece uma abordagem que integra avaliação e ensino de uma maneira dialeticamente articulada e tem como objetivo utilizar a mediação para, ao mesmo tempo, compreender e desenvolver as habilidades dos alunos. Além disso, opera como uma alternativa à avaliação típica, em que apenas as competências totalmente desenvolvidas são medidas e qualquer forma de intervenção, por parte do administrador do teste, invalida o resultado final.

Dois formatos de DA são mencionados frequentemente no ensino de segunda língua: o intervencionista, que faz uso de uma mediação padronizada e é mais comum em grandes grupos, e o interacionista, que não impõe limites para os tipos de mediação oferecidos ao aprendiz, aumentando as chances de coconstruir a ZDP. A mediação interacionista, portanto, se dá conforme o desdobramento das interações. O sucesso da mediação depende de o mediador interpretar corretamente onde o aluno se encontra, o que ele precisa e, ao mesmo tempo, sua reciprocidade (POEHNER, 2008). A reciprocidade, que é o processo de negociação da mediação, "abrange não apenas como o aprendiz responde à mediação que foi oferecida, mas também pedidos adicionais ou específicos de suporte, assim como recusa em aceitar a mediação e pedidos de clarificação ou aprovação." (POEHNER, 2008, p. 40). Portanto, a mediação precisa ser graduada, negociada e contingente conforme a necessidade do aprendiz (LANTOLF; POEHNER, 2014). A qualidade da mediação é importante, pois é necessário que ela seja explícita o suficiente para que tenha algum valor para o aluno, mas não tão explícita que limite este mesmo aluno a contribuir na atividade (LANTOLF; POEHNER, 2014). A ZDP requer que as mediações sejam organizadas e que possuam uma sequência que assegure uma coerência e promova novos desafios que permitam ao aprendiz ir além do seu nível de desenvolvimento. Outro aspecto do MLE que foi incorporado à DA é o conceito de transcendência, que tem sido aplicado ao ensino de segunda língua em relação à transferência de conceitos e princípios de um contexto para uma outra modalidade diferente ao longo de diferentes interações (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2010; LANTOLF; POEHNER, 2014).

Bodrova e Leong (2007, p. 200 apud FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p. 326) propõem um exemplo de DA interacionista para uma criança que está aprendendo a escrever seu nome. As autoras especificam que é importante que o professor tenha em mente a sequência de desenvolvimento da

3 A corregulação é o termo utilizado por Fogel (1991) como uma opção para regulação do outro. O termo corregulação demonstra que ambas as partes envolvidas na mediação possuem uma função.

escrita para conseguir identificar elementos críticos e providenciar uma estrutura para mediações futuras. Na sequência, a descrição feita pelas autoras sobre o desenvolvimento da criança no processo de escrita de seu nome:

- A criança pode descobrir o seu nome, a partir de vários nomes dados;
- A criança rabisca ou desenha, e estas realizações são etiquetadas com o nome da criança;
- A criança distingue, de entre várias etiquetas, as que são definidas como 'meu nome';
- A criança faz marcas que parecem letras (formas, tipo letras);
- O nome é distinto e algumas das letras são intercaladas com formas tipo letras;
- Várias letras podem representar o nome. Estas podem ser redigidas corretamente ou em espelho;
- Todas as letras do nome são representadas. Algumas ou muitas podem estar corretamente colocadas, outras podem estar em espelho;
- Todas as letras estão representadas e bem colocadas.

(BODROVA; LEONG, 2007, p. 200 apud FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p. 326)

A seguir, alguns exemplos de suportes para escrita do nome que podem ser utilizados no processo de mediação de forma gradual: caneta para chamar atenção de contornos específicos das letras; traços para ajudar a criança a identificar o número de palavras; a fala egocêntrica — ou discurso privado (fala que se emite para si mesmo) —, que pode ser percebida quando a criança descreve em voz alta os sons das letras para mediar a ação motora ou a sequência de letras; escrita interativa, quando a professora soletra em voz alta, pausadamente, certas letras ou palavras para auxiliar a criança com hipóteses de escrita. Há também outras ferramentas que podem ser usadas, como as *sentence starters* e tabelas com palavras utilizadas frequentemente (BODROVA; LEONG, 2007; HORN; GIACOBBE, 2007). Os exemplos acima não são utilizados em uma única mediação, o que permite que a criança possa processar a mediação que recebeu. Bodrova e Leong (2007) também destacam que não é esperado que o aprendiz realize a tarefa perfeitamente até que tenha o domínio completo. Na verdade, segundo elas, a perfeição em uma tarefa significa que não há nada para ser instruído ou mediado.

Os diferentes níveis de mediação proporcionados durante a DA disponibilizam uma forma clara para que o professor consiga comunicar aos pais o progresso do aprendiz. O professor pode descrever o processo do aluno em diferentes atividades como “performance independente”, “performance com assistência moderada”, “performance com muita assistência”. Apesar de estudos identificarem que a DA no processo de segunda língua pode apresentar resultados em períodos curtos, mudanças maiores acontencem quando a mediação do aprendizado está integrada de modo contínuo em atividades em sala de aula. A seguir, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

2. Métodos

A pesquisa qualitativa aconteceu em uma escola secundária pública de Boston, Massachusetts, durante a segunda metade do ano letivo 2017-2018[4]. Além do ensino somente em inglês, a escola oferece um programa bilíngue de imersão inglês/português (50/50) e tem como objetivos o bi/multilingualismo, o bi/multiletramento e a valorização da multiculturalidade dos países de língua portuguesa e do corpo estudantil. As aulas são dadas em português no período da manhã e em inglês no período da tarde. A oficina de escritores acontece duas vezes por semana, uma em inglês e outra em português, com duração de 45 minutos. A turma de jardim de infância observada era multisseriada e composta de crianças de 4 a 6 anos falantes de português e outras línguas de herança e falantes nativos do inglês.

Foram feitas gravações de áudio das interações professor-aluno durante a oficina de escritores de português, para registrar a mediação oferecida pela professora e a reciprocidade e o desenvolvimento demonstrados pelo aluno entre janeiro e junho de 2018. Depois de coletados, os áudios foram transcritos pelo programa CLAN (*Computerized Language Analysis*), uma ferramenta com foco na análise da conversação (MACWHINNEY, 2000). O estudo também analisou as histórias escritas pelo aluno e os registros da professora durante as miniconferências. No total, realizaram-se 14 observações, mas, para esta discussão, selecionaram-se apenas três delas, nas quais a professora brasileira, bilíngue (inglês/português), interage com o aluno de cinco anos, falante de herança do português brasileiro. A fim de preservar a identidade dos participantes, foram usados pseudônimos. Marco é filho de pai brasileiro e mãe americana. Ambas as línguas são utilizadas no seu ambiente familiar, mas sem uma política linguística consistente.

Para este artigo, procurou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) Durante as miniconferências entre a professora e o aluno, como a mediação está alinhada às necessidades do aprendiz?
2) A mediação durante o ano letivo auxilia o aluno no processo de autorregulação? Se sim, como?

3. Resultados e discussão

Na discussão a seguir, procura-se discorrer sobre os objetivos da oficina de escritores para o ensino da escrita no contexto escolar e compreender, através das lentes da avaliação dinâmica, que tipos de mediação a professora utiliza e que a auxiliam no processo de avaliação de Marco durante a oficina de escritores em língua portuguesa. A oficina de escritores foi adaptada pela professora do *Writer's Workshop* (HORN; GIACOBBE, 2007) para o ensino bilíngue de imersão em português/inglês.

Em cada miniconferência, a professora registra as informações da interação, o que lhe permite ter uma visão da trajetória do processo de escrita de Marco ao longo do ano letivo. Os registros demonstram, por exemplo, como se dá a transcendência (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2010;

4 Aprovação do IRB (Institutional Review Board) 17.097 – janeiro de 2017.

POEHNER, 2008) de uma miniconferência para a outra em diferentes contextos e modalidades (história oral, ilustração, escrita) que são propostos na oficina de escritores. Os registros também chamam atenção pela sua estrutura, com a data, o tópico discutido e a discussão futura. Nas discussões futuras, a professora acaba identificando o que está em processo de desenvolvimento proximal/maturação no aluno Marco. O registro ainda permite que as mediações sejam organizadas e tenham uma sequência que assegure uma coerência e promova novos desafios que permitam a Marco ir além do seu nível de desenvolvimento (POEHNER, 2008). Abaixo, o quadro dos registros da professora em relação a Marco.

QUADRO 1 - Registros das miniconferências realizadas pela professora ao longo do ano letivo com Marco.

Data	Tópico Discutido	Discussões Futuras
11/29/2017	Escreveu palavras só com algumas letras. Colocar linhas.	Escrever frases simples.
01/31/2018	Ajudei-o a escrever uma frase para ilustrar o desenho: “Eu fui a casa de praia”.	Escrever sozinho usando método fônico.
02/14/2018	[Marco] escreveu: “Eu fui a capoeira ‘sozinho’”.	Estimulá-lo a continuar a escrever sozinho.
03/28/2018	Escreveu sozinho: “Eu fui zoológico”. Discussão sobre fazer livrinhos.	Organização [história]. Começo-meio-fim.
04/13/2018	Veio para miniconferência com o primeiro livrinho. Escreveu: “Nós fomos buscar o papai no aeroporto/ nós tomamos café da manhã/ nós jogamos figurinhas de futebol”.	Organização c-m-f.
04/27/2018	Escreveu sozinho: “O casamento do meu pai e da minha mãe”.	Organização c-m-f.
05/16/2018	Escreve sozinho. HE [hipóteses de escrita] OK!	Escrever mais!
06/06/2018	Já escreve mais de uma frase por página com HE. História: “Ele é menino, ele é filho”.	Continuar a escrever múltiplas frases.
06/13/2018	Ajudei-o a criar frases, organizar a história. HE excelentes.	

Fonte: Caderno de avaliações da professora (2018)

Considerando que, na turma de 21 alunos, a professora possui falantes de português e outras línguas de herança e falantes nativos do inglês, as miniconferências individuais tornam-se necessárias para produzir um ensino que vá ao encontro das necessidades de cada aprendiz. Os registros mostram que, mesmo numa turma de 21 alunos, a professora conseguiu encontrar-se com Marco nove vezes ao longo do ano. Os encontros demonstram que Marco, constantemente, possui novos desafios no seu processo de escrita de histórias em português e que, ao mesmo tempo, o seu processo de escrita é único. Como a DA interativa promove interações que não são prescritas, as mediações de Marco não estão sendo analisadas como um patamar para outros falantes de herança. No entanto, compreender as formas de suporte que ele obteve durante as mediações da professora, o modo como se deu a coconstrução da escrita das histórias e o momento em que ele passa a atuar de forma independente — "escreve sozinho, HE OK!" (registro da professora, junho de 2018) — pode revelar importantes aspectos que acontecem nas interações professor-aluno.

O aprendizado da escrita na oficina de escritores conta com várias modalidades que se complementam. No início, a partir de variadas exposições de histórias da professora, Marco, assim como o restante da turma, compartilha histórias orais. Para isso, os alunos são convidados a utilizar todo o seu repertório linguístico enquanto recebem auxílio da professora com palavras que ainda não sabem em português. Num segundo momento (Figuras 1 e 2), Marco passa a ilustrar suas histórias num caderno de desenho e escrita e as compartilha com a professora nas miniconferências. Abaixo, as ilustrações que Marco compartilhou em novembro de 2017.

FIGURAS 1 e 2 - História e ilustrações no caderno de Marco durante as primeiras miniconferências do ano letivo.

Fonte: Caderno de desenho e escrita de Marco (2017)

Enquanto na Figura 1 temos a ilustração com a história transcrita, na Figura 2, Marco, com o auxílio da professora, descreve um dos personagens: BNC D NV (boneco de neve). Os traços auxiliam a criança a entender que boneco de neve é uma palavra composta de três termos, e a figura também

ilustra que Marco começa a perceber que há sílabas formadas por mais de um som (fonemas) e passa a usar mais letras para representar esses sons (BNC). Mesmo sem a transcrição da mediação, na Figura 2 é possível perceber que a mediação levou o aluno a utilizar o português para narrar a sua história, refletir no que desenhou e descrever seus desenhos, o que vai além da ilustração da primeira história. Ao mesmo tempo, a professora respeitou as hipóteses do aluno e não focou em ter todas as letras representadas.

Na interação de janeiro de 2018, Excerto (1), Marco (ST1) já chega com a ilustração e não tem dificuldade em narrar sua história para a professora em português. Após esse momento, um dos objetivos da professora (TE1) é mediá-lo no processo de escrita de frases simples (fazer a continuação da miniconferência de novembro). Apesar de esse objetivo estar escrito no registro, o mais importante é a reciprocidade do aluno nesse processo. Assim, de uma forma dinâmica, a professora faz a corregulação com Marco, pois o objetivo é no agenciamento do seu processo de escrita, entender como ele reage para o convite de expandir sua escrita. De acordo com a professora, "a ideia do projeto é não forçar. A criança tem que ter a vontade de escrever. Essa coisa é muito sócio-construtivista. Esse diálogo que faz a criança, essa sedução que você faz é que faz a criança ir pra frente." (Comunicação com a professora, 2018).

Excerto (1) 31/01/2018 – "Eu fui para a casa de praia" – Tempo total: 08:00 minutos[5]

[...]

179 *TE1:

a gente tava falando sobre escrever algumas palavrinhas
pelo menos algumas letras das palavrinhas e colocar uma linha
ó↗ foi o que a gente discutiu na última vez
lá:: em novembro
então eu queria saber se você já vai começar a escrever palavrinhas
e e frases↗.

5 Convenções de transcrição MacWhinney (2000):
(.) pausas
[...] ou xxx indica que parte da fala foi omitida
:: indica prolongamento de som precedente
↗corresponde a uma subida rápida
&+l transcrição de letras
<porque são> [//] >>>revisita a frase
- corte abrupto da palavra
%com: comentário sobre o que está acontecendo no contexto
[/] repetição
@s indica mudança para o inglês
≈ sem pausas entre os enunciados
" " citação direta
◉ forte entonação
&-uhm expressões
° fala suave

180 *ST1: (0.8) eu já sabe escrever papai.
181 *TE1: e o que você vai escrever aqui↗
você vai escrever alguma coisa↗
ou você vai escrever uma linha e vai escrever uma frase
eu acho que você já consegue colocar uma linha Marco
e escrever uma frase
você já consegue
vamo[s] tenta[r]?
182 *ST1: papai é fácil.
183 *TE1: papai é fácil e aqui↗ (aponta)
o que você vai escrever aqui↗?
184 *ST1: árvore.
185 *TE1: então vai
ár:::vore
a a [a] a
186 *ST1: [ei].

O convite da professora (linha 179) é bem aberto e ela espera pela reação de Marco por aproximadamente oito segundos. Essa espera é importante e reflete o interesse da professora na corregulação para entender a necessidade do aluno. Marco, então, demonstra seu interesse relatando (linha 180) que já sabe escrever papai e volta a reafirmar (linha 182) que "papai é fácil", dando assim abertura para um novo desafio quando a professora pergunta (linha 183): "e o que você vai escrever aqui?", e ele responde sem hesitar (linha 185): "árvore". A professora o estimula a escrever (linha 185) árvore utilizando-se da escrita interativa, em que ela descreve em voz alta os fonemas das letras para mediar a sequência da escrita, iniciando com a repetição da palavra (linha 185) e do fonema [a]. Momento importante para o processo de escrita de Marco: como forma de tentar se autorregular na escrita, e utilizando sua fala egocêntrica, segue a professora, mas utilizando-se de seu repertório em inglês [*ei*] (linha 186). Esse processo continua com todos os sons de árvore e é finalizado com um elogio: "que beleza, Marco, aí, escreveu, viu?", e segue com um ultimato para ele escrever uma frase que ajude o leitor a entender sua história (excerto abaixo). A contextualização do porquê de estarem planejando a escrita tem muito sentido, pois nos livros de história que Marco lê em sala é comum ter a ilustração e um pequeno texto, e a oficina de escritores trabalha todo esse processo em minilições.

Excerto (2) 31/01/2018 – "Eu fui para a casa de praia" – Tempo total: 08:00 minutos

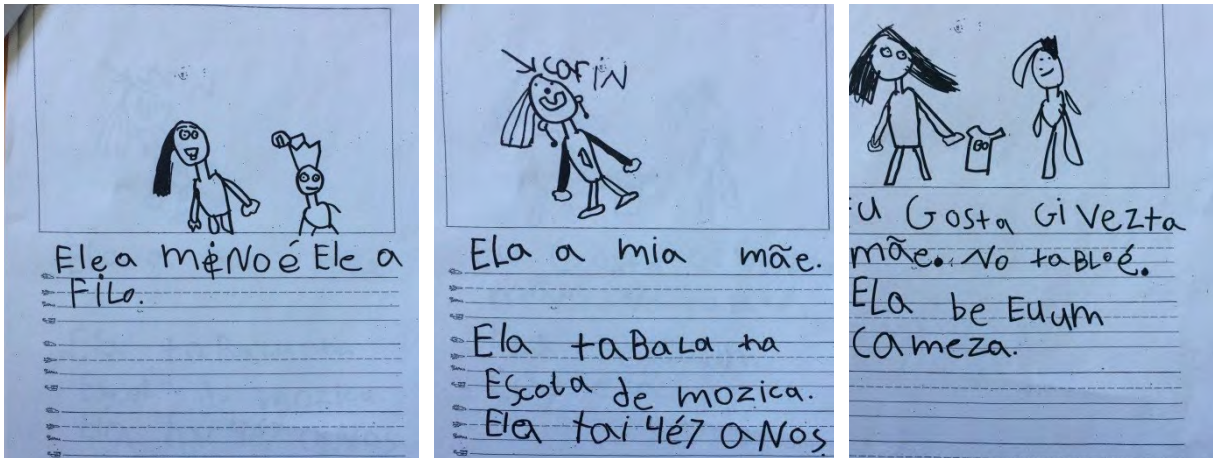
187 *TE1:
[...]
então agora Marco a Miss xxx vai te dar um ultimato
[...]
%com: desenham uma linha para escrever a frase
vamo escrever uma frase aqui
você já consegue
tenho certeza que você consegue
vai que que você vai contar que que você vai escrever que é pra ilus-
que é pra ajudar o leitor a entender a sua história.
188 *ST1: xxx esses é um fato.
189 *TE1: que que você pode escrever aqui
190 *ST1: eu.
191 *TE1: eu::: (...)
192 *ST1: fui.
193 *TE1: fui:: (...)
&+u (...)
&+i
&+i do Brasil português
não esse é o &+*e* do inglês
fui::
194 *TE1: &+u &+u &+u isso: eu fui:.

Conforme observado nas interações de novembro e no Excerto 1, Marco já estava familiarizado com a forma de descrever sua ilustração da história. Ao incluir a proposta/ultimato, a professora utiliza-se da transcendência, pois Marco precisa utilizar dos mesmos recursos que usou na escrita da descrição mas, agora, para o desafio de escrever uma frase que resuma a história que contou para a professora. A frase escolhida é resultado do processo de coconstrução entre ambos os participantes, pois concordam que a frase "Eu fui para a casa da praia" ajudaria o leitor a entender bem a história de Marco. Embora no início o aprendiz não desempenhe a escrita da narrativa independentemente, sua reciprocidade indica que o processo está em desenvolvimento. A ideia de Marco de iniciar a frase com "Eu fui" (linhas 190, 192) tem uma relação direta com a mensagem da manhã que tivera antes de se sentarem para trabalhar em suas histórias. A professora

havia compartilhado a seguinte história: "Ontem eu fui à biblioteca. Eu peguei dois livros. Eu vi um coelho preto e cinza na rua." (Notas de campo, 31/01/18). No fim da história, depois de interagir com várias perguntas, a professora incentivou os alunos a tentarem escrever uma história parecida. A imitação é um sinal de internalização, um impulsionador do desenvolvimento (LANTOLF & THORNE, 2006; VYGOTSKY, 1978).

Entre os meses de março e abril, Marco já havia transitado do caderno de desenho e escrita para o livro de contação de histórias – o qual pode conter entre 3 e 5 folhas – e tinha escrito 7 histórias diferentes. No final do ano letivo, em 6 de junho de 2018 (Figura 3), temos um exemplo de um de seus livros com vários elementos desenvolvidos ao longo do ano, como espaçamento entre as palavras, capitalização, pontuação, hipóteses de escrita e organização e expansão da história. Nem sempre os registros gráficos de Marco obedecem às convenções ortográficas do português. No entanto, isso não é um problema perceptivo e faz parte do seu processo de aprendizado da escrita.

FIGURA 3 – Páginas do livro de Marco mostrando seu desenvolvimento no processo de aprendizado da escrita.



Fonte: Livro de contação de histórias de Marco (2018)

Abaixo (Excerto 3), observa-se parte da interação entre Marco e a professora na penúltima miniconferência do ano coconstruindo a história da Figura 3:

Excerto (3) 06/06/2018 – "Ele é menino, ele é filho" – Tempo total: 09:04 minutos

29 *TE1: é:: (.) e você pode escrever mais coisas sobre ela que mais que você pode escrever sobre ela [/] sobre ela (0.2) onde ela trabalha?

30 *CH1: escola [/] escola de xxx é: music@s.

31 *TE1: &-uhm: então ela trabalha [/] ela trabalha na escola de música?
32 *CH1: sim (.) e tem muitos presidents@s e ela é um dos presidents@s (.) não é um student@s &*TE1: °&-uhm° (.) &*CH1: é um president@s!
34 *TE1: então faz assim ó (.) por que você não põe um ponto final aqui ó e escreve que ela est- [//] ela trabalha na escola de música?
36 *CH1: ≈ então precisa coma@s?
37 *TE1: não (.) <porque são-> [///] é outra frase (.) Δentão óΔ "ela é minha mãe" (.) ponto final (.) aí você vai lá e escreve de novo outra frase "ela trabalha na escola de música".
40 *CH1: e::la: (.) &+tra &+a &+ba (.) &+lha (.) na (..) na (.) &+e:sco (.)&+o (0.3) &+a xxx de.
42 *TE1: +< de: música.
43 *CH1: &+de.
44 *TE1: (vo)cê (es)tá separando as palavrinhas (es)tá né (.) tá.
45 *CH1: &+mu:: ◉muu::::◉ &+ z:::: &+ e::: &+ca.
46 *TE1: +< mú:sica: ah que bom (.) você nem precisa mais por mais o dedinho né Marco (.) que beleza!

Nessa interação, Marco está em processo de desenvolvimento de expandir sua narrativa. Também é visível a redução na quantidade de mediação para ele conseguir escrever, o que é uma das melhores formas de se observar o desenvolvimento. No registro do mês de maio, feito pela professora, o objetivo era justamente de Marco "escrever mais" (Quadro 1). A maneira como a professora coconstrói a expansão da história com Marco é através de perguntas e sugestões (linhas 26, 34). A reciprocidade de Marco é muito aparente, pois ele não apenas concorda com a sugestão para a continuação de sua história, mas o faz através de um questionamento sobre convenções (linha 36): "Então precisa de *coma* (vírgula)?". O seu questionamento e o uso de hipóteses de escrita para escrever "trabalha" e "música" (linhas 40, 45) demonstram seu processo de autorregulação das convenções e da ortografia do português. Além disso, nessa mediação, a professora não precisou contar o número de palavras nem ajudar ditando as palavras, a sua fala egocêntrica é algo natural. Marco consegue se autorregular no processo de hipóteses de escrita e, conforme elencado pela professora (linha 41), também não precisa mais usar o dedinho para a separação das palavras. Portanto, as habilidades do aluno não são avaliadas por correto ou incorreto. A DA auxilia a professora a traçar um perfil qualitativo de Marco, explicando o quanto ele se desenvolveu de forma independente e revelando a intensidade de assistência que ele necessitou no processo de contação de histórias, por exemplo.

4. Considerações finais

Através das análises, foi possível criar um perfil qualitativo de um aprendiz de herança num contexto de bilinguismo de imersão. A partir dos resultados, percebe-se que o processo de bi/multiletramento, nesse caso português/inglês, é um processo vagaroso, mas torna-se possível através de métodos adaptados do ensino de L1, como o *Writer's Workshop*, L2 e DA. A avaliação dinâmica proporciona um entendimento de como intervenções de suporte de qualidade fazem a diferença para a criança. O tempo necessário para cada atividade de DA pode, portanto, ser visto como uma vantagem e não uma limitação. As interações da professora com Marco, ao longo do ano letivo, mostram sobre o que ele já obteve controle e aquilo que ainda está em processo de desenvolvimento, e os dados auxiliam a professora na tomada de decisões, como os temas de futuras miniconferências e minilições da oficina de escritores. As mediações foram feitas de acordo com as necessidades do aluno, seguindo os constructos de reciprocidade e a ideia de transcendência, em que Marco aplica o conhecimento adquirido em um contexto mais complexo, e com tarefas que apresentam novos desafios. Finalmente, a interação estabelecida durante a DA proporciona a elaboração de novos processos psicológicos que não aconteceriam isoladamente.

Referências Bibliográficas

BARTLET, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, New York, v. 109, n. 1, p. 51-69, 2007.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. *Tools of the mind. The vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.)*. Upper Saddle River: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2007, 235p.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press, 2010, 192p.

FIGUEIRA, A. P. C.; CRÓ, M. L.; LOPES, I. P. *Ferramentas da mente: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, 352p.

FOGEL, A. *Developing through relationships: origins of communication, self, and culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1991, 230p.

GARCÍA, O. Becoming bilingual and biliterate: sociolinguistic and sociopolitical considerations. *In*: STONE, A. et al. *Handbook of language and literacy*: development and disorders. New York: The Guilford Press, 2014, p. 145-160.

GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, Hoboken, v. 55, n. 4, p. 553-571, 2019.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014, 165p.

HORN, M. Listening to Nysia: storytelling as a way into writing in kindergarden. *Language Arts*, Columbus, v. 83, n.1, p. 33-41, 2005.

HORN, M.; GIACOBBE, M. E. *Talking, drawing, writing: lessons for our youngest writers*. Portsmouth, UK: Stenhouse Publishers. 2007. 272p.

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. Dynamic assessment: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, Shefield, v. 1, n. 1, p. 49-72, 2004.

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Abingdon, UK: Routledge, 2014. 268p.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006. 416p.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3rd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

POEHNER, M. E. *Dynamic assessment: a vygotskyan approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin/Heidelberg: Springer, 2008, 202p.

ROTHMAN, J.; JUDY, T. Portuguese heritage bilingualism in the United States. *In*: WILEY, T. G. et al. (Org.). *Handbook of heritage, community, and native american languages in the United States*: research, policy, and educational practice. Abingdon, UK/New York: Routledge, 2014. p.132-141.

STREET, B. V. New literacy studies. *In*: GRENFELL, M. et al., *Language, ethnography, and education*: bridging new literacy studies and Bourdieu. New York: Routledge, 2012, p. 27-49.

VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. *In*: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Eds.). *Heritage languages in America:* preserving a national resource. Washington: Center for Applied Linguistics, 2001. p. 37-80.

VYGOTSKY, L. S. *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press. 1978. 159p.

■

AS CONSOANTES LATERAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO PRODUZIDAS POR APRENDIZES HÚNGAROS DE PLE: UMA ANÁLISE ACÚSTICA

Luma da Silva Miranda
Universidade Eötvös Loránd

Tekla Etelka Gráczi
Instituto de Linguística Húngara e Geral do Centro de Pesquisa Húngaro de Linguística

Tamás Gábor Csapó
Universidade de Tecnologia e Economia de Budapeste/Faculdade de Eng. Elétrica e Informática

Kornélia Juhász
Universidade Eötvös Loránd

Andrea Deme
Universidade Eötvös Loránd

Alexandra Markó
Universidade Eötvös Loránd

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar foneticamente a produção das consoantes laterais do português brasileiro na fala de aprendizes húngaros de Português como Língua Estrangeira (PLE). Estudos de aquisição de sons de língua estrangeira (FLEGE, 1995) apontam que o sistema fonológico da língua materna (L1) interage com o sistema da segunda língua (L2). Enquanto no português brasileiro, a lateral alveolar /l/ e a lateral palatal /ʎ/ fazem parte do sistema fonológico (BARBOSA; ALBANO, 2004; CÂMARA JR., 1977), no inventário de fonemas do húngaro, há apenas a lateral alveolar /l/ e, na região palatal, o glide palatal /j/ (SIPTÁR; TÖRKENCZY, 2007). Para verificar se os aprendizes húngaros de PLE produzem a lateral alveolar /l/ e a lateral palatal /ʎ/, um corpus foi preparado com pares mínimos formados pelos fonemas /l/ x /ʎ/ e /ʎ/ x /j/. Convém ressaltar que a diferença fonológica entre esses sons só se verifica no português em posição intervocálica ("fala" x "falha"). O corpus deste estudo foi gravado por quatro falantes nativos do português brasileiro (todas mulheres) e dez falantes húngaros aprendizes de PLE (sendo oito mulheres). Todos os informantes leram 56 palavras inseridas em uma frase-veículo (Eu disse "___" seis vezes). Os dados foram analisados acusticamente através das medidas de formantes das consoantes. Os resultados mostram que, em comparação com os falantes nativos, os aprendizes húngaros de PLE produzem a lateral alveolar /l/, mas a produção da lateral palatal /ʎ/ só se diferencia da do glide palatal /j/ no início da consoante.

Palavras-chave: *PLE; consoantes laterais; português brasileiro; aprendizes húngaros.*

ABSTRACT

This work aims at analyzing the production of Brazilian Portuguese lateral consonants in the Hungarian learners' L2 Portuguese speech. Studies on sound acquisition of foreign language (FLEGE, 1995) show that the phonological system of the native language (L1) interacts with the system of the second language (L2). Whereas, in Brazilian Portuguese, the alveolar lateral /l/ and the palatal lateral /ʎ/ are included in the phonological system (BARBOSA; ALBANO, 2004; CÂMARA JR., 1977), in the Hungarian phonology, there is only the alveolar lateral /l/ and, in the palatal region, the palatal glide /j/ (SIPTÁR; TÖRKENCZY, 2007). In order to verify whether the Hungarian learners produce the alveolar lateral and the palatal lateral, a corpus was prepared with minimal pairs formed by the phonemes /l/ x /ʎ/ e /ʎ/ x /j/. It is important to note that the phonological difference between these sounds in Portuguese only occurs in the intervocalic position ("fala"/ "speak" x "falha"/ "failure"). The corpus of this study was recorded by four native Brazilian Portuguese speakers (all female) and ten Hungarian learners of PFL (eight female). All speakers read 56 words that were included in a carrier sentence (Eu disse "___" seis vezes/I said "___" six times). The data were acoustically analyzed by formant measures of the consonants. The results show that, in comparison with the native speakers, the Hungarian learners of PFL produce the alveolar palatal /l/, but the production of the palatal lateral /ʎ/ only differs from that of the palatal glide /j/ at the beginning of the consonant.

Keywords: *PFL; lateral consonants; Brazilian Portuguese; Hungarian learners.*

Introdução

Na aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua (doravante, L2), um dos conhecimentos linguísticos que deverão ser adquiridos pelo aprendiz é o fonológico. O professor pode contribuir para a construção desse conhecimento através do desenvolvimento da consciência fonético-fonológica dos aprendizes (LAMPRECHT; FRAGOZO, 2009). Ao longo do processo de aquisição de uma L2, é natural que o professor de língua estrangeira se depare com casos em que o aprendiz apresenta dificuldades para produzir ou perceber sons da L2. Os estudos sobre a aquisição fonológica de uma língua estrangeira mostram que isso ocorre porque o sistema fonológico da língua materna (doravante, L1) do aprendiz influencia o aprendizado dos sons da L2 (FLEGE, 1995). Neste trabalho, exploramos os sons laterais do português brasileiro (doravante, PB) produzidos por aprendizes húngaros de Português como Língua Estrangeira (doravante, PLE) para analisar a influência da L1 desses aprendizes sobre a L2.

Este estudo foi motivado pela experiência em sala de aula da primeira autora com aulas de PLE no curso de graduação em Licenciatura e Bacharelado em Português da Universidade Eötvös Loránd (ELTE), localizada em Budapeste, Hungria. Foi observado que os aprendizes húngaros apresentavam dificuldades na produção da consoante lateral palatal /ʎ/, que corresponde ao dígrafo "lh" do português, como na palavra "malha". Na literatura sobre o assunto, encontram-se disponíveis trabalhos sobre as laterais na fala de aprendizes de PLE norte-americanos (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA et al., 2016) e chineses (BATALHA, 1995; ZHOU; FREITAS; CASTELO, 2018). Até onde sabemos, ainda não constam estudos na área de PLE que tenham analisado as laterais na fala de aprendizes húngaros.

O objetivo deste artigo é analisar, do ponto de vista fonético, a produção das consoantes laterais do português brasileiro na fala de aprendizes húngaros de PLE. Em primeiro lugar, pretende-se verificar se estes aprendizes produzem a lateral alveolar /l/ e a lateral palatal /ʎ/. A primeira hipótese é a de que produzirão a lateral alveolar, mas não a lateral palatal, por esta não fazer parte do sistema fonológico de sua língua materna, o húngaro. Em segundo lugar, analisam-se as estratégias empregadas pelos aprendizes húngaros na produção da lateral palatal. Aqui, espera-se que os aprendizes produzam o glide palatal /j/, que faz parte do sistema fonológico do húngaro, no lugar da lateral palatal /ʎ/.

O presente artigo está organizado nas seguintes seções: (i) as laterais do português brasileiro e do húngaro, (ii) teorias de aquisição de sons da L2, (iii) o método, (iv) a apresentação dos resultados e, por fim, (v) a conclusão.

1. As consoantes laterais do português brasileiro e do húngaro

As consoantes laterais alveolar /l/ e palatal /ʎ/ fazem parte do sistema fonológico do português brasileiro (BARBOSA; ALBANO, 2004; CÂMARA JR., 1977, 1979; SILVA, T. C., 2003), enquanto

na variedade padrão do húngaro (SIPTÁR; TÖRKENCZY, 2007) verifica-se apenas a lateral alveolar /l/ e, na região palatal, o glide palatal /j/. A oposição fonológica no português entre essas consoantes ocorre apenas em contexto intervocálico, que é o contexto mais produtivo da lateral palatal em português[1], como em "fala x falha" ou em "tela x telha x teia". Por isso, neste trabalho, as consoantes laterais serão analisadas somente no interior da palavra, com exceção do par mínimo "lama x lhama", e em posição de ataque silábico, isto é, na posição inicial da sílaba.

Em termos articulatórios, a produção da lateral alveolar /l/ é feita com o abaixamento do dorso da língua e com a ponta da língua levantada tocando a região dos dentes ou dos alvéolos (SILVA, T. C., 2003, p. 63). A lateral palatal /ʎ/, por sua vez, é produzida com o levantamento da parte média da língua em direção ao palato duro (SILVA, T. C., 2003, p. 65). Além disso, convém mencionar que, no português brasileiro, há três alternativas articulatórias para a lateral palatal, que são representadas pelos seguintes alofones: /ʎ/, /lj/ e /j/. No caso da lateral palatalizada /lj/, produz-se uma lateral alveolar, ou seja, dorso da língua abaixado e a ponta da língua levantada em direção aos alvéolos, com uma articulação secundária, que é produzida com o levantamento da porção média da língua em direção ao palato duro (SILVA, T. C., 2003, p. 65). A outra possibilidade é a produção do glide palatal /j/, em que há "uma articulação de qualidade vocálica de i ocupando a posição consonantal corresponde ao dígrafo 'lh'" (SILVA, T. C., 2003, p. 65).

Resultados de análises sociolinguísticas de vertente variacionista do português brasileiro (BRANDÃO, 2007) mostram que a variante /ʎ/ é a que predomina em áreas urbanas e é usada por falantes mais escolarizados (BRANDÃO, 2007, p. 92). A variante /j/, por outro lado, se verifica, tradicionalmente, em áreas rurais e é produzida por falantes pouco ou nada escolarizados (BRANDÃO, 2007, p. 91). No entanto, Brandão (2007, p. 98) verificou que, mesmo em áreas semiurbanizadas ou rurais do interior do estado do Rio de Janeiro, isto é, do território fluminense, a variante preferencial de falantes analfabetos é a lateral palatal /ʎ/, um resultado que, curiosamente, é o contrário do que se verifica em outras áreas do Brasil.

Neste estudo, o parâmetro acústico utilizado para analisar a diferença entre as consoantes laterais do PB foi a frequência formante[2]. De acordo com os resultados de diversas análises acústicas

1 A lateral palatal ocupa a posição inicial de palavra em poucos vocábulos do português, como no pronome oblíquo indireto "lhe" e em empréstimos de outras línguas como o vocábulo "lhama" do castelhano.

2 A partir do momento em que a frequência fundamental (F0), que é produzida pela vibração das pregas vocais e seus harmônicos, chega na cavidade supraglótica, esta funciona como um filtro, atenuando ou amplificando as frequências. Essas frequências que foram modificadas no trato vocal são chamadas de frequências formantes e são usadas para caracterizar os sons. Os dois primeiros formantes, por exemplo, caracterizam as vogais, sendo o primeiro formante (F1) relacionado com a posição vertical da língua; por isso, quanto mais baixa estiver a língua, maior será o valor do F1 e quanto mais alta, menor será o F1. O segundo formante (F2) corresponde ao grau de anterioridade-posterioridade da língua; assim, quanto mais anterior, maior será o valor da F2 e quanto mais posterior, menor será esse valor (VIEGAS et al., 2019). É por isso que a vogal central "a" possui um F1 alto e um F2 baixo, ao passo que a vogal anterior "i" apresenta um F1 baixo e um F2 alto.

sobre o português brasileiro (CASERO et al., 2016; CHARLES; LULICH, 2019, 2018; SILVA, A. H. P., 1996), as diferenças significativas entre a lateral alveolar /l/ e a lateral palatal /ʎ/, bem como o glide palatal /j/, são verificadas no segundo formante (F2) das consoantes. A lateral palatal /ʎ/ é caracterizada por ter um F2 mais alto do que a lateral alveolar /l/, enquanto o glide palatal /j/ apresenta um F2 mais alto do que o da lateral palatal. Neste artigo, pretende-se analisar acusticamente as consoantes laterais do português brasileiro produzidas por falantes brasileiros e aprendizes húngaros de PLE através das medidas de F2.

2. Teorias de aquisição de sons da L2

Diversos estudos têm registrado que alunos adultos apresentam dificuldades de pronúncia de sons da L2. Flege (1995) desenvolveu o Modelo de Aprendizagem da Fala/*Speech Learning Model* (SLM) para explorar a relação entre a idade do aprendiz e a habilidade de produzir as vogais da L2 de uma maneira próxima à de um falante nativo. Nesse modelo, o autor, ao comparar a produção de falantes de L2 que começaram a aprendê-la ainda crianças ou já adultos, explica que a dificuldade de pronúncia dos sons da L2 se deve não só à idade em que o aluno inicia seu aprendizado da língua estrangeira, mas também à quantidade e à qualidade de exposição ao *input* da língua-alvo (FLEGE, 1995; FLEGE; BOHN, 2021).

De um modo geral, considera-se no modelo SLM que, quanto mais tarde se inicia a aquisição de sons da L2, maior será a presença do sotaque estrangeiro e a dificuldade de percepção e produção das consoantes e vogais da língua-alvo. Além disso, no processo de aprendizagem de sons de uma segunda língua, acredita-se que, com uma maior exposição ao *input* da língua-alvo, os aprendizes se tornarão sensíveis aos contrastes fonológicos da língua estrangeira (FLEGE, 1995; WANG, 2020).

No SLM, Flege (1995) estabelece uma relação entre a percepção e a produção dos sons-alvo da L2, a qual pressupõe que a produção correta do som da L2 depende da percepção precisa desse som, ainda que somente a percepção do som não seja suficiente para a produção correta. O SLM também prevê que os sons da L1 interagem com os sons da L2 no processo de aquisição do aprendiz da seguinte maneira: os sons da L2 serão assimilados como sons já existentes da L1, já que o mesmo espaço fonológico é compartilhado pelas duas línguas. Sendo assim, nesse modelo, é previsto que, quanto menor for a diferença entre o som da L1 e o som da L2, maior será a probabilidade de o aprendiz não estabelecer uma nova categoria. É nesse sentido que os problemas de aprendizagem de produção e de percepção dos sons da L2 estão relacionados com a língua materna dos aprendizes (WANG, 2020).

É importante ressaltar que, no SLM, Flege (1995) defende que a capacidade de aprendizagem do som da L2 permanece intacta ao longo de toda a vida e que melhora de acordo com

a experiência de L2 do aprendiz. Essa característica faz do SLM um modelo dinâmico que leva em conta as experiências do aprendiz com a L2 (WANG, 2020).

Recentemente, no Modelo de Aprendizagem da Fala-revisado/*Speech Learning Model-revised* (SLM-r), Flege e Bohn (2021) declararam que o modelo não leva mais em conta a diferença de desempenho da L2 entre aprendizes muito jovens e adultos, nem foca em indivíduos que são aprendizes altamente experientes na L2, pois não há mais o interesse em saber se a performance de um aprendiz particular é comparável à de um falante nativo. O foco do SLM-r é entender como o sistema de sons do aprendiz da L2 se reorganiza ao longo de sua vida, à medida que ele recebe *input* em contextos naturais de aprendizagem de L2.

Vale salientar que existem outros modelos de aquisição de sons da L2 que exploram a relação entre a percepção dos sons da L1 e da L2 de maneira ainda mais aprofundada, como o Modelo de Assimilação Perceptual/*Perceptual Assimilation Model* (PAM), desenvolvido por Best (1995), e o Modelo de Assimilação Perceptual da Aprendizagem da Fala em Segunda Língua/ *Perceptual Assimilation Model of Second Language Speech Learning* (PAM-L2), elaborado por Best e Tyler (2007). No modelo PAM-L2, por exemplo, explica-se mais detalhadamente como os sons da L2 podem ser assimilados em categorias do sistema fonológico da L1 do aprendiz. De um modo geral, o PAM-L2 (BEST; TYLER, 2007) prevê que os sons da L2 serão mais facilmente compreendidos se forem assimilados como diferentes categorias de sons da L1. Ademais, nos estudos de aquisição de sons da L2, a teoria da Hipótese da Marcação Diferencial (HMD) (ECKMAN, 1977) pressupõe que, quando o som-alvo não está presente na maioria dos inventários fonológicos das línguas do mundo, ou seja, quando o som da língua-alvo é marcado, problemas de aprendizagem podem surgir. A lateral palatal /ʎ/ do português é considerada um som marcado pelo fato deste som fazer parte do inventário fonológico de um número reduzido de línguas (RECASENS, 2013).

Em suma, todas essas teorias ajudam a compreender as dificuldades de pronúncia dos sons da L2 pelas quais alunos adultos podem passar. Pode-se concluir que, tanto a maneira como o aprendiz percebe e categoriza os sons da L2, quanto o fato de a lateral palatal ser um som marcado, são fatores que podem explicar essa dificuldade de produção da lateral palatal do português brasileiro que os aprendizes húngaros de PLE apresentam.

3. Método

Nesta seção, serão apresentados os detalhes do *design* do estudo experimental.

3.1 Corpus

Para verificar se os aprendizes húngaros produzem a lateral alveolar e a lateral palatal, 11 pares mínimos com 24 palavras reais foram criados não só com os sons-alvo /l/ x /ʎ/, mas também com os sons /ʎ/ x /j/, já que era esperado que os aprendizes húngaros empregassem o glide palatal no lugar da lateral palatal. Os critérios estabelecidos para a seleção das palavras foram os seguintes: (i) pertencimento à classe dos nomes ou dos verbos e (ii) número de sílabas: duas ou três sílabas.

Os estímulos utilizados na tarefa de produção podem ser vistos no Quadro 1.

Quadro 1: Pares mínimos dos fonemas /l/ x /ʎ/ e /ʎ/ x /j/ usados na tarefa de produção. Sílabas em negrito representam a sílaba tônica da palavra.

Contexto vocálico precedente e subsequente	/l/	/ʎ/	/j/
/a_a/	**ma**la	**ma**lha	
	fala	**fa**lha	
/#_a/	**la**ma	**lha**ma	
/o_a/	**bo**la	**bo**lha	
/a_u/	**ga**lo	**ga**lho	
	halo	**a**lho	
/o_u/	**ó**leos[3]	**o**lhos	
/e_a/	te**la**do	te**lha**do	
	vela	**ve**lha	**vei**a
	tela	**te**lha	**tei**a
/i_a/	**fi**la	**fi**lha	
Distratores: **ca**ro, a**vó**, **se**rra, ca**rre**ta, a**poi**o etc.			

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Observando o Quadro 1, nota-se que o contexto intervocálico contém a vogal central baixa /a/, as vogais anteriores (/i, e, ɛ/) e as vogais posteriores (/u, o, ɔ/) e o número de pares mínimos com vogais anteriores é menor do que o de vogais posteriores e baixas[4]. Além disso, na elaboração do corpus, não foi controlada a posição acentual das consoantes laterais dentro da palavra. Por isso, a maioria das consoantes laterais está nas sílabas postônicas (ma*la* x ma*lha*, fa*la* x fa*lha*, ga*lo* x ga*lho* etc.), com

3 Era esperado para este vocábulo uma pronúncia com a lateral palatalizada: [ɔ'ljus].

4 No estudo articulatório de Charles e Lulich (2018, p. 39), somente os seguintes contextos intervocálicos foram analisados: /a_a/, /a_o/, /o_o/ e /#_o/, porque os autores queriam manter contextos consistentes de vogais em todas as palavras-alvo, pois, segundo eles, as vogais baixas fornecem contextos mais claros para a detecção do movimento da língua.

exceção do par mínimo "te*la*do x te*lha*do", no qual as laterais ocorrem na sílaba tônica. Vale ressaltar que o objetivo principal desta pesquisa foi encontrar pares mínimos no português com as consoantes laterais do português brasileiro em posição intervocálica, como nas seguintes palavras: "fala x falha" ou "tela x telha, telha x teia". No total, havia 56 palavras no corpus, sendo 24 palavras com os sons-alvo e 32 distratores.

3.2 Perfil dos informantes

O corpus foi gravado por quatorze informantes, sendo quatro falantes nativos do português brasileiro (todas mulheres) e dez falantes húngaros aprendizes de PLE (oito mulheres).

As falantes brasileiras eram oriundas de diferentes estados do Brasil, a saber: Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Minas Gerais (Belo Horizonte), Paraná (Curitiba) e São Paulo (São Carlos), estavam na mesma faixa etária – entre 20 e 30 anos – no momento da gravação e tinham ensino médio ou superior completo.

A seleção de aprendizes húngaros de PLE, por sua vez, foi feita com o objetivo de se constituir uma amostra mais homogênea possível. A seguir, descreve-se o perfil sociolinguístico dos aprendizes de PLE e sua experiência linguística com informações retiradas de um questionário respondido por todos os informantes antes de começar a gravação:

a) Participaram dez aprendizes húngaros, sendo oito mulheres e dois homens.
b) No tocante ao nível de proficiência, todos eram falantes intermediários de Português como Língua Estrangeira, ou seja, nível B1/B2[5]. Foram recrutados apenas estudantes do segundo ou do terceiro ano do curso de graduação em Português da ELTE. Convém ressaltar que todos os participantes foram expostos às variedades do português europeu e do português brasileiro durante as aulas de graduação da ELTE[6]. Desses dez informantes, quatro já haviam vivido ou feito intercâmbio em um país lusófono: três em Portugal e um no Brasil. Em geral, os aprendizes húngaros de PLE já são falantes de outras línguas, como inglês, alemão, espanhol etc.
c) Quanto à idade, os aprendizes tinham entre 20 e 30 anos na época das gravações. Grande parte deles começou a estudar português quando entrou na universidade, o que significa

5 Neste estudo, não foi aplicado um teste de proficiência para verificar o grau de fluência dos falantes. Foi levado em conta apenas o tempo em que os informantes estavam aprendendo português na universidade, que era de dois a três anos.

6 Todos os professores húngaros do Departamento de Português da ELTE falam a variedade do português europeu, com exceção da autora brasileira. O curso de graduação em Português da ELTE ensina a língua portuguesa desde o nível básico. Portanto, o aluno não precisa saber português antes de entrar na faculdade. Contudo, ao longo dos três anos, espera-se que esses alunos cheguem ao nível C1, pois deverão escrever a monografia de conclusão de curso em português.

que todos já eram jovens adultos quando seu processo de aprendizagem de PLE se iniciou, um fator que, segundo Flege (1995), influencia na aquisição do som da L2.

d) A maioria dos informantes era oriunda de Budapeste ou de cidades próximas da capital da Hungria. Apenas um aprendiz morava em uma cidade afastada de Budapeste, ou seja, todos os falantes húngaros vinham de áreas urbanizadas.

Os resultados das consoantes laterais produzidas pelos falantes húngaros de PLE foram comparados com os dos falantes nativos, que serviram como um grupo de controle.

3.3 Gravações

Como este estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais abrangente, o áudio[7] foi gravado sincronicamente com a imagem dos movimentos da língua através do sistema de ultrassom AAA (Articulate Assistant Advanced) em 81.67 fps e utilizou-se o microfone condensador ominidirecional Beyerdynamic TG H56c tan, ajustado à cabeça do informante. Apesar de a gravação ter sido feita assim, com todo este aparato técnico, somente os dados acústicos foram analisados.

Antes de as gravações serem iniciadas, os informantes assinaram um termo de consentimento para o uso dos dados em trabalhos científicos. Após as instruções, dadas em português, todos leram 56 palavras que foram inseridas na frase-veículo: "Eu disse '___' seis vezes". As sentenças foram apresentadas em uma tela de computador, uma por uma e em ordem aleatória. Cada falante repetiu todas as palavras do corpus cinco vezes, perfazendo um total de 3.920 frases, das quais apenas 1.680 frases foram analisadas por conterem os sons-alvo, ou seja, as consoantes laterais e o glide palatal.

As sessões de gravação duravam entre 50 e 60 minutos, tempo que incluiu a explicação sobre o teste, o preenchimento da ficha de identificação e do questionário, o ajuste do microfone e do aparelho de ultrassom e a gravação do corpus em si.

3.4 Análises dos dados

Após a gravação, a segmentação dos sons foi feita automaticamente (MIHAJLIK et al., 2010) e, em seguida, corrigida manualmente no software Praat[8] pela primeira autora deste artigo. Logo depois, os dados foram analisados acusticamente através das medidas do segundo formante (F2) das consoantes. Valores de formantes foram obtidos em onze pontos equidistantes na duração da consoante.

7 Após a gravação, o áudio foi alinhado temporalmente de maneira automática com a gravação das imagens de ultrassom dos movimentos da língua pelo próprio software de gravação (AAA).

8 Disponível em: http://www.fon.hum.uva.nl/praat.

Para a análise estatística inferencial dos dados, modelos GAMM (*Generalised Additive Mixed Models*) foram utilizados (VAN RIJ et al., 2017; WOOD, 2017, 2012, 2011; WOOD et al., 2016) no software R[9]. De acordo com Sóskuthy (2017), o modelo GAMM não só mostra se há uma diferença, em geral, entre a média dos valores de formantes, independentemente do curso de tempo das consoantes, mas também informa se há diferença nos padrões de trajetória, isto é, no curso de tempo, dos formantes. A variável dependente deste estudo é o valor dos formantes (F2) e a variável independente, cada uma das consoantes analisadas. Os resultados da análise estatística serão apresentados de acordo com dois fatores: a consoante analisada (/ʎ/, /l/ e /j/) e os grupos de falantes (falantes nativos x aprendizes de L2).

4. Resultados

Na análise do modelo GAMM, as três consoantes /ʎ/, /l/ e /j/ foram inseridas e os falantes agrupados em nativos e aprendizes de L2. Esses dois fatores foram incluídos como termos paramétricos. Construíram-se três suavizações sobre a trajetória de F2: uma suavização geral, uma suavização por consoantes e uma por grupos de falantes. Um termo de suavização de falantes foi incluído como efeito aleatório. O modelo explicou 85.46% da variabilidade dos dados ($r^2 = 0.855$)[10].

De acordo com os resultados, a interação apresenta um efeito significativo sobre os valores de F2 nos termos paramétricos, isto é, há uma diferença geral entre a média de valores de F2, entre as três consoantes, que depende se o falante é nativo ou aprendiz de L2. Além disso, todas as expressões nos termos de suavização apresentam diferenças significativas. Isso quer dizer que os resultados de ambos os grupos de falantes têm diferenças significativas ao longo das trajetórias das consoantes. Nas Figuras 1 e 2, pode-se observar que somente os intervalos de confiança se sobrepõem, os valores estimados de média não caem nos valores de intervalos de confiança de 95% de outras consoantes. A seguir, essas diferenças entre as consoantes produzidas pelos dois grupos de falantes serão expostas em gráficos e comentadas.

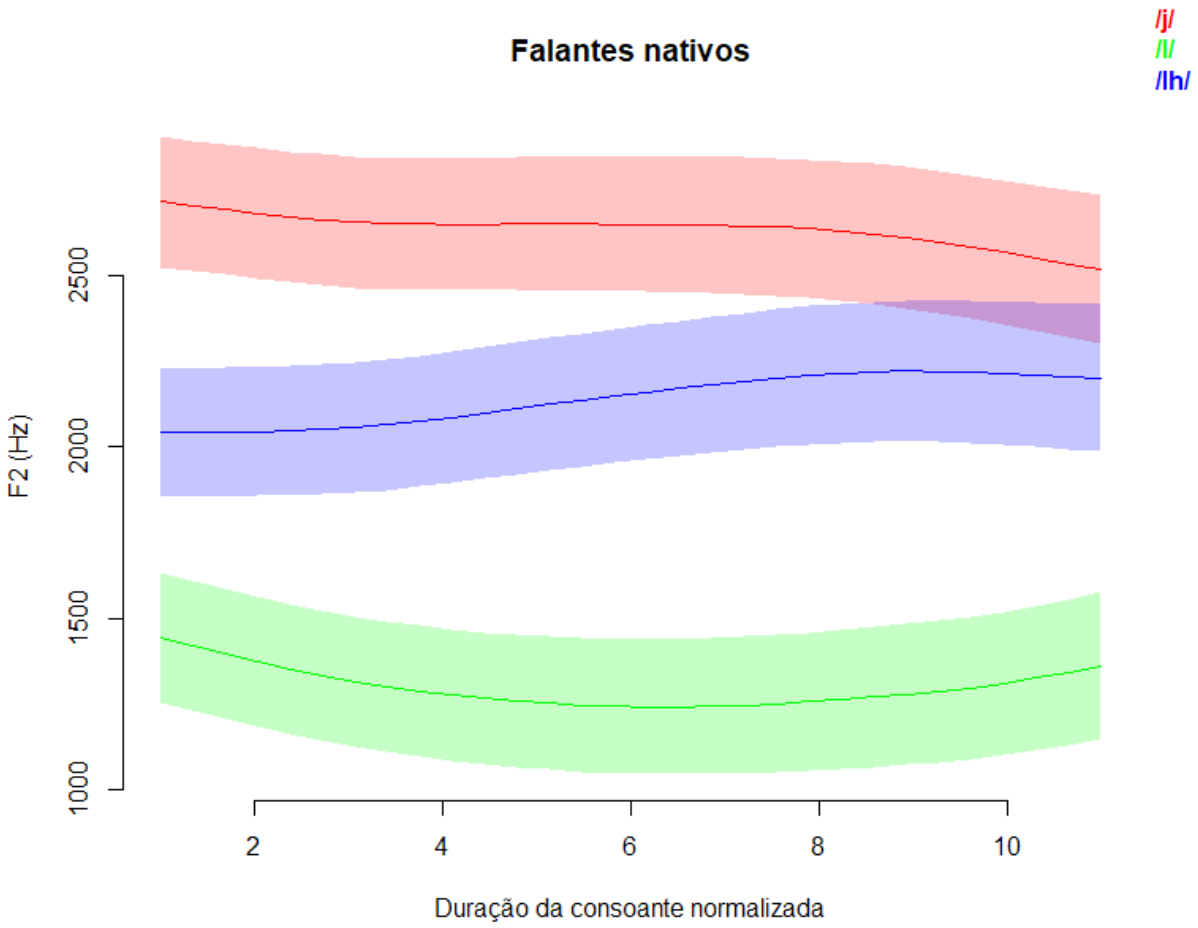
4.1 Falantes nativos: /l/ x /ʎ/ x /j/

A Figura 1 apresenta a suavização estimada das três consoantes, a lateral alveolar /l/, a lateral palatal /ʎ/ e o glide palatal /j/, produzidas pelos falantes nativos. Nota-se que os falantes brasileiros produzem as três consoantes de maneira distinta.

9 Disponível em: https://www.R-project.org/.

10 R^2 (coeficiente de determinação) é uma medida de ajustamento de um modelo estatístico em relação aos valores observados. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Coeficiente_de_determina%C3%A7%C3%A3o.

FIGURA 1: Suavização estimada da lateral alveolar /l/, da lateral palatal /ʎ/ e do glide palatal /j/ para os falantes nativos. A linha sólida representa a média e a parte sombreada, o intervalo de confiança de 95%.



Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Ainda de acordo com a Figura 1, pode-se observar que há uma sobreposição no intervalo de confiança da lateral palatal e do glide palatal nos últimos 20% da duração da consoante[11]. A trajetória de F2 estimada do /ʎ/ começa entre os valores estimados entre /l/ e /j/, e, em seguida, aumenta em direção aos valores de /j/, no final da duração da consoante.

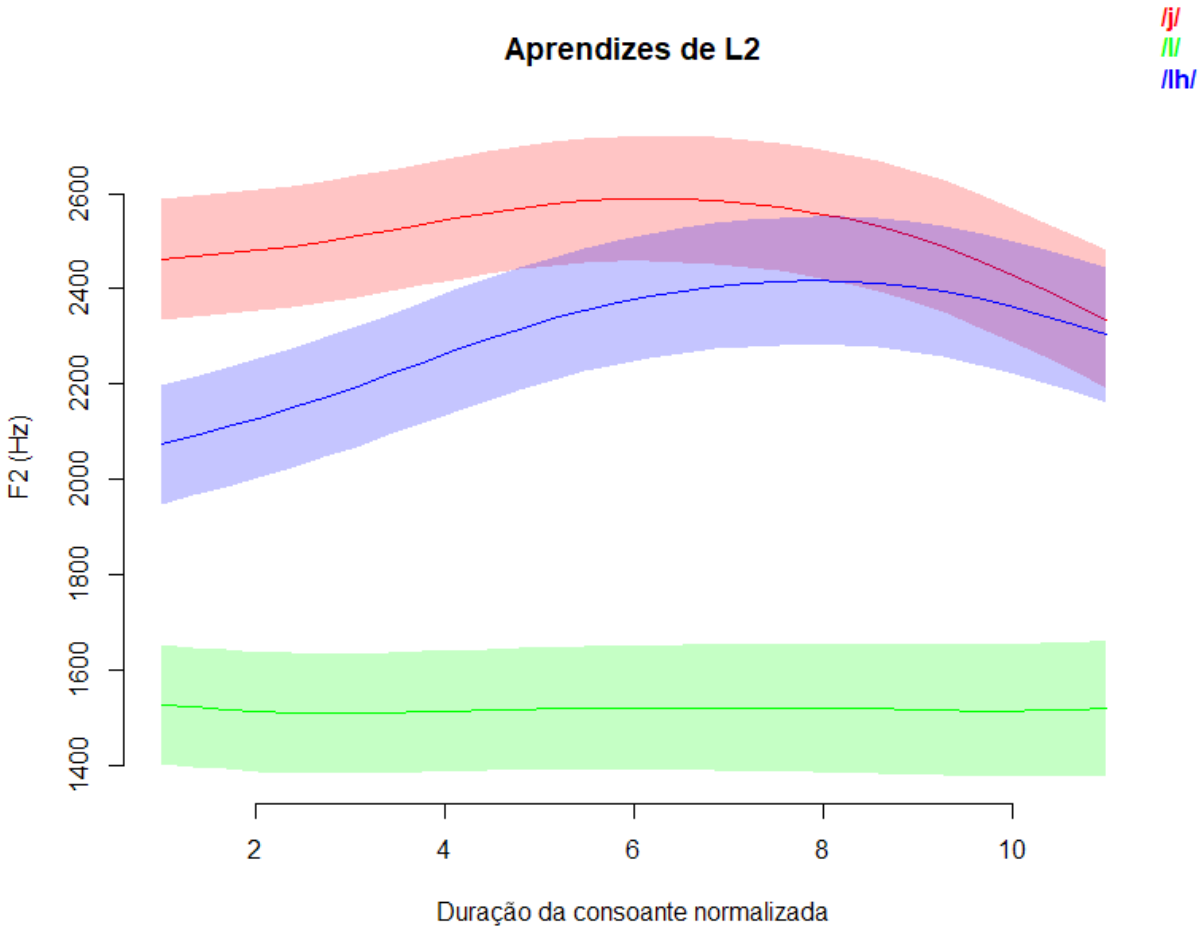
Este resultado corrobora as descrições anteriores de estudos acústicos sobre a lateral alveolar, a lateral palatal e o glide palatal (CASERO et al., 2016; CHARLES; LULICH, 2019, 2018; SILVA, A. H. P., 1996), uma vez que os valores de F2 da lateral palatal são maiores do que os valores de F2 da lateral alveolar e os valores de F2 do glide palatal são maiores do que os da lateral palatal.

11 O oitavo ponto de medida da consoante representa 70% da duração da consoante, porque o primeiro está em 0%.

4.2 Aprendizes de L2: /l/ x /ʎ/ x /j/

No caso dos aprendizes de L2, é possível observar na Figura 2 que, enquanto a diferença entre a lateral alveolar /l/ e a lateral palatal /ʎ/ é bem clara, a produção da lateral palatal se sobrepõe à do glide palatal /j/.

FIGURA 2: Suavização estimada da lateral alveolar /l/, da lateral palatal /ʎ/ e do glide palatal /j/ para os aprendizes de L2. A linha sólida representa a média e a parte sombreada, o intervalo de confiança de 95%.



Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

O início da trajetória de F2 da lateral palatal /ʎ/ é parecido com o da trajetória dos falantes nativos, pois verifica-se que os valores de /ʎ/ estão entre os valores de /l/ e /j/. A sobreposição entre /ʎ/ e /j/, entretanto, começa cedo, aproximadamente no quinto ponto de medida, isto é, em 40% da duração da consoante, o que indica que os aprendizes de L2 ainda não produzem a lateral palatal de uma maneira diferenciada do glide palatal /j/, ao longo de toda a trajetória da consoante.

Este resultado corrobora a primeira hipótese deste estudo de que os aprendizes húngaros produziriam a lateral alveolar, já que esse som também faz parte do seu sistema fonológico. A segunda hipótese, por sua vez, foi parcialmente corroborada, já que era esperado que não houvesse nenhuma diferença entre a produção da lateral palatal /ʎ/ e do glide palatal /j/ nos dados dos aprendizes húngaros de L2. No entanto, os resultados mostraram que há uma pequena diferença entre a lateral palatal e o glide palatal na fala desses aprendizes, localizada no início da produção da lateral palatal, embora a consoante produzida por eles, de um modo geral, não seja igual à dos falantes nativos. É necessário, portanto, aplicar um teste de percepção para verificar se essa diferença – entre a lateral palatal e o glide palatal – encontrada na produção dos falantes de L2 é também percebida pelos próprios aprendizes de L2.

5. Conclusões

Neste estudo, analisamos a produção fonética de consoantes laterais produzidas por aprendizes húngaros de PLE para verificar a influência da L1 sobre a L2. Os resultados mostraram que, em comparação com os falantes nativos, os aprendizes húngaros de PLE produzem a lateral alveolar /l/, o que comprovou nossa primeira hipótese. No entanto, no lugar da lateral palatal, verificou-se a produção de uma consoante que, da porção medial para a porção final, se aproximou do glide palatal /j/, o que demonstra que a lateral palatal ainda não foi adquirida pelos aprendizes de L2. Portanto, pode-se concluir que a L1 dos aprendizes húngaros, de fato, está influenciando a aquisição da lateral palatal do português brasileiro.

Nas próximas etapas desta pesquisa, será investigada a diferença articulatória dos sons analisados através das imagens de ultrassom dos movimentos da língua. Além disso, é necessário fazer testes de percepção com os sons-alvo deste estudo, não só para verificar o nível de dificuldade que os aprendizes húngaros têm para identificá-los, mas também para investigar de que maneira os aprendizes húngaros categorizam os sons da L2 em sua L1 (BEST, 1995; BEST; TYLER, 2007).

Quanto às limitações deste estudo, cabe ressaltar que a variante /lj/, que concorre com a lateral palatal, não foi incluída em muitos vocábulos no corpus. Ademais, gravaram o corpus aprendizes húngaros que fizeram intercâmbio e aqueles que só estudaram português em contexto de não imersão. Por isso, em investigações futuras, será necessário fazer uma seleção mais criteriosa dos participantes através da aplicação de um teste de proficiência antes das gravações, para verificar de maneira mais precisa o grau de fluência dos informantes.

Esperamos que este trabalho tenha contribuído para a investigação do desempenho de aprendizes húngaros de PLE no que se refere à produção das laterais do português brasileiro, através da análise de dados feita neste estudo experimental.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, P. A.; ALBANO, E. C. Brazilian Portuguese. *Journal of the International Phonetic Association*, Cambridge, UK, v. 34, n. 2, p. 227-232, 2004. Disponível em: DOI:10.1017/S0025100304001756. Acesso em: 18 maio 2021.

BATALHA, G. N. *O português falado e escrito pelos chineses de Macau*. Macau: Instituto Cultural de Macau, 1995.

BEST, C. T. Direct realist view of cross-language speech perception. *In*: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience*: theoretical and methodological issues in cross-language speech research. Baltimore: York Press, 1995, p. 167-200.

BEST, C. T.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. *In*: BOHN, O.; MUNRO, M. (Eds.). *Language experience in second language speech learning*: in honor of James Emil Flege. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007, p. 13-34.

BRANDÃO, S. F. Um estudo variacionista sobre a lateral palatal. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 89-99, 2007.

CÂMARA JR., J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977. 128p.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 1979. 192p.

CASERO, K.; BRUM-DE-PAULA, M. R.; GONÇALVES, G. A consoante lateral palatal: análise acústica e articulatória à luz da fonologia gestual. *ReVEL*, [S.l.], v. 14, n. 27, p. 79-114, 2016.

CHARLES, S.; LULICH, S. M. Case study of Brazilian Portuguese laterals using a novel articulatory-acoustic methodology with 3D/4D ultrasound. *Speech Communication*, [S.l.], v. 103, p. 37– 48, 2018.

CHARLES, S.; LULICH, S. M. Articulatory-acoustic relations in the production of alveolar and palatal lateral sounds in Brazilian Portuguese. *Journal of the Acoustical Society of America*, [S.l.], v. 145, n. 16, p. 3269–3288, 2019.

ECKMAN, F. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 315–330, 1977.

FLEGE, J. E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. *In*: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience*: issues in cross-language research. Baltimore: York Press, 1995, p. 233–277.

FLEGE, J. E; BOHN, O. S. The revised speech learning model (SLM-r). *In:* WAYLAND, R., (Ed.). *Second language speech learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2021, p. 3-83. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.1017/9781108886901.002. Acesso em: 18 ago. 2021.

LAMPRECHT, R. R.; FRAGOZO, C. S. O ensino explícito e comunicativo de pronúncia de LE: caminhos para a consciência fonética-fonológica. *Revista Prâksis*, Novo Hamburgo, v. 1, p. 49-56, 2009.

MIHAJLIK, P.; TUSKE, Z.; TARJÁN, B.; NÉMETH, B.; FEGYÓ, T. Improved recognition of spontaneous Hungarian speech: morphological and acoustic modeling techniques for a less resourced task. *IEEE Transactions on Audio, Speech and Language Processing*, Redmond, v. 18, n. 6, p. 1588–1600, 2010.

OLIVEIRA, D. S. The phonetic acquisition of the Portuguese /ʎ/ by American English native speakers: an exploratory study. *In*: CONFERENCE: ASHA ANNUAL CONVENTION. 2013, Chicago, IL. *Proceedings*…, Chicago, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319263058_The_Phonetic_Acquisition_of_the_Portuguese_by_American_English_Native_Speakers. Acesso em: 28 maio 2021.

OLIVEIRA, D. S.; CASENHISER, D. M.; HEDRICK, M.; TEIXEIRA, A.; BUNTA, F. Effects of language experience on the discrimination of the Portuguese palatal lateral by nonnative listeners. *Clinical Linguistics & Phonetics*, v. 30, n. 8, p. 569-583, New Orleans, 2016. DOI: 10.3109/02699206.2016.1152508

RECASENS, D. On the articulatory classification of (alveolo)palatal consonants. *Journal of the International Phonetic Association*, Cambridge, UK, v. 43, p. 1-22, 2013. DOI:10.1017/S0025100312000199

SILVA, A. H. P. *Para a descrição fonético-acústica das líquidas no português brasileiro: dados de um informante paulistano*. 1996. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003, 275p.

SIPTÁR, P.; TÖRKENCZY, M. *The phonology of Hungarian*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007. 323p.

SÓSKUTHY, M. *Generalised additive mixed models for dymanic analysis in linguistics*: a pratical introduction (working paper). York: White Rose Research Online, 2017. 47p.

VAN RIJ, J.; WIELING, M.; BAAYEN, R.; VAN RIJN, H. *itsadug*: interpreting time series and autocorrelated data using GAMMs. R package version 2.3, 2017. Disponível em: https://cran.r-project.org/web/packages/itsadug. Acesso em: 23 ago. 2021.

VIEGAS, F.; VIEGAS, D.; GUIMARÃES, G. S.; SOUZA, M. M. G. de.; LUIZ, R. R. SIMÕES-ZENARI, M.; NEMR, K. Comparação de medidas de frequência fundamental e frequências dos formantes em duas tarefas de fala. *Rev. CEFAC*, Campinas, v. 21, n. 6, p. 1-10, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921612819. Acesso em: 22 maio 2021.

WANG, X. L2 Speech learning: perception, production & training. *Cadernos de Linguística*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/280. Acesso em: 26 maio 2021.

WOOD, S. N. *Fast stable restricted maximum likelihood and marginal likelihood estimation of semiparametric generalized linear models*. Journal of the Royal Statistical Society. Series B, London, v. 73, n. 1, p. 3–36, 2011.

WOOD, S. N. *Stable and efficient multiple smoothing parameter estimation for generalized additive models*. Journal of the American Statistical Association, Alexandria, VA, v. 99, n. 467, p. 673–686, 2012.

WOOD, S. N.; PYA, N.; SÄFKEN, B. Smoothing parameter and model selection for general smooth models (with Discussion). *Journal of the American Statistical Association*, Alexandria, VA, v. 111, n. 516, p. 1548–1575, 2016.

WOOD, S. N. *Generalized Additive Models*: an introduction with R. 2nd ed. Boca Raton, FL: Chapman and Hall/CRC Press, 2017.

ZHOU, C.; FREITAS, M. J.; CASTELO, A. A aquisição das consoantes laterais do português europeu por aprendentes chineses. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, [S.l.], n. 4, p. 295-313, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln4ano2018a46. Acesso em: 18 maio 2021.

■

DIÁRIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO EM PLE NA UNIVERSIDADE

Davi Borges de Albuquerque
Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário (NELIM) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO

O presente trabalho discute o gênero textual diário sendo utilizado como um instrumento de avaliação formativa e podendo ser desenvolvido para ser empregado como avaliação somativa. Nossa experiência foi em cursos de PLE em nível universitário, com aprendentes em nível B e C em língua portuguesa, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Após dedicarmos uma aula para o ensino e reflexões a respeito do diário como gênero textual, solicitamos, como tarefa de casa, que os aprendentes escrevessem um registro em seu diário sobre a aula que tiveram no dia, a explicar o que aprenderam e a revelar suas dificuldades e suas expectativas para as próximas aulas. Na aula expositiva sobre o diário, o professor deixa explícito os métodos de correção/avaliação: um momento do curso é dedicado à correção colaborativa (em duplas, um colega a corrigir o diário do outro, sob supervisão do professor) e outro é dedicado a uma correção textual-interativa, na qual o professor aponta os desvios em cores diferentes ('azul' para desvios comuns, 'vermelho' para desvios graves) e devolve para o aluno corrigir e reescrever sua produção textual. Consideramos esta forma de avaliação em conformidade com certos perfis culturais específicos de turmas de PLE, cujos aprendentes, além de aspectos comunicativos, necessitam também do ensino mais formal e se sentem mais motivados ao serem recompensados com as notas advindas dos instrumentos avaliativos, neste caso, a correção das produções no diário.

Palavras-chave: *Português Língua Estrangeira; avaliação; diário pessoal; autobiografia.*

ABSTRACT

This work proposes the use of diary as a formative assessment tool and its development as a summative assessment. Our experience was in Portuguese as a Foreign Language (PFL) courses for undergraduate and graduate students with learners at level B and C in Portuguese, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The first class dedicated to this theme is theoretical about diary as a textual genre. After that, the PFL professor asks as homework assignment the learners to write a record in their diary about the class they had, to explain what they learned and what their difficulties were, as well as their expectations for the next classes. The PFL professor must explain for the students the correction and evaluation methods for their diary and for next activities. There is one moment in the course dedicated to collaborative correction (in pairs, a colleague corrects the other's diary, under professor supervision), and another moment to textual-interactive correction, in which the professor points out norm deviations in different colors ('blue' for common deviations, 'red' for serious deviations) and returns them to each student to correct and rewrite his/her texts. We consider this form of assessment in accordance with certain specific cultural profiles of PFL students that, in addition to communicative aspects, also need formal language learning and feel more motivated when they are rewarded with grades from traditional assessment instruments, in this case, the correction of their texts in the diary.

Keywords: *Portuguese as a Foreign Language (PFL); foreign language assessment; diary; autobiography.*

Introdução

Nas últimas décadas, os testes e as avaliações vêm sendo alvo de intensas reflexões e pesquisas, tanto para o ensino de língua materna (LM) quanto de língua estrangeira (LE). Isso ocorreu devido aos avanços das ciências cognitivas, às diferentes teorias sobre aprendizagem e ao comunicativismo. Já sobre o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), o foco da maioria das publicações tem sido em relação às avaliações de nivelamento e proficiência.

Vale destacar que o foco deste trabalho foram cursos de PLE para estudantes que cursavam o ensino superior ou já eram graduados. Algumas turmas eram de imersão no Brasil, outras eram de cursos *online*, por meio dos quais os alunos estavam se preparando para vir ao Brasil. Os aprendentes pertenciam a diferentes nacionalidades e correspondiam aos níveis B e C em língua portuguesa, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

O presente trabalho pretende fazer uma contribuição específica em PLE ao propor uma avaliação formativa e alternativa por meio de produções textuais específicas, principalmente o gênero diário, relacionando estratégias de aprendizagem e técnicas específicas, sendo elas: autoavaliação, autorregulação, correção colaborativa e elaboração de um portfólio. Digno de nota é que nossa proposta de atividade, que será descrita aqui, surgiu devido à necessidade de nossos alunos, que apresentavam uma cultura de aprender mais tradicional, distinta da nossa cultura de aprender, baseada em certos desenvolvimentos teóricos mais recentes da Linguística Aplicada, como a competência comunicativa e a avaliação alternativa.

1. O gênero textual diário em PLE

O diário, também chamado de 'diário pessoal' - às vezes confundido com 'agenda' -, é um gênero pouco explorado em LM e LE. Isso se justifica pelo fato de esse gênero ter-se tornado obsoleto. As práticas de comprar uma agenda/diário, registrar pensamentos ou acontecimentos cotidianos e guardar esse suporte físico como documento ou lembrança foram substituídas pelas redes sociais ou outras ferramentas virtuais, como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *blogs* ou *YouTube*, onde o autor (ou produtor de conteúdo) consegue registrar e compartilhar suas narrativas biográficas do dia a dia em formato escrito, em imagens e em vídeos.

Contudo, o resgate da escrita de um diário por parte do professor é importante, especialmente no ensino de LE, já que, por meio dela, o aluno, além de realizar com frequência tarefas de produção textual, pode pensar/refletir sobre sua aprendizagem e suas ações na língua-alvo e fazer a correção e a (re)leitura de sua produção.

O diário pessoal como um gênero textual foi estudado de maneira detalhada por Oliveira (2002), Lejeune (2008, 2013) e Pimentel (2011). Lejeune (2008) o coloca como um gênero autobiográfico que evoluiu de outros que eram mais públicos ou pertencentes a algum grupo social específico, como o diário de bordo (marinha) e o diário de guerra (exército), entre outros. Oliveira (2002) também

realizou um estudo histórico apontando o desenvolvimento desse gênero. Já Pimentel (2011) apresenta algumas caraterísticas e funções do diário pessoal que são interessantes para nosso estudo e que serão retomadas posteriormente, ao apresentarmos as justificativas de nossa escolha em trabalhar especificamente com o diário pessoal em PLE.

Em Pimentel (2011), a autora elabora uma tabela que compara o diário pessoal com agenda e *blog*. Reproduzimos aqui somente as informações que ela nos fornece sobre o diário (PIMENTEL, 2011, p. 737-738):

- Forma: datação, vocativo e despedida (datação escrita à mão; vocativo e despedida carinhosos e dirigidos ao próprio diário);
- Tema: a escrita sobre si (confissões, segredos, inquietações; diálogo interior; escrita hermética);
- Linguagem: o uso de 1ª pessoa, um vocabulário informal, coloquialismos e prosa narrativa (texto prolixo, volumoso; caligrafia como marca pessoal e emoção);
- Tempo: assíncrono (resgate da memória diária; registro feito geralmente ao final do dia);
- Interlocução: o próprio diálogo com o diário. Leitor imaginário ou eventualmente amigos muito íntimos ou familiares autorizados; interlocutor materializado no diário;
- Suporte: papel, caderno, livro, suporte com valor secreto, com privacidade;
- Interatividade: praticamente inexistente; leitor não interfere;
- Hipertextualidade: praticamente inexistente, estrutura linear;
- Recursos multimídia: praticamente inexistente;
- Arquivamento: cadernos guardados em armários e gavetas.

Assim, nossa escolha do gênero diário não é aleatória, pois consideramos este gênero equilibrado em relação à forma e à linguagem, não sendo muito informal, tampouco muito formal; o tema e o tempo são os pontos mais importantes pelo fato de permitir ao aprendente refletir sobre si mesmo, sobre o curso, as aulas, os colegas, o professor, sobre o que espera aprender e o que aspira com a língua portuguesa (isso possibilita ao aluno fazer uma autoavaliação, bem como uma avaliação do curso e do professor); a interatividade e a hipertextualidade são quase nulas, o que permite ao aprendente um momento único e particular para estudo, reflexão e escrita, não sofrendo influências dos pares, do professor ou do ambiente escolar em geral; e tanto seu suporte como a ausência dos recursos multimídias tornam este gênero acessível a qualquer público.

Digno de nota é que o diário vem sendo utilizado como uma ferramenta no processo de formação de professores, conforme revelam estudos de Magalhães (2001), Zabalza (2004), Dornelles e Irala (2013), Dias, Silva e Tôrres Neto (2017), entre outros[1]. Ele serve como registro a estagiários,

1 Destacamos também a obra de Reichmann (2013), um livro inteiro com diversos capítulos dedicado a este tema.

monitores ou professores iniciantes para que ocorra uma reflexão posterior de seus pensamentos e práticas, tanto pelos pares como por professores experientes, visando o desenvolvimento da prática docente, a aquisição de experiência e o compartilhamento de ideias e propostas para sala de aula e para solução de problemas. Assim, os professores de PLE podem se basear nessas publicações e adaptar tais tarefas propostas nelas em seus respectivos planejamentos.

No ensino de PLE, não encontramos publicações específicas que entrelacem tarefas ou avaliações por meio do diário com seu uso dentro e/ou fora de sala de aula. Estamos conscientes de que isso não significa que professores da área não empreguem tais técnicas ou avaliações em suas práticas docentes, mas apenas que não elaboraram uma reflexão/pesquisa formal para publicação. Uma prática que consideramos bem-sucedida e com alguns elementos comuns à nossa encontra-se no trabalho de Brocco e Consolo (2018). Nesta publicação, os autores propõem diferentes meios para a realização da avaliação em PLE em contexto universitário via teletandem, com destaque para o diário, que é utilizado como uma avaliação somativa, instrumento de reflexão do processo de aprendizagem por parte do aluno-aprendente e iniciação à prática docente para o aluno que será futuro professor.

2. Avaliação e tarefas em PLE

Como nosso trabalho aborda avaliação, ou teste, e tarefas em PLE, consideramos importante, inicialmente, apresentarmos o que compreendemos sobre cada um desses termos.

Entendemos avaliação e teste como dois elementos distintos, conforme Brown e Abeywickrama (2018, p. 3). 'Avaliação' (*assessment*) é visto como um processo contínuo que faz uma estimativa de algumas habilidades de uma pessoa, enquanto 'teste' (*testing*) é um método particular para medir o conhecimento de uma pessoa em uma área específica.

Desta maneira, e em concordância com Brown e Abeywickrama (2018) e McNamara (2000), entendemos que a avaliação não se trata apenas duma aplicação de provas ou instrumentos similares, mas da observação cotidiana do uso da língua pelo aprendente nas mais diversas situações (formais e informais; dentro e fora de sala; em atividades, tarefas, exercícios e interações espontâneas) que são expostas pelo professor de PLE no decorrer do curso.

Ademais, utilizamos aqui a diferenciação entre técnicas de avaliação e instrumentos avaliativos proposta por Depresbiteris:

> (...) *técnica* de avaliação o método ou o modo de obter as informações desejadas (exemplos: observação, entrevistas). *Instrumento* é o recurso utilizado para a obtenção da informação, desenvolvido seguindo determinada técnica (testes, roteiro da observação, roteiro da entrevista, relatórios, etc.). (DEPRESBITERIS, 1991, p. 121)

Com isso, afirmamos, tendo como base as técnicas e instrumentos de avaliação expostos em Furtoso (2008), que nos utilizamos de diferentes instrumentos avaliativos para privilegiar as técnicas de observação e autoavaliação, sendo que a testagem fica como uma técnica secundária em nosso planejamento.

Para tarefas, baseamo-nos em Almeida Filho e Barbirato (2000), que definem 'tarefa' como um conceito específico, no qual o professor elabora e orienta ações para o emprego da língua-alvo em sala de aula, sendo que estas ações são próximas do uso real da língua. Ao apontar 'tarefa' como um conceito específico, os autores o fazem em relação ao conceito de 'atividade', que apresenta um significado mais amplo, tratando-se de um termo mais genérico, pois é o conjunto das "ações realizadas na sala que são reconhecidas como orgânicas e encontráveis na vida fora da sala de aula" (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 29).

Assim, consideramos que nossa proposta se trata de uma avaliação, pois é um processo contínuo no qual observamos as capacidades de nossos alunos na produção escrita (diário e correção) e na produção oral (diálogos e demais interações entre alunos e aluno-professor). Já a produção textual, o processo de correção e a autoavaliação são tarefas, pois são ações específicas que simulam o uso da língua-alvo em situações reais, em nosso caso, o português, ou seja, fazemos uso de diferentes técnicas e instrumentos para avaliar nossos alunos de PLE.

3. O gênero diário como forma de tarefas e instrumento de avaliação em PLE

Conforme expomos anteriormente, a elaboração da avaliação, juntamente com todo o planejamento do curso e das aulas, exige um conhecimento da cultura do 'outro', ou seja, da cultura dos aprendentes, para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem de PLE de maneira intercultural.

Digno de nota é que trabalhamos com tarefas comunicativas e avaliações formativas, sendo que nossas avaliações são baseadas nas propostas da avaliação alternativa (MCNAMARA, 2000). Essas propostas teóricas mais atuais visam solucionar problemas no ensino de LE, bem como tornar o aprendizado melhor para o aluno e desenvolver suas habilidades na língua-alvo, levando em consideração seus objetivos, anseios, limitações e dificuldades.

O que nos fez refletir e rever nosso planejamento e concepções sobre a elaboração de nosso processo avaliativo foi a recepção negativa por parte de algumas turmas específicas de aprendentes de PLE. Isso foi percebido de diferentes maneiras: havia uma certa ansiedade por parte dos estudantes, que aguardavam instruções e/ou datas fixas para provas formais; outros aprendentes apresentaram certo grau de desestímulo, pois consideravam que não deveriam se esforçar, já que não haveria uma avaliação formal no formato tradicional de uma prova/exame; em alguns casos, chegou a ocorrer um certo mal-estar entre os alunos, que desejavam até mesmo questionar

o professor sobre o porquê de não haver uma avaliação formal ou um exame tradicional ao final do curso.

Esta dimensão sociocultural da avaliação foi bem explorada por McNamara e Roever (2006), obra na qual os autores abordam o processo de elaboração da avaliação e os problemas de natureza social, cultural, política, religiosa, pragmática, entre outros, que podem surgir, devido a diferentes visões de mundo, entre professor e alunos.

Outro subsídio teórico ao qual recorremos foi o da cultura de aprender e o da cultura de ensinar. Muitos linguistas aplicados se dedicaram a este tema, porém nos utilizamos mais da concepção de Almeida Filho (2010, p. 13), pelo fato de que parece ter explicado de maneira exemplar o caso com o qual nos confrontamos:

> Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas de sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito, em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa, normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 13).

O autor comenta ainda a respeito das divergências que podem existir entre a cultura de aprender e a cultura de ensinar, ou seja, entre a cultura dos alunos e a do professor, fazendo com que ocorram problemas no processo de aprendizagem e até conflitos em sala de aula.

Desta maneira, consideramos que o ocorrido foi um choque entre a cultura de aprender dos alunos, os quais valorizavam mais métodos e conceitos tradicionais, e a nossa, dos professores, que procurávamos inserir práticas com base nos resultados mais recentes das discussões e experimentos em Linguística Aplicada, procurando desenvolver de maneira mais eficaz as habilidades e competências dos alunos de PLE. A incompatibilidade surgiu exatamente neste choque entre o "antigo e o novo". Nossa solução foi o diálogo com os alunos e o uso de tarefas e instrumentos avaliativos conciliatórios que apresentavam um pouco da cultura de cada uma das partes.

Com essas reflexões e suportes teóricos em mente, escolhemos como solução uma proposta que buscou um equilíbrio entre a cultura de aprender (de nossos alunos de PLE) e a cultura de ensinar (de nós mesmos como professores de PLE). Nossa decisão foi continuar com as tarefas voltadas para competência comunicativa, porém, em alguns momentos, enfatizando um pouco mais a competência gramatical. Também mantivemos a avaliação formativa (produção oral e escrita dos alunos durante o curso e nas diferentes tarefas), mas em parceria com uma avaliação somativa (produção dos registros dos diários, correção deles, reescrita e elaboração do portfólio).

Assim, optamos por elaborar uma estratégia que solucionasse todos os anseios dos alunos, propondo as seguintes tarefas:

- Produção textual escrita em um gênero específico (o diário);
- Conversação e oralidade (diálogos entre os alunos durantes as correções colaborativas e em pares, negociações e apresentação dos resultados);
- Avaliação por pares, correção do professor e autoavaliação (em duplas, os alunos fazem a leitura e um revisa o texto do outro: o professor realiza a correção textual-interativa e a devolve para o aluno reescrever seu texto);
- Avaliação formativa e somativa (o professor atribui notas tanto à tarefa de uma única produção textual do diário, como também, ao final do curso, atribui uma nota final ao somatório dos textos, ou seja, ao diário completo e revisado).

Consideramos esta forma de avaliação em conformidade com certos perfis culturais específicos de turmas de PLE, cujos aprendentes, além de aspectos comunicativos, necessitam também do ensino mais formal e se sentem mais motivados ao serem recompensados com as notas advindas dos instrumentos avaliativos, sendo, neste caso, a correção das produções no diário.

4. Diário, reescrita, oralidade e avaliação

Nesta seção, detalhamos nossa proposta de tarefas e avaliação, exposta sumariamente em tópicos na seção anterior.

Inicialmente, dedicamos uma aula para o ensino e reflexões a respeito do diário como gênero textual. Em seguida, solicitamos, como atividade de casa, que os aprendentes escrevessem um registro em seu diário sobre a aula que tiveram no dia, a explicar o que aprenderam em PLE, quais suas dificuldades e expectativas para as próximas aulas.

Vale lembrar que, na aula expositiva sobre o diário, o professor deixa explícito, de maneira antecipada, os critérios de correção/avaliação. Um momento do curso é dedicado à correção colaborativa e outro, à correção textual-interativa, na qual o professor aponta os desvios em cores diferentes ('azul' para desvios comuns, 'vermelho' para desvios graves) e devolve ao aluno, que deve fazer as correções e reescrita de sua produção textual. A avaliação somativa, ao final do curso, ocorre por meio da organização de um portfólio que será constituído pelas principais produções textuais reescritas.

A seguir, descrevemos nossa proposta de tarefa dividindo-a em etapas, as quais podem coincidir ou não com uma aula ou podem durar um pouco mais (duas ou três), a depender das necessidades da turma. Por este motivo, optamos por denominar de 'etapas' e não aulas.

- 1ª etapa: aula expositiva sobre as características e funções do diário pessoal, explicação dos critérios de correção e atividades futuras que serão efetuadas com base nessa produção escrita do aluno;
- 2ª etapa: o professor recolhe para fazer a leitura/revisão da primeira entrada do diário e a devolve com as marcações para correção textual-interativa;
- 3ª etapa: o professor continua a solicitar que sejam produzidas entradas no diário referentes aos dias da aula de PLE, efetua a correção colaborativa livre em pares em sala e também observa, durante este momento, se os alunos compreenderam e realizaram a correção textual-interativa;
- 4ª etapa: realização de correção colaborativa em pares orientada por fichas de revisão;
- 5ª etapa: solicitação de um momento de interação sobre os diários, com ênfase na produção oral (diálogos, apresentações, debates etc.);
- (Etapa opcional): durante as etapas 3, 4 e 5 o professor pode separar também um momento de apresentação de trechos do diário, para que os alunos leiam ou expliquem algo existente em suas anotações, o que é importante como uma atividade oral em PLE. Porém, tal atividade deve ser negociada com os alunos, já que a escrita no diário é pessoal e muitos podem não querer compartilhá-la com os colegas e/ou com o público;
- 6ª etapa: explicação sobre portfólio, solicitação para que o aprendente organize um com as produções do diário que considerar mais relevantes para o professor e com melhor qualidade para avaliação e marcação de uma data para entrega;
- (Etapa opcional): semelhante à etapa opcional anterior, esta seria de natureza de conclusão do curso e/ou da tarefa. Nela, o professor pede para que os alunos mostrem ou leiam algum texto ou trecho de seu diário que queiram compartilhar com a turma ou até mesmo organizem um sarau ou um outro evento cultural sobre língua portuguesa para apresentarem questões interculturais segundo suas perspectivas.

Na 1ª etapa, a aula expositiva baseou-se nas características já elencadas anteriormente e extraídas de Pimentel (2011). Ainda com base na mesma autora, oferecemos também certas características do gênero 'agenda', caso o aprendente queira utilizar alguns elementos multimodais ou multissemióticos em sua produção (elementos textuais distintos – outras fontes, tamanhos e cores de letras –, desenhos, recortes, inserção de pequenos objetos – flor, bilhete, pedaço de papel etc.). O professor é responsável por enfatizar também o conteúdo da escrita, que deve versar sobre as aulas de PLE e as experiências pessoais do aluno. Assim, o professor orienta o aprendente a escrever sobre o que aprendeu naquele dia, se está estudando fora da sala de aula, se os conteúdos, aulas, professor, entre outros, estão de acordo com suas expectativas, se o curso era o que esperava, o que espera aprender, o que almeja com a língua portuguesa etc. Desta maneira, o professor chama atenção para o fato de que, neste processo de produção escrita, o aluno também faz uma avaliação do curso e do professor,

além de uma autoavaliação. Ademais, esta tarefa serve como uma autorregulação da aprendizagem, que consiste, segundo Silva, Simão e Sá (2004), no conjunto de atitudes e motivações do aprendente em relação a seu próprio processo de aprendizagem[2]. Este primeiro momento é encerrado com a apresentação de alguns exemplos de diários e agendas para os alunos e as orientações de como dar-se-ão as tarefas e avaliações futuras a partir da produção textual deles.

A 2ª etapa deve ocorrer uma aula após a 1ª etapa. O professor tem de recolher os diários, para fazer a leitura/revisão da primeira entrada de cada um deles, e devolvê-los com as marcações distintas para que os alunos façam a correção textual-interativa (RUIZ, 2001). Geralmente, utilizamos a cor azul ou um marca-texto de cor amarela, para desvios comuns e a cor vermelha ou um marca-texto rosa, para erros estruturais graves. Vale lembrar que a correção deve ser devolvida rapidamente ao aluno, ou seja, na mesma aula ou, no máximo, na aula seguinte. Haydt (2006, p. 314) afirma, com base em experimentos feitos anteriormente, que, "quando o aluno recebe informação imediata sobre os resultados da avaliação, existe uma tendência a melhorar a aprendizagem". Caso o professor opte pela correção na mesma aula, recomendamos passar alguma tarefa, como assistir a vídeos ou fazer exercícios, para que o tempo do aprendente não fique ocioso. Ademais, o professor deve solicitar aos alunos que continuem a escrever em seus diários.

Na 3ª etapa, o professor organiza os alunos em duplas para iniciar a correção colaborativa. Chamamos de correção colaborativa livre em pares porque optamos sempre por manter duplas (a etapa seguinte também prevê uma correção em pares, só que orientada por uma grade de correção para auxiliar os aprendentes e ensiná-los a corrigir na língua-alvo). Nesta 3ª etapa, o professor deve observar e anotar as interações em língua portuguesa entre as duplas e conferir se os alunos entenderam a correção textual-interativa do primeiro registro e efetuaram a reescrita.

A 4ª etapa consiste na realização da correção colaborativa em pares orientada por ficha de revisão, ou grade de controle (MAFRA; BARROS, 2017). Esta ficha de revisão é organizada em um formato de lista de perguntas com respostas objetivas ('sim' ou 'não') e espaços para comentários. O conteúdo dessas perguntas procura orientar o aprendente de PLE a avaliar os seguintes elementos no texto lido: o título, o tema, a linguagem utilizada, a estrutura do gênero, a compreensão e os aspectos gramaticais. O professor, por sua vez, deve observar se os alunos tiveram dificuldades com a correção livre ou se apresentaram um melhor desempenho sendo guiados pela grade de controle. Isto para que, em atividades futuras, possa decidir quais métodos utilizar.

Na 5ª etapa, separamos um momento dedicado à interação na modalidade oral da língua. Digno de nota é que a oralidade é trabalhada de maneira secundária nas etapas anteriores, mas a aula separada para a produção oral ocorre neste momento. Os gêneros textuais orais e as tarefas que podem ser feitas

2 Destacamos aqui que consideramos importante o professor de PLE utilizar, durante diferentes momentos dos cursos, algum tipo de tarefa que promova a autorregulação da aprendizagem, com o intuito de verificar o grau de motivação dos alunos em relação ao professor, ao curso e ao processo de aprendizagem da língua portuguesa.

são variadas, a depender do nível de proficiência dos alunos da turma. Assim, em níveis iniciantes, consideramos mais adequado o diálogo aluno-aluno e aluno-professor, falando de maneira informal e breve sobre sua experiência em escrever o diário, bem como sobre algum conteúdo específico registrado nele. De maneira distinta, para turmas intermediárias e avançadas, além da conversa informal, o professor pode orientar algum tipo de debate sobre temas específicos abordados nos diários dos alunos, uma discussão entre os aprendentes que gostaram e aqueles que não gostaram da atividade e/ou uma apresentação oral do registro de algum dia específico do diário, com o intuito de compartilhar com os colegas de sala. Neste momento, o professor aproveita para fazer uma avaliação individual da produção oral em relação à pronúncia, ao emprego do vocabulário, à construção das sentenças e à capacidade de comunicação em português (observando os turnos conversacionais, a continuação da interação, o saber se comunicar em situações reais de maneira formal e informal, entre outras habilidades).

A última etapa consiste na organização do portfólio por parte do aluno. O professor de PLE deve orientar sobre o que é, como se faz e para que serve o portfólio. Neste processo, deve ser destacado que o portfólio corresponderá à avaliação somativa. Tem de ser montado com as produções reescritas dos alunos que eles julgarem mais significativas, ou seja, não é um ato simplesmente de juntar todas as produções, mas de o aprendente selecionar aquelas que ele considera como as melhores para serem entregues e avaliadas pelo professor. Vale lembrar que foram as propostas de correções individuais do texto, bem como a do portfólio como uma avaliação somativa, que fizeram os alunos se sentirem melhor em relação ao curso de PLE, já que, em suas respectivas culturas de aprender, eles consideravam uma etapa fundamental a da avaliação formal e mais tradicional.

Finalmente, duas etapas opcionais foram separadas visando os meios de circulação dos gêneros textuais. Consideramos como opcional, pois os meios de divulgação e circulação da produção textual dos alunos se dão através da organização de algum evento na instituição, por meio de sarau, semana acadêmica, encontro etc., e de eventos acadêmicos, exigindo uma série de recursos, suportes e infraestrutura que podem ser compartilhados, limitados ou inacessíveis. Assim, caberá ao professor de PLE verificar a possibilidade de realização de um evento desse porte. Destacamos, porém, que tal etapa tem um impacto expressivo sobre os alunos de PLE e sobre a comunidade acadêmica, pois, para os alunos, estimula e torna o processo de aprendizagem significativo, autêntico e recompensador, enquanto que, para a comunidade acadêmica, dá destaque ao trabalho feito na área de PLE, valorizando-a e divulgando-a.

5. Considerações finais

O presente estudo trouxe uma proposta de trabalho com o gênero diário e seu uso como instrumento de avaliação em PLE para estudantes graduandos e graduados. Ademais, foi apresentada

também uma série de tarefas relacionadas ao ensino do diário e à produção textual, com o emprego de outros gêneros textuais nas modalidades escrita e oral do português. Destacou-se ainda que, por meio das tarefas que envolvem o diário, podem ser feitas diferentes avaliações, principalmente a formativa e somativa.

A atividade descrita aqui em seis momentos distintos surgiu devido às necessidades de nossos alunos de PLE, que apresentaram uma cultura de aprender incompatível com a nossa cultura de ensinar. Para esses aprendizes, a cultura de aprender era mais tradicional, enfatizando formalidades, o ensino gramatical e a avaliação somativa, enquanto a nossa cultura de ensinar enfatizava a competência comunicativa, as tarefas comunicativas e a avaliação alternativa, utilizando-se de diferentes instrumentos de avaliação e fazendo uso da avaliação formativa. A solução foi a criação da atividade comentada acima, que fez uso de diferentes tarefas e buscou uma conciliação entre a cultura dos alunos e a do professor.

Consideramos nosso trabalho uma contribuição para a prática do professor de PLE, pois se trata de um exemplo que vai na 'contramão' das pesquisas e relatos de experiências publicados nos últimos anos, os quais tornam evidente a necessidade de novas teorias e práticas, bem como a ressignificação/revisão de vários conceitos existentes.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, D. O ensino de Português Língua Estrangeira como diplomacia cultural: atividades de cultura brasileira. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 134-150, 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. Language assessment. Principles and classroom practices. 3rd ed. London: Pearson, 2018.

CONSOLO, D. A.; BROCCO, A. S. Avaliação e formação de professores de português para falantes de outras línguas no contexto de teletandem institucional integrado. *In*: KANEOYA, M. L. (Org.). *Português Língua Estrangeira em contextos universitários*: experiências de ensino e de formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 23-64.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação - as questões constantes da prática docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 119-133, 1991.

DIAS, S. M.; SILVA, F. O.; TÔRRES NETO, A. P. O papel do diário dialogado na formação de professores de línguas. *Dialogia*, São Paulo, n. 26, p. 95-108, 2017.

DORNELLES, C.; IRALA, V. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. *In*: REICHMANN, C. (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas*: ensinar, escrever, refazer-(se). Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 17-38.

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In*: DURÃO, A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: UEL, 2008, p. 129-158.

HAYDT, R. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEJEUNE, P. A autobiografia e as novas tecnologias de comunicação. *Darandina Revisteletrônica*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2013.

MAGALHÃES, A. S. Compartilhando e aprendendo: uma perspectiva "dialógica" do planejamento de aula de professoras em formação. *In*: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras:* construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 137-155.

MAFRA, G.; BARROS, E. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, 2017.

MCNAMARA, T. F. *Language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.

MCNAMARA, T. F.; ROEVER, C. *Language testing: the social dimension*. Malden, MA/ Oxford, UK: Blackwell, 2006.

OLIVEIRA, R. M. *Diários públicos, mundos privados: o diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade*. 2002. 214f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Faculdade de Comunicação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

PIMENTEL, C. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. *In*: Congresso Internacional da ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABRALIN, 2011, p. 728-741.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, A. L.; SIMÃO, A. M.; SÁ, I. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *InterMeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

■

ENSINO-APRENDIZAGEM DO PLE NO CONTEXTO DO PROFICI/UFBA A PARTIR DA ABORDAGEM DO ENSINO POR PROJETOS

Catarina Rosa Campos
Universidade de Extremadura

Heide Matos Duarte
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os projetos didático-pedagógicos desenvolvidos entre 2014 e 2018 no curso de PLE do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores (PROFICI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir da abordagem Ensino por Projetos, tendo como participantes os alunos de diversos programas institucionais, entre eles o Programa Estudantes-Convênios de Graduação (PEC-G). Com turmas formadas por estudantes de vários países da América Latina, África e Ásia, o curso visa preparar esses jovens para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), realizado no segundo semestre de cada ano. O curso é dividido em quatro fases: a primeira, com videoaulas preparatórias antes do curso presencial; a segunda, já presencialmente, estruturada a partir de projetos temáticos; a terceira, um preparatório para o CELPE-Bras; e a quarta e última, o pós-Celpe. Neste artigo será discutida a experiência durante a segunda fase do curso, que diz respeito ao ensino de PLE/L2 a partir da abordagem Ensino por Projetos, com a apresentação da estrutura teórico-metodológica e as atividades desenvolvidas, focando, também, nos objetivos e nos resultados alcançados.

Palavras-chaves: *ensino por projetos; UFBA; curso de línguas.*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar los proyectos didáctico-pedagógicos desarrollados entre los años de 2014 y 2018, en el curso de PLE del Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores (PROFICI) de la Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde el enfoque del Aprendizaje basado en Proyectos con estudiantes de diversos programas institucionales, entre ellos el Programa Estudantes-Convênios de Graduação (PEC-G). Desde este ámbito, el curso tiene como función preparar los grupos formados por estudiantes de variados países de Latinoamérica, África y Asia para el examen del Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) que se realiza en el segundo semestre de cada año. El curso está dividido en cuatro momentos distintos: el primero, con clases de video preparatorias antes del curso presencial; el segundo, presencialmente, estructurado a partir de los proyectos temáticos; el tercero, el preparatorio específico para el CELPE-Bras; y el cuarto y último, el post-Celpe. En este artículo será discutida la experiencia durante la segunda fase del curso, que señala la enseñanza de PLE/L2 desde el enfoque del Aprendizaje basado en Proyectos, con la presentación de la estructura teórico-metodológica y las actividades desarrolladas, enfocando sus objetivos y resultados.

Palabras clave: *aprendizaje basado en proyectos; UFBA; curso de lenguas.*

Introdução

O ensino de português como língua estrangeira (PLE) em situação de imersão requer uma metodologia diferenciada, E mecanismos de ensinos atentos às necessidades de cada aluno estrangeiro, como afirma Duarte (2019) em sua dissertação. Cada grupo de discentes, portanto, vai exigir, direta ou indiretamente, métodos eficazes para seu perfil ou para seus objetivos específicos, ou seja, ensinar PLE para um grupo de alunos europeus, falantes de italiano, inglês, espanhol ou francês é diferente de ensinar a um grupo de estudantes latinos que falam espanhol, por exemplo. Neste processo de ensino e aprendizagem está em jogo a assimilação das estruturas gramaticais e as questões culturais, que serão transmitidas para e aprendidas por cada um desses alunos. Ademais, deve-se levar em consideração também as experiências individuais de cada aprendiz, quantas línguas/culturas diferentes ele conhece, pois tudo isso interfere no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Neste trabalho, optamos por utilizar duas terminologias: o PLE, português como língua estrangeira e o PL2, português como segunda língua. A primeira é uma nomenclatura que simplifica e resume o ensino de português para estrangeiros e é utilizada quando queremos ser objetivos e direcionar a discussão sobre esta modalidade. A segunda refere-se ao ensino de português em contexto de imersão, neste caso, em Salvador, cidade brasileira.

Segundo Duarte (2019), em relação ao ensino de PL2, os alunos que participam no curso do Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira (PROEMPLE), na UFBA, são aprendizes de português como segunda língua, já que estão aprendendo a língua-alvo no país em que ela é falada. Porém, a terminologia PLA, português como língua adicional, também engloba o ensino de português para estes estudantes estrangeiros da UFBA, já que alguns deles podem ser falantes da língua materna ou oficial de seu país e uma outra língua estrangeira. Assim, é uma língua adicional porque estes alunos vão aprender, possivelmente, uma terceira língua (L3). O contexto por si só define como será a nomenclatura de um curso específico de português: língua adicional, segunda língua, língua de herança etc.

Por outro lado, não podemos deixar de levar em consideração a formação do professor de PLE. O ensino do português e as metodologias adotadas devem ser e são diferentes, se compararmos a língua estrangeira com a materna, como explica Batista e Alarcón (2012):

> A formação do professor de língua portuguesa como língua estrangeira precisa ser diferenciada da formação do professor de língua portuguesa como língua materna (LM ou L1), pois o professor de LP não pode trabalhar num contexto específico ensinando o genérico de LM com pressupostos inadequados que indicam, por exemplo, uma análise voltada para a escritura e a leitura de antemão prioritárias, para o léxico e regras gramaticais em frases de pouca contextualização como é frequentemente praticado em sala de aula de LM. (BATISTA; ALARCÓN, 2012).

É importante ressaltar, além desses fatores, que os próprios cursos de licenciatura Brasil afora ainda têm um déficit de professores formadores de português como língua estrangeira. O recente crescimento dos cursos de PLE, bem como a chegada de estrangeiros de diversos países, traz uma urgente necessidade de profissionais qualificados.

A formação do professorado que lidará com alunos de língua estrangeira não passa somente pelo viés didático: a noção do sujeito monolíngue, bilíngue e/ou plurilíngue também entra em cena. O conceito de plurilinguismo, muito presente na Europa devido aos acordos da União Europeia, defende:

> (i) *la necesidad de conocer otras culturas y lenguas europeas, y (ii) desarrollar, al menos, dos lenguas comunitarias, promoviendo técnicas innovadoras en la enseñanza de las lenguas y animando a que se favorezca la sensibilización hacia lenguas y culturas desde edades tempranas* [1]. (ALONSO, 2013, p. 16).

O sujeito plurilíngue, porém, não está somente no continente europeu, mas também na África e Ásia, por exemplo. Assim, nos deparamos com a pluralidade: a heterogeneidade presente em sala de aula abarca uma série de culturas e vivências que, muitas vezes, leva o docente a ser um mediador cultural.

A mediação (inter)cultural em sala de aula torna-se, portanto, uma disciplina a mais para o próprio professor. As diferentes culturas podem confrontar-se e fazer com que a experiência vivida pelo discente não seja bem aproveitada, levando a um possível fracasso de um curso de português para estrangeiros.

Mendes (2010) traz a perspectiva do ensino de língua como cultura, sugerindo a abordagem intercultural no ensino de LE (língua estrangeira) e, mais especificamente, de PLE/L2. Segundo a autora, é necessário, primeiramente, pensar numa linguística aplicada crítica que se preocupe com questões sociais, culturais e políticas, uma vez que estamos inseridos em ambientes sociais, culturais, históricos e políticos específicos, os quais devem ser pensados no processo de aquisição de uma (nova) língua, considerando o indivíduo aprendiz como um ser multifacetado, múltiplo e multidiscursivo.

Outro ponto observável é em qual contexto é ministrada a aula de português: cursos a distância, imersão cultural local, aulas para falantes de apenas um idioma? Independente do meio, o professor-formador necessitará de embasamento teórico suficiente para levar a cabo uma aula com sujeitos de culturas diferentes.

Gimeno (2012) é enfático ao concluir que:

> *Las lenguas están entrelazadas con las culturas y con las sociedades porque las utilizan seres sociales y culturales en contextos sociales y culturales. Las zonas de intersección entre lengua, cultura y sociedad pueden ser abordadas de manera independiente desde diferentes*

1 Tradução nossa: (i) a necessidade de conhecer outras culturas e línguas europeias, e (ii) desenvolver, ao menos, duas línguas comunitárias promovendo técnicas inovadoras no ensino das línguas e animando a que se favoreça a sensibilização referente às línguas e culturas desde tenra idade.

> *perspectivas teóricas como la lingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, la pragmática o los estudios de comunicación intercultural. Pero cuando nos situamos en un ámbito aplicado, como el de la mediación interlingüística e intercultural, no podemos ignorar el hecho de que lengua, cultura y sociedad no se presentan como realidades abordables de manera absolutamente independiente.* [2] (GIMENO, 2012, p. 21).

Além da formação dos professores, é importante fazer uma análise crítica dos materiais didáticos que estão presentes nas escolas e cursos de PLE pelo Brasil e pelo mundo. Cabe refletir se estes materiais estão, de fato, ajudando a disseminar uma cultura brasileira real ou perpetuando estereótipos. São materiais que estão indo além do ensino da estrutura da língua? No curso do PROFICI/PROEMPLE, por exemplo, optou-se por produzir o próprio material, utilizando módulos para os três momentos do curso, visando satisfazer às necessidades dos alunos, que são bem específicas, mas focando o ensino na junção entre estrutura e cultura.

Posto isto, apresentaremos neste artigo um dos projetos, presente no material utilizado no primeiro momento do curso do PROFICI/PROEMPLE, cujo título é "Gincana em Salvador". Apresentaremos sua estrutura, tarefas, objetivos e resultados, além de sugerir caminhos para o ensino de PLE/L2 sensíveis aos sujeitos aprendizes e com foco na língua-cultura, já que:

> A sala de aula de PLE precisa ser considerada, então, como um lugar de cuidadosa e compreensiva interação social e movimentação da língua portuguesa, reconhecendo limitações e estados afetivos muito singulares que a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo. (BATISTA; ALARCÓN, 2012).

Em vista disso, a realização deste trabalho deseja promover um enriquecimento da discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de uma LA indisciplinar, que leva em conta os sujeitos e o contexto social e intercultural em que estão inseridos. É esperado, portanto, que os resultados desta apresentação possam contribuir para fomentar discussões, mudanças, sugerir ideias e melhorias em relação aos materiais didáticos produzidos para o ensino de PLE/L2, assim como análises críticas dos materiais que já utilizamos e a promoção da autonomia do professor de línguas na hora de planejar suas aulas e escolher as ferramentas a serem utilizadas.

2 Tradução nossa: As línguas estão entrelaçadas com as culturas e com as sociedades porque as utilizam seres sociais e culturais em contextos sociais e culturais. As zonas de intersecção entre língua, cultura e sociedade podem ser abordadas de maneira independente a partir de diferentes perspectivas teóricas como a linguística, a sociolinguística, a etnolinguística, a pragmática, ou os estudos de comunicação intercultural. Mas quando nos situamos em um âmbito aplicado, como o da mediação interlinguística e intercultural, não podemos ignorar o fato de que língua, cultura e sociedade não se apresentam como realidades abordáveis de maneira absolutamente independente.

1. Contexto de ensino

Este artigo concentra sua pesquisa e análise em um material didático utilizado no Programa Especial de Monitoria de Português como Língua Estrangeira (PROEMPLE), que pertence à Universidade Federal da Bahia (UFBA), localizada na cidade de Salvador, no Brasil. O PROEMPLE é o curso de português como língua estrangeira do PROFICI, o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA. Criado em 2012, o PROFICI oferece cursos gratuitos de línguas, como alemão, inglês, espanhol, francês e português como língua estrangeira, para funcionários, docentes da UFBA e alunos matriculados na universidade, assim como para alunos intercambistas.

O PROEMPLE, por sua vez, foi criado em 2014 e recebe, anual ou semestralmente, alunos estrangeiros intercambistas de cursos de graduação e pós-graduação oriundos de programas como PAEC-OEA, AAI, Fiocruz, ETA, PEC-PG e PEC-G - todos com vínculo com o PROFICI/ PROEMPLE -, mas a maior parte das vagas é preenchida por alunos do PAEC-OEA, do PEC-G, e da AAI. Desde 2014, temos recebido a cada início de ano, em média, 40 alunos do PEC-G, mas isso depende do número de vagas ofertadas anualmente pela coordenação do PROEMPLE.

O PAEC-OEA corresponde a duas instituições: o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação e a Organização dos Estados Americanos. O PAEC foi lançado em 2011 e é uma importante iniciativa de cooperação no âmbito educacional para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe. Tem como principal objetivo contribuir para a integração e o fortalecimento das Américas, concedendo bolsas de estudos integrais para cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) oferecidas pelas universidades brasileiras destinadas a estudantes oriundos dos 34 países-membros da OEA, segundo o Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB). Entre os benefícios do programa está a oferta do curso de português para estrangeiros em universidades brasileiras.

A AAI - Assessoria para Assuntos Internacionais da UFBA - oferece duas modalidades de intercâmbio para os alunos intercambistas: conveniados e especiais. O PROFICI/PROEMPLE, normalmente, recebe alunos conveniados, que são os estudantes universitários, que fazem intercâmbio acadêmico internacional a partir de um Acordo de Cooperação entre a instituição superior de ensino da qual fazem parte e a UFBA, por até dois semestres letivos. Assim, os alunos participantes desse programa, geralmente oriundos de países e universidades europeias, participam do curso de português do PROFICI no segundo semestre do ano letivo, comumente a partir do mês de agosto. Eles, normalmente, não fazem parte das mesmas turmas dos alunos do PEC-G ou PAEC-OEA, e uma turma específica para este grupo de alunos da AAI é aberta, já que eles têm objetivos diferentes dos demais, fora o tempo que ficam no Brasil.

Já o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, o PEC-G, foi criado oficialmente em 1965 e oferece a estudantes de países em desenvolvimento[3], com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, a oportunidade de fazerem um curso de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Estudantes entre 18 e 23 anos, com ensino médio completo, de diversos países da África, Ásia, América Latina e Caribe, têm a possibilidade de estudar em universidades privadas e públicas brasileiras, sejam elas federais ou estaduais (inclusive institutos federais como o IFBA). Para isso, no entanto, segundo o Decreto nº 7.948, os alunos precisam estar aprovados no CELPE-Bras, que é o exame de proficiência na língua portuguesa brasileira. Por isso, alunos de países que não têm o português como língua oficial e/ou materna estudam em universidades credenciadas que possuem o curso de português para estrangeiros, como é o caso da UFBA.

Entre os países da África, os mais recorrentes no programa do PROFICI/PROEMPLE são Benim, Gana, Gabão, República Democrática do Congo, Costa do Marfim, Camarões, Quênia, Namíbia, Togo e Senegal. Quanto à América Latina e Caribe, destacam-se Colômbia, Cuba, Costa Rica, Jamaica, Honduras, Haiti, Guatemala, Equador e El Salvador. Em relação à Ásia, com mais frequência participam alunos do Timor-Leste.

Os cursos do PROEMPLE são formados por turmas de, em média, 15 alunos, de variadas nacionalidades, línguas e programas de intercâmbio. Desde 2014, o curso recebe anualmente cerca de 150 alunos vindos dos Estados Unidos e de países da África, Ásia, América Latina e Europa, o que mostra a heterogeneidade intrínseca e a necessidade de uma metodologia intercultural.

Para este artigo, faremos a análise de um material didático específico, utilizado apenas para o curso voltado aos alunos do PEC-G e do PAEC-OEA, já que, para os demais programas, há outros ciclos, propósitos e metodologias. Importante ressaltar que a estrutura do curso e os projetos apresentados neste trabalho datam de 2014 a 2018, período em que as autoras deste artigo eram professoras/monitoras do curso do PROFICI/PROEMPLE. Portanto, deve-se levar em consideração a possibilidade de alterações e atualizações necessárias feitas desde então, especialmente entre 2019 e 2021, incluindo o contexto da pandemia do coronavírus.

Entre os meses de dezembro e fevereiro, estes alunos do PEC-G e do PAEC-OEA têm um primeiro contato com o português através de videoaulas produzidas pelos monitores, pelo coordenador Ricardo Gualda, por ex-alunos do PROEMPLE e por alunos do curso de graduação em PLE da UFBA. Nestas videoaulas, aprendem estruturas, vocabulário e situações conversacionais básicas da língua-alvo, o português brasileiro.

Após a chegada a Salvador, durante os meses de fevereiro e março, os alunos iniciam o curso de português na UFBA com o objetivo de prestar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para

3 Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php.

Estrangeiros (CELPE-Bras) no mês de outubro e conseguir a certificação de proficiência, com nível mínimo de intermediário, quando já podem se matricular e estudar em uma universidade brasileira.

O curso PROEMPLE é organizado em um ciclo anual de três períodos: o primeiro, que dura cinco meses, de fevereiro/março a junho; o segundo, de julho a outubro; e o terceiro, após a prova do CELPE-Bras, entre outubro e dezembro (normalmente, os alunos têm um intervalo no mês de outubro). As aulas acontecem três vezes na semana: segunda, quarta e sexta para os cursos regulares e segunda e quarta ou terça e quinta, para as aulas de reforço mais produção textual. Vale ressaltar que os alunos do programa PAEC-OEA não precisam prestar o CELPE-Bras no mesmo ano que os alunos do PEC-G, ou seja, eles têm até o final do ciclo do mestrado ou do doutorado para fazer o exame de proficiência.

2. Análise dos projetos

Para Duarte (2019), em um contexto de ensino de língua estrangeira, o caminho escolhido deve ser aquele que não esteja voltado apenas para a estrutura linguística, mas também para a prática oral e escrita de gêneros utilizados no dia a dia dos aprendizes e para a apresentação de elementos culturais, a partir de materiais autênticos. Tais ideias justificam-se a partir da discussão trazida por Mendes (2010), quando a autora afirma que escolher abordar a língua como cultura é enxergar o indivíduo, aluno ou professor dentro de um contexto no qual ele vive, age e interage com os outros e com a forma como estes interpretam o mundo à sua volta. Assim,

> É pensando no processo de ensino/aprendizagem de línguas como conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente, e no indivíduo como sujeito atuante e crítico, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, que destacamos a importância de uma reflexão sobre o que significa ensinar língua como cultura e sobre a eleição da interculturalidade, como modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para se ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2010, p. 56)

Levando em consideração a necessidade de ensinar língua e cultura de forma indissociável, o ensino de PLE/L2 no PRPOFICI se pauta, portanto, no primeiro momento, como mencionado no tópico anterior, em um curso geral baseado na abordagem Ensino por Projetos, por meio da qual os alunos têm um contato mais aprofundado com a língua-alvo e a cultura de Salvador e do Brasil. As aulas são ministradas a partir de projetos temáticos, em que os alunos participam e fazem atividades dentro e fora da sala de aula, priorizando o contato cultural e a produção linguística em sua forma mais real possível.

O objetivo, então, a partir da escolha dessa abordagem e/ou metodologia, é que os alunos, em grupos ou individualmente, participem dos projetos temáticos propostos relacionados às questões culturais de Salvador, do Brasil e também dos próprios alunos. Os projetos incluem atividades escritas, normalmente individuais e apresentações orais em sala. As temáticas versam sobre festas culturais, culinária, pontos turísticos, religião, profissões, músicas, danças etc.

Podemos destacar os seguintes pontos como motivos para a escolha desta abordagem:

a) Os alunos são oriundos de várias culturas e falam diversas línguas, ou seja, cada um tem um nível de proficiência e conhecimento linguístico diferentes;
b) Os projetos possibilitam uma flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem e os sujeitos aprendizes constroem a trajetória de forma mais independente, levando em conta as diferenças e semelhanças de cada indivíduo;
c) Prioriza o contato cultural e a produção linguística em sua forma mais real possível;
d) É um processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que leva em conta os sujeitos e o contexto social e intercultural em que estão inseridos.

No quadro[4] abaixo, em ordem de aplicação em sala, 15 projetos propostos a partir de um módulo produzido pelos monitores e utilizado no curso durante o ano de 2018.

1) Gincana em Salvador
2) Meu país, minha raiz
3) O que você acha dos serviços públicos de Salvador?
4) Meu amigo brasileiro
5) As comidas típicas do meu país
6) Minha profissão no Brasil
7) Museus de Salvador
8) Cinema Brasileiro
9) Festas Populares do meu país
10) Família
11) Choque Cultural
12) Música (e dança) brasileiras/do meu país
13) Televisão
14) A importância da religião em minha vida
15) Minha vida pós-experiência no curso da UFBA

Fonte: Adaptado da dissertação de Duarte (2019)

As aulas do projeto são desenvolvidas três vezes na semana e cada projeto-aula utiliza dois dias de aulas; normalmente, às quartas, os projetos são apresentados aos alunos: primeiro com a

4 Adaptado do quadro original que consta na dissertação de Duarte (2019), que foi elaborado a partir dos projetos do módulo utilizado no primeiro semestre de 2018, produzido pelos monitores e com revisão do coordenador do curso do PROEMPLE/ PROFICI.

Preparação, que é a explicação do projeto e da temática; depois, no mesmo dia, são feitas até oito atividades relacionadas ao projeto, sendo que a quantidade dessas atividades depende do desenvolvimento da aula e da participação dos alunos. Na aula de sexta-feira, a última da semana do curso regular, os alunos têm uma aula para correção dos seus diários onde escrevem sua rotina semanal – esta é uma atividade obrigatória. Na aula de segunda, os alunos apresentam seus resultados/respostas aos projetos propostos na quarta-feira.

A seguir, serão apresentados e analisados recortes do primeiro projeto Gincana em Salvador. Vale ressaltar que se trata de uma sugestão de atividade/proposta didática produzida para o ensino de português em situação de imersão, porém, sabe-se que é possível uma adaptação para outros contextos de ensino e para outros grupos de aprendizes.

FIGURA 1 – Explicação do projeto 1

PROJETO 1
GINCANA EM SALVADOR

- **Parte 1 - PREPARAÇÃO**

Explicação do projeto, com as atividades que serão feitas em sala e as atividades de apresentação do projeto.

O que é o projeto "Gincana em Salvador": Este primeiro projeto diz respeito a um passeio por alguns lugares de Salvador, para conhecer melhor a cidade e seus principais pontos turísticos.

- Este projeto deve ser feito com grupos de 3 alunos;
- Serão 4 tarefas da Gincana para cada grupo;
- Cada tarefa necessita ter foto para comprovar que os três alunos a fizeram;
- As tarefas devem ser separadas, para que cada grupo fique com bairros diferentes. Ou seja, os grupos não devem ficar com as atividades no mesmo bairro. Então, faremos "envelopes" com as atividades separadas e vamos sortear esses envelopes;
- É importante não indicar o bairro onde essas tarefas serão feitas. Faz parte da gincana, eles descobrirem também onde é a localização;
- Os alunos devem escrever um texto – até 10 linhas - relatando as experiências com a gincana e em relação ao cumprimento das tarefas. Entregar no dia da aula de apresentação, segunda-feira.

Fonte: Acervo de projetos do PROFICI/PROEMPLE (2018/19)

A Figura 1 é composta pela apresentação/descrição dos objetivos do projeto. Como pode ser visto acima, a proposta refere-se a um passeio pela cidade para conhecer os pontos turísticos e experienciar situações reais do uso da língua-alvo, o português brasileiro. Os alunos são divididos

em grupos e têm que realizar quatro tarefas. Tiram fotos para comprovar que cumpriram suas respectivas missões e, finalmente, elaboram um texto relatando como foi a gincana, o que deve ser feito individualmente.

A Figura 2 mostra a lista de tarefas que cada grupo deve realizar. É importante notar que os bairros não são identificados, justamente porque a pesquisa sobre esses lugares deve ser feita pelos alunos de forma autônoma. Ademais, cada lugar está localizado em bairros diferentes de Salvador, para que os alunos transitem por diferentes pontos, passando por prováveis situações cotidianas de um residente nativo da cidade. O grupo amarelo, por exemplo, deve passar por quatro bairros de Salvador: Caminho das Árvores, Rio Vermelho, Barra e Comércio.

FIGURA 2 – Tarefas do projeto 1

Grupo amarelo:

- TAREFA 1 – Visitar o shopping Iguatemi;
- TAREFA 2 - Ir ao Mercado do Rio Vermelho;
- TAREFA 3 – Andar de Roda Gigante no Farol da Barra;
- TAREFA 4 – Andar no Elevador Lacerda.

Grupo cinza:

- TAREFA 5 – Tirar uma foto na frente da Casa de Yemanjá, no Rio Vermelho;
- TAREFA 6 – Amarrar uma fita do senhor do Bonfim na grade da Igreja do Bonfim;
- TAREFA 7 – Tirar foto no Farol de Itapuã;
- TAREFA 8- Andar de metrô.

Grupo verde:

- TAREFA 9 – Comer bolinho de estudante no Largo de Itapuã;
- TAREFA 10- Tirar foto em frente ao Estádio da Fonte Nova;
- TAREFA 11- Comprar alguma coisa na AV. Sete;
- TAREFA 12 – Conhecer a Rodoviária e ir ao balcão da Bahiatursa.

Grupo lilás:

- TAREFA 13- Tirar uma foto na Reitoria da UFBA;
- TAREFA 14- Tomar sorvete na Ribeira;
- TAREFA 15- Tirar uma foto na frente de um Terreiro de Candomblé;
- TAREFA 16 - Ir à Feira de São Joaquim, comprar uma fruta.

Fonte: Acervo de projetos do PROFICI/PROEMPLE (2018/19)

As Figuras 3 e 4 mostram as primeiras atividades que devem ser realizadas em sala, após a explicação geral do projeto aos alunos. O professor/monitor expõe as atividades, que podem chegar a oito, dependendo do desenvolvimento da aula e da turma. A ideia é que essas atividades sirvam de contextualização e orientação para prováveis situações reais durante a gincana. A Atividade 01 apresenta, através de fotos, um pouco da história de Salvador, mostrando como eram dois dos principais pontos turísticos por onde eles irão passar. Na Atividade 02, um mapa turístico da cidade, com os principais e atuais pontos turísticos, rotas e bairros. Ambas as atividades encorajam o aluno a falar sobre as suas primeiras impressões e reconhecimentos do local onde já estão vivendo. A Atividade 03 faz os alunos darem sua opinião pessoal sobre o que acham relevante na cidade, e um dos objetivos principais é traçar o perfil pessoal de cada um.

FIGURA 3 – Atividade 01

ATIVIDADE 01: Observe as *fotos antigas de Salvador* e responda:

- Vocês reconhecem estes locais?
- Se sim, quais são?

Fonte: Acervo de projetos do PROFICI/PROEMPLE (2018/19)

FIGURA 4 – Atividades 02 e 03

ATIVIDADE 02: Esta é uma amostra de mapa de Salvador. Onde você mora atualmente? Que lugar você conhece?

ATIVIDADE 03: A partir do mapa acima, organize uma programação turística para um amigo que deseja visitar Salvador.

Fonte: Acervo de projetos do PROFICI/PROEMPLE (2018/19)

FIGURA 5 - Atividades 04, 05 e 06

ATIVIDADE 04 : Observe a imagem a seguir e responda às perguntas:

a) O que significa a expressão "ônibus não se pega, se conquista!"? Você concorda?

b) De acordo com a figura, o que você pode imaginar da situação do transporte público no Brasil?

c) Qual a situação do transporte público em seu país?

ATIVIDADE 05: Você sabe o que significa as expressões a seguir? Discuta com seus colegas e decidam em que situação(ões) estas expressões podem ser utilizadas.

a. Pegar o ônibus
b. Colocar a mão
c. Parar no ponto
d. Enfrentar barra pesada
e. Ter chão pela frente
f. Sair lotado

ATIVIDADE 06: A partir do vídeo indicado abaixo, liste três dicas de segurança;

VÍDEO: *DICAS DE SEGURANÇA*

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=36IIEhFDG6c>

Fonte: Acervo de projetos do PROFICI/PROEMPLE (2018/19)

As Atividades 04 e 05 visam explorar os aspectos linguísticos que, possivelmente, os alunos já estão descobrindo. Por ser Salvador uma capital com um dialeto marcado, é necessário inserir os alunos na realidade linguística que, muitas vezes, é diferente do estereótitpo de língua portuguesa reproduzido nos cursos regulares de português pelo mundo. As expressões idiomáticas são marcas registradas e é importante que o estudante esteja a par das variações. Dessa forma, as referidas atividades tratam de esclarecer e discutir com os alunos o conteúdo oral e realista. Imagens estão presentes para melhorar o contexto. A Atividade 06 traz um vídeo com dicas de segurança na cidade: a realidade pode ser chocante, mas é uma forma de alertar sobre o lado negativo do local onde estão imersos.

FIGURA 6 – Atividades 07 e 08

ATIVIDADE 07: Abaixo, tem algumas imagens de pontos comerciais e de serviços que encontramos na cidade:

1- Informe quais os nomes desses pontos comerciais?
2- Qual o serviço ou produto que é oferecido neste ponto comercial
3- Você já frequentou algum desses locais? O que achou do atendimento e da estrutura.

ATIVIDADE 08: Em duplas, escreva diálogos a partir das situações apresentadas abaixo, a fim de resolver os seguintes "problemas";

1) Pedindo indicação ao cobrador do ônibus;
2) Fazendo uma operação bancária;
3) Comprando uma comida na rua;
4) Pedindo indicações às pessoas na rua;
5) Pedindo para alguém tirar uma foto;

Fonte: Acervo de projetos do PROFICI/PROEMPLE (2018/19)

A Atividade 07 chama o aluno ao reconhecimento de locais de serviços comuns nas grandes cidades. As imagens são de lugares reais aonde podem ir, se precisarem, como qualquer morador. A Atividade 08, por sua vez, trata de estimular a escrita do estudante, ainda que seja principiante. A imersão local já leva o indivíduo a reconhecer onde ele está, o que pode fazer e escrever, além de falar com a população local.

As atividades têm como objetivo central trabalhar as quatro competências linguísticas comumente exigidas no momento do ensino-aprendizagem de um idioma: produção oral e escrita, compreensão oral e escrita. Percebe-se que as atividades sugeridas tratam mais da produção e compreensão oral, devido à necessidade imediata do alunado em compreender o entorno e comunicar-se oralmente; a compreensão escrita leva o estudante a um esforço em relacionar palavra-imagem; por fim, a produção escrita fecha o bloco na tentativa de familiarizar o sujeito à escrita da língua local.

Após a apresentação do projeto e as atividades em sala, os alunos devem realizar as tarefas nos dias em que não há aula presencial, o que possivelmente acontece nos finais de semana. No retorno às aulas, acontece a Parte 2, intitulada Discussão e feita em sala. A Figura 7 retrata o roteiro a ser seguido.

FIGURA 7 – Discussão de atividades

Parte 2 - DISCUSSÃO

ATIVIDADE 01: Em grupos de seis alunos, de trios diferentes, os alunos devem apresentar as fotos tiradas, apresentando os lugares visitados e as atividades feitas. Haverá revezamento assim que a discussão for discutida em cada grupo;

ATIVIDADE 02: Depois, dissolver os grupos e, em duplas diferentes, conversar e relatar a experiência do "buzu errado" e as situações em que ficaram perdidos;

ATIVIDADE 03: Discutir, em sala, as situações de medo:

a) "Fiquei com medo quando";
b) "As indicações das pessoas não me ajudaram", etc.

ATIVIDADE 04: Trocar textos com os colegas de outros trios, para ler e relatar situações em comum;

ATIVIDADE 05: Junto com o professor e os colegas, listar as percepções positivas e negativas sobre Salvador;

ATIVIDADE 06: Fazer um leilão do(s) objeto(s) comprado(s) durante a gincana.

Fonte: Acervo de projetos do PROFICI/PROEMPLE (2018/19)

Dividida em seis atividades – ou em seis momentos diferentes –, os alunos devem compartilhar com o professor e colegas as experiências vivenciadas durante o passeio. Uma "prova" real de que cumpriram as tarefas são as fotos dos locais. Em um processo de rotatividade, eles precisam participar

ativamente das discussões, cujo ponto alto é a percepção da cidade e da população, bem como o simples ato de entrar em um transporte público: a partir da vivência, pode-se começar a criar um laço pessoal com a cidade, percebendo a realidade como ela é. Por fim, e mais relaxados, os alunos fazem um leilão dos objetos comprados.

Este tipo de atividade nos revela que os alunos, diferentemente de atividades estruturais e estereotipadas, acabam por desenvolver uma visão crítica e realista sobre a cidade. As dificuldades e logros durante as experiências das tarefas os ajudam a se reconhecer na cidade, que, inicialmente, os leva a um choque cultural que, muitas vezes, pode perdurar durante sua estância.

3. Conclusão

Diante do que foi exposto, podemos concluir que a estrutura metodológica dos projetos pretende sair do ensino formal de L2 buscando uma reflexão dos alunos em relação à própria aprendizagem. Os projetos produzidos e aplicados em sala reafirmam a importância das experiências individuais e coletivas além da sala de aula, mas nas vivências e trocas (inter)culturais no dia a dia dos aprendizes. Logo, por ter como base a troca cultural, os aprendizados são diários e mútuos (entre professores e alunos).

A escolha pelo Ensino por Projetos, então, revela-se como uma proposta de curso que vai além do ensino da estrutura da língua-alvo, levando em conta as culturas dos indivíduos envolvidos na interação/troca em sala e fora dela, compreendendo, portanto, que estamos sempre em (des) e (re) construção como profissionais, alunos e indivíduos, o que interfere na nossa formação e atuação como professores e aprendizes de línguas estrangeiras.

Referências Bibliográficas

ALONSO, C. L. Presentación. *In*: DEL BARRIO, M. M. (Ed.). *El plurilingüismo en la enseñanza en España*. Madrid: Editorial Complutense, 2013, p. 17-19.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do ensino de PLE. *Revista SIPLE*, Natal, v. 3, n.1, p. 66-76, 2012. Disponível em: https://assiple.org/index.php/revista-siple/. Acesso em: 18 jan. 2019.

DUARTE, H. M. "*De que África você vem?": Uma análise de estereótipos a partir dos relatos de experiência de alunos africanos do PEC-G da UFBA*. 2019. 220f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GIMENO, F. R. Sobre los límites de la comunicación y la mediación intercultural. *In*: GARCÍA, C.; PLACENCIA, M. E. (Eds.). *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*. Amstersdam/New York: Rodopi, 2012, p. 3-24.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? *In*: ALVAREZ, M. L.O.; SANTOS, P. (Orgs). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 53-77.

■

ESTRATÉGIA DE REESCRITA FOCADA: DA CORREÇÃO À TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria / Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra

RESUMO

A correção dos textos dos alunos é uma estratégia frequente no ensino-aprendizagem de uma língua, procurando desenvolver a competência de escrita. Frequentemente, essa correção constitui a última etapa do processo, apenas seguida pela observação das falhas corrigidas. Sem a reativação das estruturas envolvidas em novas tarefas, há uma probabilidade elevada de o conhecimento implicado não ser interiorizado. Para ultrapassar esta limitação, uma das estratégias adotadas é o *feedback* corretivo (FC) indireto ou correção indireta, por meio da qual o professor assinala a existência de uma incorreção, cabendo ao aluno tentar corrigi-la. Esta estratégia mobiliza o conhecimento do aluno em nova tarefa e procura transformá-lo face à revelação de um problema. Nesta comunicação, apresenta¬se um estudo que teve como objetivos observar o grau de sucesso de aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE) na correção ou reescrita de passagens textuais, a partir de correção indireta, e analisar o processo de transformação do conhecimento, com base no confronto com as propostas corretivas do professor. Os resultados mostraram um grau de sucesso na reescrita próximo de dois terços, assim como a existência de incertezas em relação às reescritas quando diferiam das do professor. A permanência de incorreções e de incertezas implicam que, à correção indireta, se sigam novos passos dirigidos para a reativação e reconfiguração do conhecimento. Nestes passos, incluem-se a reescrita focada, o confronto com as propostas do professor e a explicitação das conceções dos aprendentes.

Palavras-chave: *escrita; feedback corretivo indireto; reescrita.*

ABSTRACT

The correction of students' texts is a strategy frequently employed in the teaching-learning of a language, with the aim of developing writing skills. Often this correction is the last stage of the process, followed only by observation of the errors that have been corrected. Without any reactivation of the structures involved through the performance of new tasks, there is a high probability that the knowledge will not be internalized. To overcome this limitation, one of the strategies adopted is indirect corrective feedback or indirect correction, in which the teacher points out the presence of incorrect language, with the student being responsible for trying to correct it. This strategy involves students' knowledge in a new task and seeks to transform it, since a problem is revealed to them. In this paper, we present a study whose objectives were to assess Portuguese as a Foreign Language (PFL) learners' degree of success in correcting or rewriting textual passages after indirect correction and to analyze how knowledge is transformed by exposure to the teacher's corrective proposals. The results showed a degree of success in rewriting that came close to two-thirds, as well as the presence of uncertainty in relation to the rewritings when these differed from those of the teacher. Where inaccuracies and uncertainties remained, indirect correction was followed by further measures aimed at reactivating and reconfiguring knowledge. These measures include focused rewriting, comparison with the teacher's proposals and the making explicit of learners' conceptions.

Keywords: *writing; indirect corrective feedback; rewriting.*

Introdução

A correção dos textos constitui uma estratégia frequentemente adotada pelos professores de língua, designadamente de língua estrangeira, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. A persecução deste objetivo (e não apenas de aperfeiçoamento do texto final) levou à procura de estratégias que melhor sirvam esse desenvolvimento. Em discussão e frequentemente em comparação, quanto à sua eficácia, têm estado sobretudo duas abordagens: a correção direta ou *feedback* corretivo (FC) direto e a correção indireta ou *feedback* corretivo (FC) indireto (ELLIS, 2009). Os estudos realizados divergem quanto à superioridade de uma estratégia em relação à outra (ALMASI; TABRISI, 2016; BALEGHIZADEH; DADASHI, 2011; ESLAMI, 2014; HOSSEINY, 2014; RAHMAWATI, 2017). Por conseguinte, mantém-se válida e relevante não apenas a prossecução e aprofundamento dos estudos para compreensão dessa divergência, mas também a procura de estratégias que permitam compreender o alcance de cada uma das abordagens, encontrar formas de potenciar os seus contributos e ultrapassar as suas limitações.

O estudo exploratório apresentado neste texto analisa um percurso de ensino-aprendizagem que recorreu, num primeiro momento, ao FC indireto, seguido da correção ou reescrita focada nas passagens textuais assinaladas. Para que a apropriação e transformação do conhecimento pudessem prosseguir, os estudantes tiveram acesso às propostas corretivas do professor e foram chamados a emitir um juízo de correção sobre as suas próprias propostas, já confrontadas com as do professor, nos casos em que estas não coincidiam. O estudo teve, assim, como objetivos específicos observar o grau de sucesso de aprendentes de PLE na correção ou reescrita de passagens textuais, a partir de correção indireta, verificar em que medida as propostas de correção com sucesso dos estudantes coincidiam com as do professor e analisar, nos casos em que essa coincidência não existia, a capacidade de reconhecer, nas suas próprias propostas, a conformidade com as regras da língua e a adequação *discursiva*, por meio da emissão de um juízo de correção, na sequência dos elementos anteriores (*feedback* corretivo indireto inicial e propostas corretivas do professor). Subjacentes a estes objetivos, encontram-se, por conseguinte, as questões: i) qual a taxa de sucesso alcançada pelos estudantes na reescrita das passagens assinaladas pelo professor com recurso ao *feedback* corretivo indireto?; ii) qual a taxa de coincidência das propostas dos estudantes com as do professor, quando a sua própria correção alcança sucesso?; iii) qual a taxa de reconhecimento destas suas propostas como corretas na sequência da verificação da existência de diferenças em relação à correção do professor?

Estes objetivos e questões servem a finalidade geral de encontrar percursos didático-pedagógicos que promovam o desenvolvimento da interlíngua dos aprendentes de uma língua estrangeira, neste caso, o português, no sentido do reforço da competência de escrita, com base no fornecimento de *feedback* corretivo, que tenha em conta as potencialidades e limitações de diversas modalidades de correção.

1. Enquadramento conceitual: feedback corretivo

O *feedback* ou retorno corretivo inscrito na própria folha em que o aluno escreveu o texto, a acompanhar as passagens textuais que apresentam problemas, constitui um instrumento a que tradicionalmente os professores têm recorrido para promover a competência de escrita dos aprendentes. O alcance deste instrumento quanto ao seu contributo para a aprendizagem efetiva e desenvolvimento da escrita foi questionado por estudos diversos, entre os quais se destacam os desenvolvidos por Truscott e colaboradores (TRUSCOTT, 2007; TRUSCOTT; HSU, 2008). Em resultado da sua meta-análise, Truscott (2007) conclui que "a investigação descobriu que a correção é um fracasso claro e dramático" (TRUSCOTT, p. 271, tradução nossa)[1]. Por sua vez, Truscott e Hsu (2008) consideram que a marcação dos erros poderá ter a sua efetividade limitada ao momento de revisão, não alcançando o objetivo de transformar o conhecimento do aprendente e melhorar a sua competência de escrita em novas tarefas.

O debate acerca do *feedback* ou retorno corretivo tem sido aprofundado com novos estudos e reflexões (BITCHENER; FERRIS, 2012; CARECHO; FERNANDES; SOARES, 2020; HAN, 2017; HAN; HYLAND, 2019; LEE, 2019, 2020; LI; VUONO, 2019; LINH, 2018; LIU; BROWN, 2015; MAO; CROSTHWAITE, 2019; MCMARTIN-MILLER, 2014; POOREBRAHIM, 2017; STORCH, 2018; STORCH; WIGGLESWORTH, 2010; entre outros). Podem salientar-se dois eixos em torno dos quais a reflexão se tem aprofundado e organizado: a sistematização dos tipos de *feedback* e o contributo pedagógico desses diferentes tipos, ou seja, o seu alcance para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita dos aprendentes.

No que diz respeito aos diferentes tipos de *feedback*, Ellis (2009) apresenta uma tipologia relativa a duas vertentes: A) estratégias para fornecer *feedback* e B) respostas dos estudantes em relação a esse *feedback*.

Em relação à primeira vertente — estratégias para facultar *feedback* —, podem ser adotadas as seguintes modalidades:

1. *Feedback* corretivo (FC) direto;
2. FC indireto, que se desdobra em duas possibilidades: a. indicação da existência de uma incorreção e da sua localização; b. indicação apenas da existência de incorreção;
3. FC metalinguístico, que também inclui duas vias: a. utilização de um código de correção; b. breve descrição gramatical.

Estas modalidades podem combinar-se com a seguinte, que considera o caráter extensivo ou intensivo do FC:

4. Incidência do FC: a. extensivo (ou não focado / "*unfocused*", na terminologia de Ellis); b. intensivo (ou focado / "*focused*").

1 No original: "research has found correction to be a clear and dramatic failure".

5. *Feedback* eletrónico: diz respeito à disponibilização de recursos eletrónicos relevantes, designadamente concordanciadores, para a compreensão da incorreção em causa — "O professor indica um erro e fornece uma hiperligação para um ficheiro de concordância que faculta exemplos de utilização correta." (ELLIS, 2009, p. 98, tradução nossa)[2].
6. Reformulação: esta modalidade fornece ao aluno a reformulação ou reescrita por parte de um falante nativo — "consiste na reelaboração por um falante nativo de todo o texto dos estudantes para fazer com que a língua pareça o mais nativa possível, mantendo intacto o conteúdo original" (ELLIS, 2009, p. 98, tradução nossa)[3].

Para que o FC fornecido possa contribuir para a aprendizagem, é necessário que o estudante seja implicado cognitivamente com esse *feedback*. No que diz respeito à segunda vertente — resposta dos alunos ao FC —, as alternativas indicadas por Ellis (2009) situam-se sobretudo em torno da solicitação ou não da tarefa de revisão ou reescrita do texto ou passagens em que foram encontradas incorreções: 1. revisão requerida; 2. revisão não requerida. Para esta, Ellis (2009) aponta as possibilidades de: a. o professor indicar aos estudantes que estudem as correções efetuadas; b. o professor limitar-se a entregar a versão corrigida (cabendo ao estudante adotar prosseguir ou não o percurso para apreender e potenciar as correções).

Os diversos tipos de FC têm sido objeto de estudos quanto aos efeitos que permitem alcançar na escrita. Frequentemente, esses estudos adotam um formato comparativo, designadamente entre opções alternativas, como a correção direta e indireta (ALMASI; TABRISI, 2016; BALEGHIZADEH; DADASHI, 2011; ESLAMI, 2014; HOSSEINY, 2014), a correção focada e não focada (ALIMOHAMMADI; NEJADANSARI, 2014; ELLIS et al., 2008; FARROKHI; SATTARPOUR, 2011; KASSIM; NG, 2014; SALAMI; MOINI, 2013), a utilização ou não de código de correção (SAMPSON, 2012), a localização ou não do erro (POOREBRAHIM, 2017), com o objetivo de determinar o potencial e a eficácia de cada um para a promoção da aprendizagem.

No conjunto dos estudos, uma das linhas de investigação que sobressai incide sobre o contraste entre as modalidades de correção direta e indireta. As conclusões quanto à maior eficácia de uma das modalidades não têm sido unânimes. Os resultados de Almasi e Tabrisi (2016) apontam para uma maior eficácia do FC direto, enquanto, nos estudos de Baleghizadeh e Dadashi (2011), Rahmawati (2017) e Eslami (2014), a modalidade FC indireto é a que apresenta resultados superiores.

2 No original: "The teacher indicates an error and provides a hyperlink to a concordance file that provides examples of correct usage."

3 No original: "This consists of a native speaker's reworking of the students' entire text to make the language seem as native-like as possible while keeping the content of the original intact."

Na análise de Hosseiny (2014), não foram encontradas diferenças entre os dois tipos de FC (direto e indireto). No entanto, foram observadas diferenças significativas entre os grupos experimentais que receberam qualquer destes dois tipos de *feedback* e o grupo de controlo (que não recebeu qualquer *feedback*), mas não entre os grupos que receberam FC direto ou indireto. Conclusões semelhantes emergiram do estudo de Karim e Nassaji (2020): os três grupos experimentais que se repartiram por FC direto e dois tipos de FC indireto (indicação da existência de incorreção e indicação de incorreção acompanhada por pistas metalinguísticas) suplantaram o grupo de controlo, mas não apresentaram diferenças significativas entre si.

O FC direto não foi comparado apenas com o FC indireto, mas também com outras modalidades. Benson e DeKeyser (2019) compararam-no com a modalidade *feedback* metalinguístico em relação à utilização de tempos verbais no inglês. Os resultados mostraram que os grupos que receberam estas modalidades de *feedback* suplantaram os resultados do grupo de controlo (que recebeu comentários gerais). De forma mais específica, os resultados apresentaram diferenças entre as modalidades associadas a alguns tempos verbais e à capacidade analítica dos participantes em relação à língua.

Para além da comparação envolvendo duas modalidades de *feedback*, determinados estudos focaram-se na comparação ou na análise dos contributos de percursos didático-pedagógicos que combinaram diversas estratégias. Por exemplo, os estudos de Bitchener e Knoch (2008, 2009) analisaram os efeitos de três estratégias diferentes em relação ao *feedback*, focado no sistema de artigos do inglês: FC direto e explicação metalinguística oral; FC direto e explicação metalinguística escrita; apenas FC direto; e ausência de FC. De acordo com os resultados, nenhuma das combinações de *feedback* suplantou as restantes, mas as três superaram a ausência de *feedback*. A combinação de *feedback* direto e indireto foi analisada no estudo de Seiffedin e El-Sakka (2017), com efeitos superiores aos do grupo de controlo, que não recebeu *feedback*. Sato e Loewen (2018) analisaram os efeitos da combinação da instrução metalinguística com o *feedback*, facultado implicitamente por meio de reformulações introduzidas na conversação e por meio de respostas a pedidos de clarificação. Os resultados evidenciaram que, em geral, a combinação de FC e de instrução metalinguística suplantou a estratégia que se limitou à apresentação de *feedback* corretivo.

Poorebrahim (2017) chama a atenção para o facto de que o tipo de *feedback* deve estar associado aos objetivos que se pretende alcançar. Considera que as modalidades de *feedback* explícito são mais adequadas quando o objetivo é ajudar os aprendentes a rever e editar o seu trabalho. Quando o objetivo é ajudar os estudantes a desenvolver o seu domínio da língua, os tipos de *feedback* mais implícitos são mais proveitosos. Justifica esta posição, pelo facto de, para os aprendentes, a revisão implicar em maior grau a resolução de problemas, o que favorecerá a aprendizagem.

2. Metodologia

Contexto

O contexto de pandemia levou à adoção do ensino a distância pela instituição de ensino superior em que o estudo decorreu. Esta modalidade reforçou a utilização de meios informáticos para a escrita e correção dos textos produzidos pelos alunos e a procura de estratégias que tirassem partido da utilização desses meios. Nesse contexto, tornou-se habitual o recurso ao processador de texto e às suas funcionalidades para a escrita e reescrita dos textos, bem como para o registo de alterações e realização de comentários. A utilização do processador de texto conduziu ao percurso didático-pedagógico que constituiu a base do presente estudo. Em complemento do processador de texto e das aulas *online* síncronas, recorreu-se ao correio eletrónico para a comunicação entre o professor e os alunos e para o envio dos textos e respetivas correções. Na primeira parte do curso de duração semestral em que o estudo se integrou, a correção dos textos realizada pelo professor adotou a modalidade de correção direta. Dadas as limitações de horário do curso em causa e a necessidade de tratamento da totalidade dos conteúdos programáticos, eram escassas as oportunidades para os alunos aprofundarem a reflexão sobre as passagens corrigidas e reutilizarem ou reescreverem essas passagens com acompanhamento do professor. Deste modo, a partir de determinada altura, sensivelmente a meio do semestre, passou a colocar-se em prática o percurso didático-pedagógico aqui apresentado, no qual o FC indireto e a reescrita ocupam um lugar saliente.

Participantes

Participaram nas atividades dez estudantes chineses que se encontravam em Portugal a realizar um programa de estudo de língua portuguesa na instituição de ensino superior onde decorreu o estudo.

Estes estudantes encontravam-se no seu terceiro ano de estudo do português. Anteriormente, os estudantes tinham estudado português nas suas instituições de ensino superior chinesas. O nível de proficiência tido como referência para o programa que os estudantes frequentavam era o B2, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Procedimentos

Tendo como referência o contexto apresentado acima, passamos a descrever os procedimentos adotados no percurso didático-pedagógico colocado em prática. Ao longo do semestre, foram trabalhados diversos géneros textuais, cujo ensino teve por base a análise de textos modelares ou exemplificativos do género em causa. Essa análise era acompanhada com a explicitação dos objetivos sociocomunicativos e das características estruturais típicas. Em relação com a análise, eram também

salientados e ampliados os recursos linguísticos relevantes para a escrita do género. Na sequência do trabalho analítico dos textos modelares e da explicitação de características linguístico-textuais, os alunos eram solicitados a escrever um texto do mesmo género. Essa versão era enviada ao professor, para efetuar a correção.

No processo de revisão, o professor utilizava a funcionalidade de registo de alterações do processador de texto, corrigia ou reformulava as passagens textuais e realçava essas passagens por meio de cor (neste estudo, não foi utilizado um código de correção para indicar o tipo de problema em causa). Esta versão corrigida era guardada e uma nova versão era criada apenas com o realce das passagens – esta era a versão enviada ao aluno nesta fase, com a indicação de que deveria corrigir ou reformular as passagens assinaladas. Seguia-se a tentativa de correção por parte do autor do texto, que enviava a sua nova versão para o professor. Este, por sua vez, após ter recebido a versão corrigida, dava a conhecer ao estudante a versão correspondente à revisão que havia feito. O estudante ficava, assim, de posse da sua própria correção e da correção realizada pelo professor.

Para fomentar a reflexão, o passo seguinte consistia em efetuar o confronto entre a tentativa de correção do aluno e a correção realizada pelo professor. Esse confronto era realizado pela inscrição, em diferentes colunas, de uma tabela da passagem original alargada (a fim de manter o contexto linguístico e discursivo), da passagem específica que foi objeto de correção, da correção pelo professor e da correção pelo estudante dessa passagem específica. Deste modo, ficava evidente na tabela a existência ou não de coincidência entre a correção do professor e a correção do aluno. Nos casos em que existiam formulações diferentes, os estudantes deveriam preencher uma coluna da tabela indicando um juízo de correção (C/E, correspondente a Certo ou Errado) em relação à sua versão e o grau de certeza quanto a esse juízo. Tinham ainda a possibilidade de apresentar dúvidas e fazer observações numa coluna final. Para concluir o percurso, o professor dava *feedback* quanto ao juízo formulado, ou seja, quanto à correção e adequação da reformulação realizada pelo aluno, e esclarecia as dúvidas apresentadas.

Em síntese, tendo como referência o momento da escrita da versão inicial do texto, o percurso compreendia os seguintes passos:

- escrita inicial do texto;
- correção pelo professor com reformulação e realce das passagens corrigidas/ reformuladas (sem categorização das incorreções);
- criação de uma versão apenas com realce das passagens;
- envio da versão realçada para o estudante;
- tentativa de correção/reformulação pelo estudante (e envio para o professor);
- envio ao estudante da revisão do professor;

- confronto pelo estudante da sua correção com a correção/reformulação pelo professor;
- emissão de juízo de correção pelo estudante em relação aos casos de soluções diferenciadas;
- explicitação de observações, de dúvidas, …;
- *feedback* quanto ao juízo de correção e esclarecimento de dúvidas.

Corpus

Este estudo exploratório incidiu sobre um *corpus* de 32 textos e respetivas versões de correção realizadas pelo professor e pelos estudantes. Os géneros em que se integram estes textos são diversificados: relato, carta, notícia, crónica.

Análise

A versão inicial dos textos produzidos pelos estudantes foi objeto de análise quanto ao número de incorreções que apresentavam. Em relação à versão corrigida na sequência do FC indireto, a análise incidiu no sucesso ou insucesso da tentativa de correção e na coincidência ou não com a correção/reformulação por parte do professor. A análise permite, por conseguinte, determinar a taxa ou grau de sucesso/insucesso da autocorreção no seguimento do *feedback* indireto do professor.

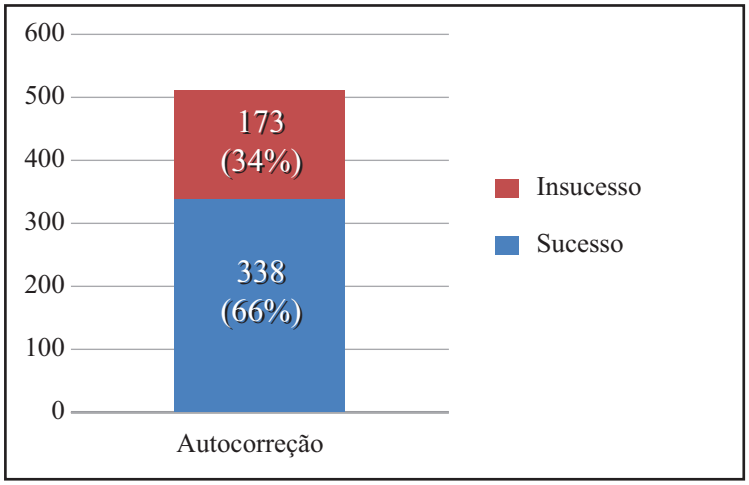
Como indicado nos procedimentos, foi solicitada ainda a emissão de juízo de correção em relação aos casos em que a reescrita dos estudantes divergia da do professor. A verificação da conformidade desse juízo com as regras da língua ou adequação discursiva permite determinar em que medida dominam recursos linguísticos para efetuar a reescrita das passagens a corrigir.

3. Resultados

Apresentamos de seguida os resultados em relação aos indicadores seguintes: número de incorreções e sucesso ou insucesso da autocorreção; para os casos de insucesso, verificação se os casos de insucesso correspondem a propostas incorretas ou ausência de tentativas; para os casos de sucesso da autocorreção, verificação se há igualdade ou diferença com a correção do professor; nos casos de sucesso com propostas diferentes, verificação se o juízo de correção dos estudantes reconhece a conformidade linguístico-discursiva da proposta.

No Gráfico 1, estão os resultados relativos ao número total de incorreções assinaladas através de FC indireto e grau de sucesso/insucesso das autocorreções propostas pelos estudantes. Na globalidade, foram assinaladas 511 incorreções. Destas, os estudantes conseguiram corrigir com êxito, após o *feedback* do professor, 338, o que corresponde a uma taxa de sucesso próxima de dois terços (66%). O número de casos de insucesso é de 173, ou 34%.

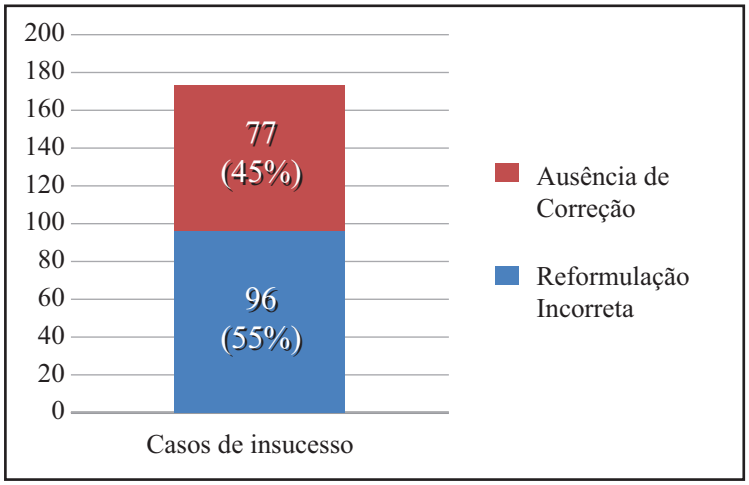
GRÁFICO 1 - Resultados da autocorreção: sucesso *vs.* insucesso



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa (2021)

Os casos de insucesso devem-se à ausência de tentativa de correção ou à apresentação de propostas que continuam incorretas, na proposta de reformulação. A distribuição dos casos de insucesso por estas duas situações é apresentada no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 - Casos de insucesso: ausência de correção *vs.* reformulação incorreta

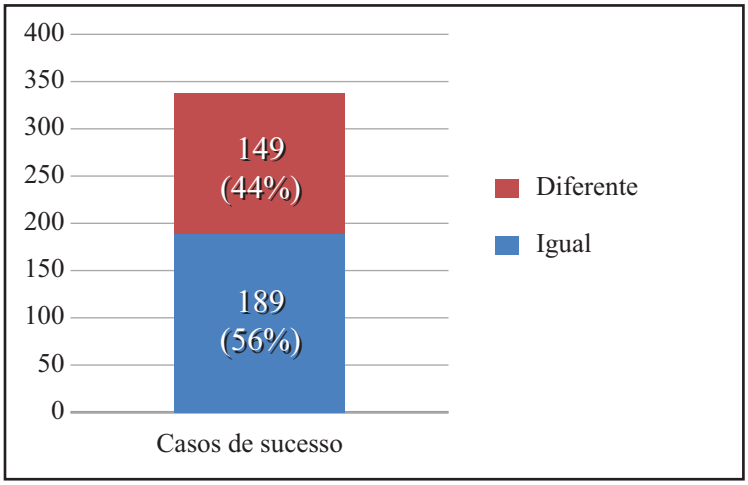


Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa (2021)

Observa-se, no Gráfico 2, que, embora as tentativas de correção sejam realizadas para mais de metade dos casos de insucesso, há um número relevante de casos para os quais os estudantes não apresentam tentativas de reformulação (77, correspondentes a 45%). Os restantes casos de insucesso devem-se à apresentação de uma proposta de reformulação incorreta (96, correspondentes a 55%).

Em relação aos casos de sucesso da correção por parte dos estudantes — 66%, como se indicou anteriormente —, o resultado da comparação com a correção do professor é apresentado no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 - Casos de sucesso: coincidência com a correção do professor

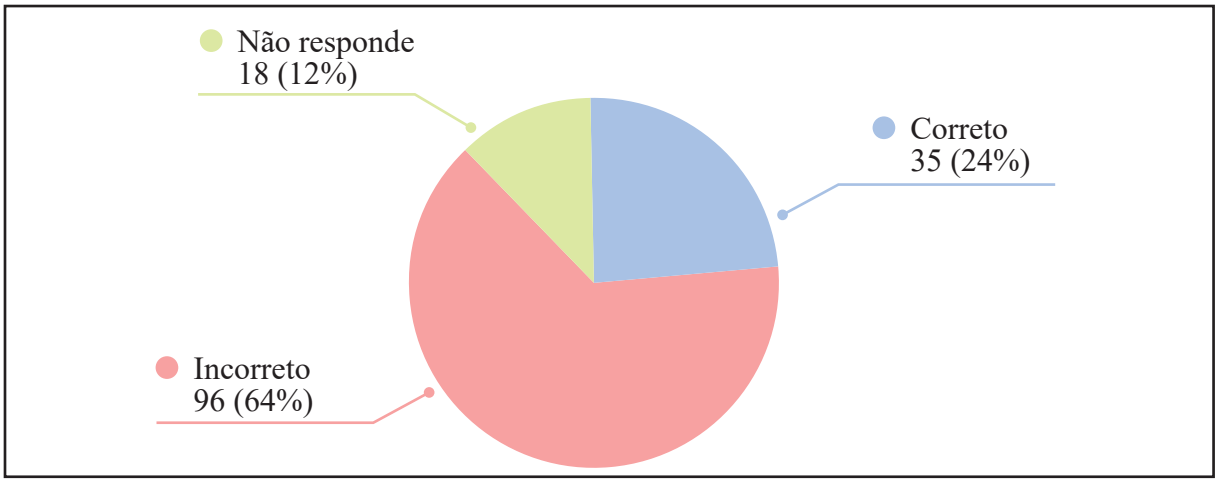


Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa (2021)

Observa-se no Gráfico 3 que, na maioria dos casos (189, correspondentes a 56%), a correção dos estudantes coincide com a do professor. Contudo, num número também relevante de casos (149, correspondentes a 44%), o sucesso na correção por parte dos estudantes é alcançado por meio de uma proposta de reformulação diferente.

Tendo como referência estes casos, em que o aluno reformula corretamente a passagem, mas com uma proposta diferente da do professor, a questão que surge é se o aluno, após ter conhecimento da correção do professor, continua a reconhecer a sua proposta como correta, ou seja, se está seguro da correção da sua própria proposta. Os resultados da análise são apresentados no Gráfico 4.

GRÁFICO 4 - Juízo de correção para os casos de sucesso com formulação diferente



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa (2021)

Os valores do Gráfico 4 mostram que, após conhecerem a correção do professor, os estudantes tendem a considerar as suas propostas como incorretas, nos casos em que estas não coincidem com as do professor. Esta tendência alcança o valor de 96 (64%), enquanto a consideração da sua própria proposta como correta, apesar de não coincidir com a do professor, apresenta o valor bastante inferior de 35 casos (24%). Nos restantes 18 casos (12%), os estudantes não formulam um juízo de correção, deixando o espaço para a resposta em branco.

4. Conclusão

O presente estudo focou-se num percurso didático-pedagógico fundado no FC indireto, tendo como um dos objetivos observar o grau de sucesso/insucesso desta estratégia corretiva quando os estudantes são chamados a proceder à autocorreção das passagens assinaladas pelo professor. A resposta à questão "qual o sucesso alcançado pelos estudantes na sua autocorreção" revela um grau de êxito que se pode considerar elevado e relevante, mas que não é absoluto. Essa taxa de sucesso situou-se em torno dos dois terços, enquanto o insucesso alcançou o valor de um terço.

O recurso ao FC indireto não constitui, por conseguinte, garantia de que, na reescrita das passagens assinaladas, o estudante alcance sucesso. Torna-se, assim, necessário, prosseguir o percurso iniciado com o FC indireto com novas estratégias que permitam ultrapassar os bloqueios ou incorreções que permanecem. Esta referência aos bloqueios corretivos justifica-se pelo facto de uma proporção significativa de insucesso se dever à ausência de uma proposta de correção, e não à apresentação de uma proposta que permanece incorreta. Uma estratégia para ultrapassar estes bloqueios corretivos poderá consistir em trabalhar com os estudantes a capacidade de reescreverem a passagem de uma forma mais ampla, alargando a reescrita e procurando, desse modo, novas formulações alternativas, quando a reescrita focada apenas na passagem assinalada não se torna evidente.

Em relação ao objetivo e à questão relativos à coincidência das propostas dos estudantes com as do professor, nos casos de sucesso, os resultados mostraram que existe coincidência num número alargado de casos (superior à metade). O facto de o professor assinalar a existência de uma incorreção permite frequentemente que os estudantes procedam à correção da passagem assinalada segundo uma nova formulação que coincide com a proposta corretiva do professor. Noutros casos, também com uma frequência relevante, os estudantes apresentam reescritas diferentes, embora também linguisticamente corretas e discursivamente adequadas. A questão que surge é se os estudantes estão seguros da correção e adequação destas suas formulações diferentes das propostas apresentadas pelo professor, ou seja, se correspondem a um conhecimento ou domínio consolidado da língua a que chegaram na sequência do professor ter assinalado a formulação inicial como incorreta.

Sobre este ponto, respeitante ao reconhecimento de reformulações por si apresentadas como corretas, ainda que diferentes das do professor, os resultados revelaram que esse reconhecimento ou segurança são reduzidos (tendo atingido o valor de 24%). Predomina o juízo que passa a considerar a reformulação apresentada como incorreta, perante a diferença com a do professor. Manifesta-se, por conseguinte, de forma relevante, uma posição cautelosa da parte do estudante, que corresponde a considerar que, se está diferente do professor, está incorreto. A esta atitude predominante que revela insegurança, ainda há a acrescentar os casos em que o estudante optou por não apresentar um juízo de correção, o que também é revelador de incerteza.

Em conclusão, a ocorrência de reescritas incorretas e o nível reduzido de segurança em relação a reformulações corretas, mas diferentes das do professor, indicam que é necessário complementar o percurso que tem por base o FC indireto com novos passos e estratégias para promover o desenvolvimento da competência de escrita dos aprendentes de uma língua estrangeira. A tarefa de reescrita focada nas passagens assinaladas constitui, desde logo, um movimento no sentido de transformar o conhecimento dos aprendentes, pois, ao reescreverem a passagem em causa, deverão ter em conta que esta foi assinalada como incorreta, tentar descobrir qual o problema em causa e procurar, na sua competência (meta)linguística, uma solução. Contudo, a realização da reescrita não assegura que a nova formulação encontrada não apresente problemas. Uma implicação do presente estudo é, por conseguinte, que o percurso didático-pedagógico corretivo deve continuar para além da apresentação do FC indireto e da própria reescrita das passagens assinaladas.

Na combinação das atividades, poderá desfazer-se a dicotomia entre correção direta e indireta e adotarem-se percursos de ensino-aprendizagem que contemplem as duas estratégias, como aconteceu no estudo apresentado, ao facultar-se ao estudante, num segundo momento, a proposta de reformulação do professor, ou seja, a correção direta que efetuou em relação às incorreções textuais encontradas. O confronto com as correções do professor constitui um fator de transformação da competência do estudante, por lhe revelar uma solução possível, na sequência de ele próprio ter procedido à reformulação.

Como a escrita de um texto não é unívoca, ou seja, para cada passagem textual pode haver mais de uma possibilidade, torna-se necessário promover a consciência dos estudantes em relação à correção e adequação das suas propostas de reformulação quando não coincidem com as que foram apresentadas pelo professor. Tal pode ser conseguido por novo *feedback* em relação a essas propostas, o qual pode ser dado de forma oral, como analisam Erlam, Ellis e Batstone (2013), desencadeado pela existência de diferenças. No percurso em foco no presente estudo, para sistematizar a verificação, antes de se fornecer esse *feedback*, introduziu-se um novo desafio cognitivo para o aprendente: o facto de ele próprio ter sido solicitado a emitir um juízo de correção acerca das suas próprias propostas quando diferiam das do professor. Este desafio foi ainda complementado pela possibilidade de registo

de observações e de dúvidas, para posterior esclarecimento. O *feedback* veio a ser dado em relação ao próprio juízo formulado, indicando se a alternativa do aprendente estava correta ou incorreta, e criou-se, no âmbito do curso, um período para aprofundar a análise de algumas dessas alternativas e para esclarecer as dúvidas apresentadas. Nestes períodos, mobilizou-se a reflexão metalinguística, dimensão a que os estudantes também já haviam recorrido em algumas das observações que faziam na coluna que era destinada a esse fim, na folha em que registaram as incorreções, as suas propostas de reformulação e as do professor e os juízos de correção. Deste modo, para além da correção indireta e direta, a dimensão metalinguística (BENSON; DEKEYSER, 2019; ELLIS, 2009; SATO; LOEWEN, 2018) veio a estar também em relevo no percurso adotado no presente estudo. O número reduzido de estudantes integrados no curso tornou possível quer o *feedback* escrito na folha de registo, quer o aprofundamento da reflexão nas sessões dedicadas à análise de incorreções e dúvidas. Noutros contextos, com um número mais elevado de estudantes, revelou-se mais difícil assegurar o *feedback* escrito, na folha de registo, de forma mais extensiva que a indicação da correção ou incorreção da formulação dos estudantes quando não havia coincidência com a do professor. Nestes contextos, o esclarecimento de dúvidas foi assegurado em sessões dedicadas a esse fim.

O número reduzido de participantes e a extensão limitada do *corpus* não permitem ir além do caráter exploratório do estudo. Apesar disso, os resultados obtidos apresentam algumas tendências que podem orientar o processo de ensino-aprendizagem. Esses resultados deverão ser objeto de confirmação em estudos mais amplos.

No *corpus* já reunido ou em *corpus* mais amplos, outros aspetos poderão ser ainda objetos de estudo. Em Barbeiro (2021), aprofunda-se a análise com o objetivo de saber quais os domínios de incorreções que apresentam maior ou menor grau de sucesso de coincidência com as propostas do professor e de emissão de um juízo em conformidade com a correção e adequação linguísticas. Com um horizonte mais alargado, colocamo-nos o desafio de verificar a eficácia do percurso pedagógico em relação à consolidação da aprendizagem dos problemas que estiveram em foco, ou seja, em relação à transformação do conhecimento no sentido de terem sido apreendidas as correções encontradas no percurso.

Referências Bibliográficas

ALIMOHAMMADI, B.; NEJADANSARI, D. Written corrective feedback: focused and unfocused. *Theory and Practice in Language Studies*, London, v. 4, n. 3, p. 581-587, 2014.

ALMASI, E.; TABRISI, A. R. N. The effects of direct vs. indirect corrective feedback on iranian EFL learners' writing accuracy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, Raleigh, v. 3, n. 1, p. 74-85, 2016.

BALEGHIZADEH, S.; DADASHI, M. The effect of direct and indirect corrective feedback on students' spelling errors. *Profile*, Bogotá, v. 13, n. 1, p. 129-137, 2011.

BARBEIRO, L. Reescrita focada: superação de incorreções por aprendentes chineses de PLE, a partir de correção indireta. *Rotas a Oriente – Revista de Estudos Sino-Portugueses*, Aveiro, Portugal / Dalian, 2021. No prelo.

BENSON, S.; DEKEYSER R. Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research*, [S.l.], v. 23, n. 6, 702-726, 2019.

BITCHENER, J.; FERRIS, D. *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge, 2012, 232p.

BITCHENER, J.; KNOCH, U. The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, [S.l.], v. 37, n. 2, p. 322-329, 2009.

BITCHENER, J.; KNOCH, U. The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 409-431, 2008.

CARECHO, J.; FERNANDES, A.; SOARES, R. Feedback do professor e (re)escrita em PLNM: a perspetiva dos alunos num estudo de caso. *Indagatio Didactica*, Aveiro, Portugal, v. 12, n. 2, p. 159-179, 2020.

ELLIS, R. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, Oxford, UK, v. 63, n. 2, p. 97-107, 2009.

ELLIS, R.; SHEEN, Y., MURAKAMI, M.; TAKASHIMA, H. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 353–371, 2008.

ERLAM, R.; ELLIS, R.; BATSTONE, R. Oral corrective feedback on L2 writing: two approaches compared. *System*, [S.l.], v. 41, n. 2, p. 257-268, 2013.

ESLAMI, E. The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students' writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, [S.l.], v. 98, p. 445-452, 2014.

FARROKHI, F.; SATTARPOUR, S. The effects of focused and unfocused written corrective feedback on grammatical accuracy of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, London, v. 1, n. 12, p. 1797-1803, 2011.

HAN, Y. Mediating and being mediated: learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, [S.l.], v. 69, p. 133-142, 2017.

HAN, Y.; HYLAND, F. Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, [S.l.], v. 38, p. 1-13, 2019.

HOSSEINY, M. The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, [S.l.], v. 98, p. 668-674, 2014.

KARIM, K,; NASSAJI, H. The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, [S.l.], v. 24, n. 4, 519-539, 2020.

KASSIM, A.; NG, L. Investigating the efficacy of focused and unfocused corrective feedback on the accurate use of prepositions in written work. *English Language Teaching*, Ontario, Canada, v. 7, n. 2, p. 119-130, 2014.

LEE, I. Teacher written corrective feedback: less is more. *Language Teaching*, Cambridge, UK, v. 52, n. 4, p. 524-536, 2019.

LEE, I. Utility of focused/comprehensive written corrective feedback research for authentic L2 writing classrooms. *Journal of Second Language Writing*, [S.l.], v. 49, 2020.

LI, S.; VUONO, A. Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, [S.l.], v. 84, p. 93-109, 2019.

LINH, D. The effectiveness of indirect written corrective feedback as perceived by teachers and students of a public university in Vietnam. *International Journal of Education & Literacy Studies*, Melbourne, Australia, v. 6, n. 4, p. 152-162, 2018.

LIU, Q.; BROWN, D. Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, [S.l.], v. 30, p. 66-81, 2015.

MAO, S.; CROSTHWAITE, P. Investigating written corrective feedback: (mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, [S.l.], v. 45, p. 46-60, 2019.

MCMARTIN-MILLER, C. How much feedback is enough?: instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. *Assessing Writing*, [S.l.], v. 19, p. 24-35, 2014.

POOREBRAHIM, F. Indirect written corrective feedback, revision, and learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, Bandung, v. 6, n. 2, p. 184-192, 2017.

RAHMAWATI, S. M. Direct and indirect corrective feedback on EFL students writing skill: a case study in a junior high school in Bandung. *Journal of English and Education*, Bandung, v. 5, n. 1, p. 64-77, 2017.

SALAMI, M.; MOINI, M. The impact of indirect focused and unfocused corrective feedback on written accuracy. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, Najafabad, Irã, v. 1, n. 4, 35-44, 2013.

SAMPSON, A. Coded and uncoded error feedback: effects on error frequencies in adult Colombian EFL learners' writing. *System*, [S.l.], v. 40, n. 4, p. 494-504, 2012.

SATO, M.; LOEWEN, S. Metacognitive instruction enhances the effectiveness of corrective feedback: variable effects of feedback types and linguistic targets. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 68, n. 2, p. 507-545, 2018.

SEIFFEDIN, A; EL-SAKKA, S. The impact of direct-indirect corrective e-feedback on EFL students' writing accuracy. *Theory and Practice in Language Studies*, London, v. 7, n. 3, p. 166-175, 2017.

STORCH, N. Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: a research agenda. *Language Teaching*, Cambridge, UK, v. 51, n. 2, p. 262–277, 2018.

STORCH, N.; WIGGLESWORTH, G. Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, UK, v. 32, n. 2, p. 303-334, 2010.

TRUSCOTT, J. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 255–272, 2007.

TRUSCOTT, J.; HSU, A. Y. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 292–305, 2008.

■

FLUTUAÇÃO DA CATEGORIA DE COGNATOS EM HETEROSSEMÂNTICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES

Camili Daiani Maranho Alvarenga
Universidade de Salamanca

RESUMO

Em meio a tantas línguas românicas, sabemos que o português e o espanhol são as que apresentam mais semelhanças entre si. Consequentemente, constatou-se a impossibilidade de o ensino do português para hispanofalantes ser focado do mesmo modo que o seu ensino a anglófonos, se o objetivo é o de evitarmos que os alunos se sintam desmotivados com as aulas. Para uma seleção adequada dos conteúdos a serem trazidos no ensino de português para este público, os estudos da análise contrastiva são fundamentais, em especial a análise contrastiva funcional de Chesterman, que, ao substituir o termo "equivalência" por "semelhança relevante", propõe refutar a hipótese de uma equivalência interlinguística absoluta através da análise de dados linguísticos. Partindo do mesmo princípio da negação de uma sinonímia interlinguística absoluta e situados no eixo semântico-lexical, propomos a hipótese de uma flutuação da categoria dos cognatos em heterossemânticos parciais na relação português/espanhol, flutuação esta que ocorre a depender da inserção de um determinado item lexical e sua interação com o contexto verbal. Por conseguinte, buscaremos mostrar que, apesar das grandes semelhanças existentes entre o português e o espanhol, o que se traduz em um compartilhamento de vocabulário cognato de mais de 85%, a singularidade de cada língua esconde significados específicos que rompem as fronteiras de certas categorias classificatórias.

Palavras-chave: *cognatos; heterossemânticos; ensino de português para hispanofalantes.*

ABSTRACT

Among so many Romance languages, we know that Portuguese and Spanish are the ones that present the most similarities between each other. Consequently, some studies proved the impossibility of teaching Portuguese to Spanish speakers the same way that Portuguese is taught to English speakers, for example, if the goal is to prevent students from experiencing demotivation in the classroom. For an appropriate selection of the contents that must be brought in the teaching of Portuguese to this audience, the studies of the contrastive analysis are essential, mainly the contrastive functional analysis by Chesterman that, by substituting the term "equivalence" for "relevant similarity", proposes refuting the hypothesis of an absolute interlinguistic equivalence through the analysis of linguistic data. Following the same principle that denies the concept of an absolute interlinguistic synonymy and inserted in the lexical semantic field, we propose the hypothesis of a movement from the category of cognates into the category of the partial semantic false friends between Portuguese and Spanish. This movement just mentioned would occur depending on the insertion of a certain lexical item and its interaction in the verbal context. Therefore, our objective is to show that, though there are many existent similarities between Portuguese and Spanish, something that is translated into a sharing of cognate vocabulary of more than 85%, the uniqueness of each language hides specific meanings that break the barriers of certain categories.

Keywords: *cognates; semantic false friends; the teaching of Portuguese to Spanish speakers.*

Introdução

Almeida Filho e Moutinho (2011, p. 42) apontam para a expansão dos cursos de português como língua estrangeira a um público em geral pelo mundo. No que se refere aos falantes de espanhol que querem aprender português (sejam estes indivíduos os que têm o espanhol como língua materna ou como uma segunda língua), pelo fato de o espanhol e o português serem as línguas românicas que apresentam mais semelhanças entre si (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 14), constatou-se a necessidade de um ensino do português como língua estrangeira específico aos hispanofalantes.

Com a finalidade de evitarmos "situações na sala de aula nas quais o falante de espanhol se sente extremamente entediado com o material que lhe é apresentado para a aprendizagem da língua portuguesa [...] advindo na maioria dos casos um total desinteresse" (SANTOS, 1998, p.55, apud REY, 2012, p. 68), é evidente a impossibilidade de enfocarmos "da mesma maneira o ensino do português para hispanofalantes [...] que o seu ensino, por exemplo, a anglófonos" (MONTERO, 1996, p. 196, apud REY, 2012, p. 68, tradução nossa).

Para ilustrarmos brevemente em que consiste um ensino específico, vejamos o exemplo da palavra LIVRO e a sua relação estreita com a palavra espanhola *LIBRO*, relação que, por sua vez, se mostra mais distante entre a palavra LIVRO e *BOOK* no inglês. Através deste exemplo bastante simples em que trazemos uma palavra muito utilizada no nosso cotidiano, evidencia-se uma semelhança no vocabulário entre o português e o espanhol, algo que é traduzido em uma porcentagem bastante significativa.

Segundo Ulsh (1971), o português e o espanhol compartilham um vocabulário de palavras cognatas (aquelas que apresentam uma semelhança formal e no seu significado, como no par LIVRO/ *LIBRO*) de mais de 85%. Apesar de o autor não comprovar essa porcentagem no seu estudo, Henriques (2000, p. 266) o faz e tem como resultado que essa relação interlinguística entre as palavras cognatas é de mais de 90%[1].

Consequentemente, diante dessa grande semelhança observada no campo lexical, Dias, A. C. (2010, p. 3, apud DIAS, S. O., 2018, p. 333) declara, no prólogo do seu material didático do português específico a hispanofalantes, que este público "é capaz de ler e de interpretar textos diversos, o que o coloca num nível intermédio (B1)" desde o início da sua aprendizagem.

Dessa forma, com a finalidade de gerenciarmos melhor o nosso tempo para poder trabalhar com textos autênticos, mais complexos e instigantes na sala de aula, além de fomentarmos uma reflexão metalinguística (algo fundamental em qualquer ensino de uma língua, principalmente em um contexto de línguas próximas que possuem igualmente os seus desafios), devemos nos sustentar nos estudos contrastivos.

1 Para não nos estendermos muito nesta reflexão, não adicionamos a questão da variedade diatópica que seguramente interferiria nesta porcentagem interlinguística de palavras cognatas. Com efeito, Simões e Kelm (1991, apud CARVALHO, 2002, p. 599) mencionam que esta alta porcentagem corresponde ao português e ao espanhol da Europa, sendo que, se esta questão fosse estabelecida entre o português e o espanhol da América, a relação de palavras cognatas não seria superior a 60%.

Apesar de estes estudos terem sido alvo de muitas controvérsias e críticas desde o seu surgimento[2], eles são essenciais para uma seleção adequada dos conteúdos, para um enfoque mais apropriado nas áreas de dificuldade e para uma maior conscientização das diferenças com o intuito de se poder lidar com o fenômeno da fossilização[3] precoce.

Afinal, em um contexto do ensino do português específico para hispanofalantes:

> [...] a solução não passa pela aceleração do desenvolvimento das aulas: não se trata de ensinar em um ritmo acelerado, e sim de preparar um programa de ensino que aproveite os aspectos positivos dos que se beneficia o estudante e, ao mesmo tempo, que identifique e proponha soluções em áreas potencialmente problemáticas. (REY, 2012, p. 68).

Ainda centrados nas línguas objeto do nosso estudo, estamos plenamente de acordo com o posicionamento de Martín (2014), quando a autora declara que a análise contrastiva se torna ainda mais essencial em um contexto de línguas próximas, pois, dadas as semelhanças interlinguísticas, vemos a necessidade de uma descrição detalhada que explicitará diferenças e até mesmo nuances que dificilmente seriam percebidas sem esse tipo específico de reflexão.

Como uma obra de destaque que traz a questão da análise contrastiva na sua relação com as línguas próximas, a autora menciona a análise contrastiva funcional de Chesterman (1998), que propõe a substituição do conceito de "equivalência", usado durante décadas na área dos estudos contrastivos, pelo termo "semelhança relevante".

Observamos que a finalidade desta análise contrastiva funcional seria a de refutar a hipótese inicial de uma equivalência interlinguística absoluta, uma vez que, após a análise minuciosa dos dados linguísticos, tal equivalência se mostrará uma exceção.

> Como visto nas seções precedentes, equivalência-como-identidade é uma exceção, frequentemente uma impossibilidade. Na verdade, encontrar identidade seria uma surpresa bastante interessante; quanto mais o indivíduo se propõe determinadamente a rejeitar a hipótese, mais interessante tal resultado se mostra. (CHESTERMAN, 1998, p. 57, apud MARTÍN, 2014, p. 405, tradução nossa).

Desse modo, partindo do mesmo pressuposto de uma negação do fenômeno da sinonímia de um ponto de vista intra e interlinguístico e situados no eixo semântico-lexical, traremos a seguir certas considerações

2 Segundo Gargallo (1993, p. 41), os primeiros estudos contrastivos foram feitos entre o final do século XIX e o início do século XX. No entanto, segundo Wenguo e Mun (2007, p. 24), o primeiro exemplo de contraste linguístico no mundo ocidental foi a gramática do padre Elfrico no eixo sintático entre o inglês e o latim no século X d.C., e na China há a obra Dialects de Yang Xiong (58 a.C - 18 d.C).

3 Segundo Montero (1997, p. 144, apud REY, 2012, p. 59), a fossilização é descrita como o "nível estacionário [...], no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos, o da sua língua - materna e o da nova língua".

relacionadas a duas categorias muito presentes no ensino de uma língua estrangeira, a dos cognatos e a dos heterossemânticos. Igualmente, devido às questões semânticas que se desprendem dessas categorias, mostraremos os entrelaçamentos entre os cognatos e o fenômeno da sinonímia e entre os heterossemânticos e a polissemia, antes de apresentarmos uma proposta de flutuação entre as categorias anteriormente mencionadas e a sua consequente repercussão no ensino de português específico para hispanofalantes.

1. Sinonímia e cognação

O fenômeno da sinonímia é um tema bastante polêmico, sendo considerado como "o prato forte da semântica" por Baldinger (1970, apud RODRÍGUEZ, 2013, p. 2, tradução nossa). Na sua pesquisa, Rodríguez (2013, p. 2) menciona diversos estudos que vão contra e a favor desta ideia de uma equivalência semântica idêntica entre dois itens lexicais.

Ao ser a favor do fenômeno da sinonímia, a autora traz o entrelaçamento entre este fenômeno e a cognação, além de adicionar as palavras não cognatas, no que a autora denomina sinonímia interlinguística.

As palavras cognatas, caracterizadas por Rodríguez (2013, p. 7) como tendo uma semelhança formal, mesma origem etimológica[4] e uma coincidência no significado, fazem parte da sinonímia interlinguística. Para visualizarmos essa questão, trazemos um exemplo entre o português e o espanhol[5].

QUADRO 1 – Cognatos parassinonímicos CAMA (pt.)/*CAMA* (esp.) e LEITO (pt.)/*LECHO* (esp.)

Português	Espanhol	Português	Espanhol
CAMA lat. tar. *cama*, ae 'leito baixo e estreito'. 1. lugar onde se pode deitar e/ou dormir Ex.: fazia a sesta numa c. de relva. Obs.: Há mais 12 definições. *Fonte: Dicionário Houaiss (2009) CD-ROM.*	*CAMA Del bajo lat. hispánico cama 'lecho en el suelo'. 1. f. Mueble destinado a que las personas se acuesten en él, compuesto de una armazón, generalmente con patas, sobre la que se colocan un somier o tabla, un colchón, almohada y diversas ropas.* Obs.: Há mais 12 definições. *Fonte: Dicionário da RAE online.*	LEITO lat. *lectus* 'leito, cama' 1. armação de madeira, ferro ou outro material, que sustenta o estrado e os colchões da cama. Obs.: Há mais 8 definições. *Fonte: Dicionário Houaiss (2009) CD-ROM.*	*LECHO Del lat. lectus*. 1. m. cama (*mueble*). Obs.: Há mais 9 definições. *Fonte: Dicionário da RAE online.*

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4 Há divergências quanto à caracterização dos cognatos, pois alguns autores desconsideram a questão da origem da palavra e levam em consideração apenas a sua semelhança formal e semântica.

5 A autora utiliza os exemplos *taille*/*talla* e *stature*/*estatura* na relação francês/espanhol para exemplificar a situação de cognatos e não cognatos no fenômeno da sinonímia intra e interlinguística. No nosso caso, as palavras CAMA (pt.) e LEITO (pt.) fazem parte da sinonímia intralinguística (evidentemente entre não cognatos), assim como o par *CAMA* (esp.) e *LECHO* (esp.).

No Quadro 1, vemos uma relação de palavras cognatas "sinonímicas" (seguindo a classificação de RODRÍGUEZ, 2013) entre CAMA (pt.) e *CAMA* (esp.), que apresentam a mesma origem latina *cama*, a mesma escrita com uma grande semelhança fonética e uma semelhança semântica pela designação de um lugar próprio para dormir. No segundo par LEITO (pt.)/*LECHO* (esp.), também temos um caso de cognatos "sinonímicos[6]" pela mesma origem das duas palavras (do latim *lectus*), por uma semelhança formal (ao haver apenas duas letras diferentes, IT/CH) e por seu sentido, pois nas suas definições aparece a palavra CAMA.

Se quisermos observar uma sinonímia interlinguística entre não cognatos, deveríamos apenas trocar os pares de palavras pelos termos CAMA (pt.)/*LECHO* (esp.) e *CAMA* (esp.)/LEITO (pt.), simplesmente porque, como mencionado anteriormente, cada palavra desses novos pares formados possui origens e escritas diferentes, sendo não cognatas. No entanto, ainda verificamos uma semelhança no seu sentido.

Apesar de discordarmos do fenômeno de uma sinonímia absoluta, reconhecemos a importância deste estudo, pois, enquanto notamos uma maior atenção ao estudo dos heterossemânticos entre o português e o espanhol, o ensino dos cognatos e não cognatos em uma relação de "sinonímia interlinguística" é igualmente importante.

E isso se deve ao fato de que "pesquisas em semântica [...] confirmam que a ativação de uma palavra implica a de outras de similar forma e de parecido significado (Goldinger et al., 1989; Luce et al., 1990; Meyer e Schvaneveldt, 1971)" (AINCIBURU; RODRÍGUEZ, 2014, p. 358, tradução nossa).

Ao seguirmos o pressuposto de Chesterman (1998), que pretende refutar uma equivalência absoluta entre dois itens lexicais, mencionamos o estudo de Alvarenga (2017)[7], no qual a autora, ao analisar os verbos SUMIR e DESAPARECER no português brasileiro – vistos como altamente sinonímicos –, por meio da Teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli (1990), explicita a singularidade de cada verbo.

Essa singularidade permite-nos entender o porquê de não podermos intercambiar os verbos anteriormente mencionados no caso do enunciado da brincadeira infantil "sumiu/achou" (*desapareceu/achou) ou no caso de sites de pessoas desaparecidas (pessoas sumidas*).

Passando a tratar de um ponto de vista interlinguístico, referimos o trabalho de Scheinowitz (1988), que, ao fazer uma análise contrastiva entre o francês e o português do Brasil, conclui que

6 Em uma primeira leitura, o termo "cognato sinonímico" se faz importante para haver uma distinção relacionada ao cognato heterossemântico. Como bem explicita Rebouças (2019, p. 43), a palavra OFICINA na relação português/espanhol é um cognato por ter a mesma origem etimológica (do latim *officina*), porém, é um heterossemântico ao mesmo tempo, pois, além de possuir uma escrita idêntica, os seus significados são completamente diferentes. Em português, oficina significa "lugar onde se fazem trabalhos manuais ou se consertam automóveis" e, em espanhol, *oficina* é "um lugar destinado à leitura, ao trabalho intelectual ou administrativo."

7 Igualmente mencionamos o trabalho de Romero e Trauzzola (2014) que, através da mesma teoria, refuta a sinonímia intralinguística ao analisar os verbos ROMPER e QUEBRAR no português brasileiro.

"não há sinônimos perfeitos em uma língua e que seria mais adequado se falar em parassinonímia para designar essa equivalência" (SCHEINOWITZ, 1988, p. 101).

Sendo assim, ao seguir Chesterman (1998) e Scheinowitz (1988), propomos a utilização do termo cognação parassinonímica atrelado ao fenômeno da aproximação semântica interlinguística, e, para tal, veremos o exemplo do cognato parassinonímico LINDO na sua relação entre o português e o espanhol.

QUADRO 2 – Cognato parassinonímico LINDO

Português	Espanhol
LINDO Do lat. *limpĭdus* 'limpo', 'puro'. 1. prazeroso de se contemplar, de se ouvir, de se apreciar; belo, bonito. Obs.: Há mais 4 definições. *Fonte: Dicionário Houaiss (2009) CD-ROM.*	*LINDO* *Del lat. limpĭdus 'limpio', 'puro'.* *1. adj. hermoso, bello, grato a la vista.* Obs.: Há mais 2 definições. *Fonte: Dicionário da RAE online.*

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ao analisarmos o Quadro 2 com a definição em português do Houaiss e a em espanhol da RAE, atestamos que a palavra LINDO é um cognato por apresentar uma forma idêntica LINDO (pt.)/ *LINDO* (esp.) e uma semelhança semântica, posto que esse item lexical se refere à beleza nos dois idiomas, fato atestado pela presença da palavra belo/*bello* nas duas definições.

Porém, apenas vimos as definições dicionarizadas desta palavra. Os dicionários, apesar de serem muito úteis igualmente na busca de uma compreensão relacionada ao sentido, possuem as suas limitações e não dão conta de descrever certas nuances da língua em uso.

Se nos apoiássemos somente nas fontes lexicográficas, diríamos que existe uma correspondência semântica "absoluta" relacionada à palavra LINDO na relação entre o português e o espanhol. No entanto, como acreditamos em uma aproximação semântica ao nos afastarmos do conceito de sinonímia absoluta, o que nos fez optar pelo uso do termo cognato parassinonímico, vejamos a seguir as nuances no sentido de um uso não dicionarizado da palavra LINDO e sua relação com a palavra *GUAPO* na Espanha.

QUADRO 3 – Uso não dicionarizado da palavra LINDO

Definição de um uso não dicionarizado		
LINDO (Brasil/São Paulo)	1) Beleza externa. >>	*Guapo* - Espanhol
	2) Não necessariamente beleza externa, mas certamente beleza interna >>	*Lindo* - Espanhol

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para além do significado das palavras, quando aprendemos uma língua estrangeira, é igualmente importante sabermos a sua frequência de uso. No caso de LINDO, o dicionário nos mostra a existência deste item lexical nos dois idiomas. Porém, de um ponto de vista do uso do léxico, notamos que LINDO é muito mais utilizado no Brasil (na região de São Paulo[8]), enquanto que a palavra *GUAPO* é mais utilizada na Espanha.

Além disso, como pode ser visto no Quadro 3, apesar de LINDO existir nos dois idiomas para se referir à beleza, a diferença semântica entre as duas línguas reside no fato de que, no português da região de São Paulo, LINDO remete a uma beleza externa e/ou interna e, no espanhol da Espanha, a palavra *GUAPO* descreve apenas uma beleza externa, enquanto o termo *LINDO* está relacionado a algo que possui uma beleza interna e não necessariamente externa ao mesmo tempo.

Apesar de vermos nuances no sentido em cada língua, essa palavra seria categorizada como um cognato parassinonímico total, pois os detalhes particulares do seu sentido ainda se referem à beleza, ou seja, não constatamos nenhum sentido que pudesse significar algo totalmente discrepante de "belo".

Abordada a questão de uma aproximação no sentido em uma relação interlinguística, trazemos a seguir o caso de uma distinção semântica em palavras com uma semelhança formal.

2. Polissemia e heterossemanticidade

Os heterossemânticos são mais conhecidos pelo nome de "falsos amigos" no âmbito da didática de línguas estrangeiras. Como acreditamos que o termo "falsos amigos" se estende a diferenças diversas - nos níveis ortográfico, prosódico, morfológico, sintático e situacional, além do semântico (CARLUCCI; FERRERO, 2007, p. 168-169, apud REBOUÇAS, 2019, p. 60) -, optamos pela terminologia heterossemânticos, que se refere somente ao sentido (os falsos amigos semânticos), justamente por estarmos situados no eixo semântico-lexical.

No seu estudo, Rebouças (2019) aponta para um entrelaçamento entre o fenômeno da heterossemanticidade ("hetero" que significa diferente e "semanticidade" que se refere ao significado em geral) e o da polissemia ("poli" que se refere a "muitos" sentidos, de semia).

Segundo este autor, há uma heterossemanticidade intralinguística ao vermos uma pluralidade de significados em um único item lexical de somente um idioma, a denominada polissemia, que pode ser vista no exemplo trazido da palavra CAMA (pt.), que, possui um total de 13 definições no dicionário Houaiss, conforme Quadro 3.

Já no caso de uma relação entre dois idiomas, como o português e o espanhol, há uma heterossemanticidade interlinguística, que se refere a palavras formalmente semelhantes, porém com uma distinção semântica (REBOUÇAS, 2019, p. 37).

8 Há uma restrição dessa região por conta das dimensões continentais deste país, o que repercute na sua variedade lexical. Essa região foi a escolhida por ser o local de origem da pesquisadora.

Como um exemplo de heterossemântico interlinguístico (doravante apenas heterossemântico), Rebouças (2019, p. 38) nos traz o par DESGRAÇAR (pt.) e *DESGRASAR* (esp.), que apresenta uma grande semelhança formal, havendo apenas a diferença de uma letra (Ç/S), e sentidos totalmente distintos, pois, enquanto no português DESGRAÇAR se refere à desgraça, no espanhol *DESGRASAR* tem relação com gordura, como pode ser visto no Quadro 4.

QUADRO 4 - Heterossemânticos totais

Espanhol	Português brasileiro
DESGRASAR: desengordurar.	DESGRAÇAR: causar a desgraça.

Fonte: Adaptado de Rebouças (2019, p. 38)

Este par DESGRAÇAR (pt.)/*DESGRASAR* (esp.) representa um caso de heterossemanticidade total, pois há apenas significados distintos nessa relação interlinguística. No entanto, como a categoria dos heterossemânticos não pode ser caracterizada como uma classe homogênea, diante das suas particularidades, também há os heterossemânticos parciais.

QUADRO 5 - Heterossemânticos parciais

Espanhol	Português brasileiro
GATO *Del lat. tardío cattus*. 1) *Mamífero carnívoro de la familia de los félidos, doméstico.* 2) _____ Obs.: Há mais 9 definições.	GATO Do lat. *cattus*,i. 1) Pequeno mamífero carnívoro, doméstico, da fam. dos felídeos. 2) Bras. Homem bonito, charmoso. Obs.: Há mais 6 definições[9]

Fonte: Adaptado de Rebouças (2019, p. 50)

Como visto no Quadro 5, a palavra GATO é classificada como um heterossemântico parcial por Rebouças (2019, p. 50) porque, na sua primeira definição, vemos que esta palavra está em uma situação de cognação parassinonímica, ao se referir a um felino no português e no espanhol. No entanto, sua segunda definição, utilizada para nos referirmos a um homem bonito, só existe no português brasileiro. E é justamente pelo fato de não podermos expressar este segundo sentido com a palavra GATO em espanhol que estamos diante de um heterossemântico parcial.

Dessa forma, é neste caso em específico – com o exemplo da palavra GATO - que propomos uma hipótese de flutuação da categoria de cognatos parassinonímicos parciais em heterossemânticos parciais. Na seção a seguir, veremos outro caso de tal hipótese de flutuação.

9 Gostaríamos de mencionar que Rebouças (2019, p. 50) também traz uma definição muito utilizada no português do Brasil para a palavra GATO, que se refere às ligações elétricas clandestinas. Tal semântica não existe no espanhol com a mesma palavra. Com efeito, as outras 9 definições em espanhol e as outras 5 em português que omitimos neste trabalho igualmente apresentam significados muito singulares com poucos casos de cognação parassinonímica.

3. Relação entre o sentido do léxico no registro culto e do cotidiano

Tanto no ensino de português a hispanofalantes como no de espanhol a lusófonos, há uma tendência de os professores verem o vocabulário culto mais atrelado aos cognatos parassinonímicos, enquanto que o vocabulário do cotidiano estaria mais conectado a palavras não cognatas (incluindo os heterossemânticos).

Devido ao fato de não termos encontrado estudos que se ocupem deste tema, resolvemos verificar essa questão de modo preliminar, e foi nesse contexto que surgiu o exemplo da palavra BAÇO (pt.)/*BAZO* (esp.) e a reflexão sobre a relação entre o sentido do léxico no registro culto e do cotidiano.

No que diz respeito aos cognatos, Echeverría (2017) conduz um estudo na relação inglês/espanhol que traz uma classificação muito interessante. Segundo a autora, os cognatos podem ser idênticos, similares ou parciais de um ponto de vista semântico-ortográfico (ECHEVERRÍA, 2017, p. 29).

Os cognatos idênticos são palavras ortograficamente iguais (desconsiderando os acentos), os similares apresentam de uma a duas diferenças consecutivas e os parciais têm duas ou mais diferenças não necessariamente consecutivas, devendo ser mantidas ao menos três letras.

Seguindo essa classificação de Echeverría (2017), o par objeto de análise nessa seção BAÇO (pt.)/*BAZO* (esp.) é considerado um cognato similar, ao apresentar apenas a diferença de uma letra (Ç/Z). No quadro a seguir, vemos os detalhes relacionados ao seu sentido em uma relação interlinguística.

QUADRO 6 – Palavra BAÇO (pt.)/*BAZO* (esp.)

Português	Espanhol
BAÇO: 1) Rubrica: anatomia geral. víscera linfoide localizada no hipocôndrio esquerdo, cuja função é destruir os glóbulos vermelhos inúteis e liberar a hemoglobina que se converterá em bilirrubina no fígado. 2) Adjetivo 1. a que falta brilho; bacento, embaciado. 3) De pele morena; trigueiro *Fonte: Dicionário Houaiss (2009) CD-ROM.*	*BAZO:* 1) *Víscera propia de los vertebrados, de color rojo oscuro y forma variada, situada casi siempre a la izquierda del estómago, que destruye los hematíes caducos y participa en la formación de los linfocitos.* 2) *Dicho de un color: Moreno y que tira a amarillo.* 3) *De color bazo.* *Fonte: Dicionário da RAE online.*

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Aqui, o par BAÇO (pt.)/*BAZO* (esp.) tem uma relação de cognação parassinonímica quando o sentido se refere a um órgão do corpo, sendo um vocabulário próprio do cotidiano.

No entanto, o seguinte trecho do conto *A causa secreta* de Machado de Assis - "[...] fitou o olho **baço** e frio naquela decomposição lenta e dolorosa da vida, bebeu uma a uma as aflições da bela criatura [...] devorada de febre e minada de morte" (1994) - permite rapidamente verificar que o sentido desta palavra não pode se referir a um órgão do corpo.

Portanto, diante de um contexto em que temos a descrição de alguém moribundo, vemos que o sentido construído da palavra BAÇO (pt.) é o de algo que falta brilho, o de um olho sem brilho. Essa definição mais do âmbito culto, literário, não existe em espanhol.

Assim, trazemos a hipótese de flutuação da categoria de cognatos - quando temos a palavra BAÇO (pt.) que se refere a um órgão do corpo em português e em espanhol (*BAZO*) em um contexto do léxico do cotidiano - à categoria de heterossemânticos - quando esta palavra se refere a "algo sem brilho" somente no português brasileiro em um contexto culto.

4. Discussão dos resultados

Neste trabalho, ao partirmos do princípio de que todo e qualquer item lexical é único e singular e ao adotarmos um ponto de vista interlinguístico relacionado ao português e ao espanhol, propomos, fundamentados em Chesterman (1998) e Scheinowitz (1988), que sejam empregados os termos "cognação parassinonímica" e "aproximação semântica interlinguística" em vez da terminologia dos cognatos sinonímicos em uma sinonímia interlinguística.

Para tal, foi trazido o exemplo da palavra LINDO (pt.)/*LINDO* (esp.) caracterizada como um cognato parassinonímico total ao haver uma semelhança formal e semântica, uma vez que as nuances próprias de cada língua não ocasionam sentidos que fogem da essência do "belo".

Em um segundo momento, vimos a categoria dos heterossemânticos totais com o exemplo DESGRAÇAR (pt.)/*DESGRASAR* (esp.) de Rebouças (2019). Este par é assim classificado pois estas palavras possuem uma semelhança formal e somente significados muito distintos.

Em terceiro lugar, trouxemos a categoria dos heterossemânticos parciais proposta por Rebouças (2019) com o seu exemplo da palavra GATO. A contribuição do presente trabalho seria a de uma ampliação na reflexão desta classificação dos heterossemânticos parciais. Com efeito, se um heterossemântico é classificado como sendo parcial - ao ter sempre ao menos um sentido semelhante em duas línguas e ao menos um sentido distinto para além de uma semelhança formal -, vemos uma hipótese de flutuação dos heterossemânticos parciais em cognatos parassinonímicos igualmente parciais como uma proposta bastante factível.

Por último, foi exposto mais um exemplo com o par BAÇO (pt.)/*BAZO* (esp.), que ilustra tal flutuação da categoria de cognatos parassinonímicos parciais (em um sentido de um órgão do corpo - vocabulário do cotidiano no português e no espanhol) em heterossemânticos parciais (em um sentido de aquilo que falta brilho - vocabulário culto somente no português do Brasil).

Outro fator que reforçaria tal hipótese de flutuação entre categorias tão distantes como a dos cognatos e a dos heterossemânticos seria o estudo sobre a flutuação dos substantivos em adjetivos no português brasileiro de Basílio (1995).

QUADRO 7 - Flutuação da palavra BONITO em substantivo, adjetivo e advérbio

BONITO no português brasileiro e no espanhol			
Classe gramatical	Adjetivo	Substantivo	Advérbio
Português brasileiro	1. cuja forma, som ou cores agrada aos sentidos. *Fonte: Dicionário Houaiss (2009) CD-ROM.*	design. comum a diversos peixes teleósteos perciformes da fam. dos escombrídeos, de corpo fusiforme e de tamanho que varia entre a cavala e o atum. *Fonte: Dicionário Houaiss (2009) CD-ROM.*	Fazer algo de maneira exitosa. Ex.: Ela falou bonito!
Espanhol	*Lindo, agraciado, de cierta proporción y belleza.* *Fonte: Dicionário da RAE online.*	1. *m. Pez teleósteo comestible, parecido al atún, pero más pequeño.* *Fonte: Dicionário da RAE online.*	*Hacer algo de modo exitoso.* *Ej.: Ella habló bonito.*

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

No Quadro 7, notamos a flutuação mencionada em Basílio (1995), ao vermos que a palavra BONITO, tanto em português como em espanhol, pode ser ora um substantivo (relacionado a um peixe), ora um adjetivo (dotado de beleza). Além disso, adicionamos um contexto em que BONITO é igualmente um advérbio com o sentido de "fazer algo bem".

5. Conclusão

Sendo a polissemia (pluralidade de sentidos) uma característica inerente a toda e qualquer unidade lexical - algo que pôde ser visto brevemente de uma maneira intralinguística, através da menção das 13 definições da palavra CAMA em português neste trabalho, e de uma maneira interlinguística, de modo mais notório por meio dos heterossemânticos (como no exemplo da palavra OFICINA no

português e no espanhol) -, acreditamos na possibilidade de que um único item lexical possa conter, ao mesmo tempo, semelhanças e distanciamentos semânticos ao encontrar-se de maneira isolada, isto é, fora de um contexto verbal. Somente quando um item lexical interage com os outros termos em um enunciado, visualizamos uma construção do sentido que se configurará em uma semelhança ou em um distanciamento.

Mencionamos tratar-se de uma possibilidade pois tal hipótese de flutuação de cognatos em heterossemânticos ocorrerá apenas na categoria dos heterossemânticos ditos parciais e não nos heterossemânticos totais ou nos cognatos parassinonímicos totais.

Para o ensino de português específico para hispanofalantes, tal hipótese amplia o fato de o contexto ser primordial no ensino/aprendizagem de uma língua, algo exposto por Alves (2013, p. 33) no seu estudo sobre os heterossemânticos no ensino do espanhol a brasileiros. E isso se deve ao fato de não podermos determinar, a priori, se um par de palavras em uma relação interlinguística terá semelhanças ou distanciamentos no seu sentido quando este par se encontrar distanciado de um contexto verbal.

Além disso, ao trazer essa conexão semântica entre a cognação e a heterossemanticidade, esperamos que tal proposta de flutuação entre essas categorias possa despertar o interesse pelo estudo também dos cognatos, já que o foco está muito mais centrado nos heterossemânticos no eixo português/espanhol.

Como limitação deste estudo, apontamos o fato de não termos trabalhado de maneira quantitativa com a semântica de um uso não dicionarizado da palavra *LINDO* em espanhol. Essa definição foi trazida após entrevistarmos informalmente duas espanholas, uma venezuelana e um dominicano (ambos latino-americanos residentes na Espanha) sobre as diferenças entre *LINDO* e *GUAPO*.

Referências Bibliográficas

AINCIBURU, M. C; RODRÍGUEZ, M, L. R. Sinonímia y carga de procesamiento. Una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos de lenguas afines. *Calidoscópio*, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 3, p. 356-366, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/13863870/Sinonimia_y_carga_de_procesamiento_Una_tarea_de_decisi%C3%B3n_l%C3%A9xica_de_nativos_y_no_nativos_de_lenguas_afines_Synonymy_and_processing_load_A_lexical_decision_task_for_natives_and_non_natives_of_neighboring_languages_2014. Acesso em: 26 maio 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In*: *Português para estrangeiros*: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2001, p. 13-21.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de.; MOUTINHO, R. Sentidos de ensinar PLE no mundo. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 39-50.

ALVARENGA, C. D. M. *Reflexões sobre a inacusatividade sob a ótica da teoria das operações enunciativas*. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência)-Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5501245. Acesso em: 26 maio 2021.

ALVES, J. S. Los heterosemánticos entre el portugués y el español… ¿¡una cuestión de contexto!? *In*: IV JORNADAS y III CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 2013, Rosario, Argentina. *Anais*… Rosario. 2013. p. 33-40. Disponível em: https://www.academia.edu/10148397/LOS_HETEROSEM%C3%81NTICOS_ENTRE_EL_PORTUGU%C3%89S_Y_EL_ESPA%C3%91OL_una_cuesti%C3%B3n_de_contexto. Acesso em: 26 maio 2021.

ASSIS, J. M. M. A causa secreta. *In*: *Machado de Assis* - obra completa - volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=3000&skip=0&ds_titulo&co_autor&no_autor&co_categoria=2&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra&co_idioma=1&colunaOrdenar=NU_PAGE_HITS&ordem=desc. Acesso em: 26 maio 2021.

BASÍLIO, M. O fator semântico na flutuação substantivo/adjetivo em português. *In:* HEYE, J. (Org). *Flores Verbais*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 177-192.

CARVALHO, A. M. Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, [S.l.], v. 85, n. 3, p. 597-608, 2002. Disponível em: www.jstor.org/stable/4141149. Acesso em: 26 maio 2021.

CHESTERMAN, A. *Contrastive functional analysis*, 8th ed., Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998, 230p.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: Tome I, opérations et représentations*. Paris: Ophrys Editions, 1990, 225p.

DIAS, S. O. Contacto entre o português e o espanhol: os falsos amigos nos manuais didáticos. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, p. 318-347, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/34170/26961. Acesso em: 26 maio 2021.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponível em: https://www.rae.es/ Acesso em: 03 maio 2021.

ECHEVERRÍA, S. A. All cognates are not created equal: variation in cognate recognition and applications for second language acquisition. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, Murcia, v. 16, n. 1, p. 23-42, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327041269_All_Cognates_are_not_Created_Equal_Variation_in_Cognate_Recognition_and_Applications_for_Second_Language_Acquisition. Acesso em: 26 maio 2021.

GARGALLO, I. S. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis, 1993. 175p.

HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 263-295, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26361083_Intercompreensao_de_texto_escrito_por_falantes_nativos_de_portugues_e_de_espanhol. Acesso em: 26 maio 2021.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009 (CD-ROM).

MARTÍN, A. M. G. Análisis contrastivo de lenguas próximas: buscando diferencias más allá de las semejanzas. *In*: DIOS, A. M. de. (Ed.). *La lengua portuguesa* - Vol. II – estudios lingüísticos. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2014, p. 399-406. Disponível em: https://www.academia.edu/7375180/An%C3%A1lisis_contrastivo_de_lenguas_pr%C3%B3ximas_buscando_diferencias_m%C3%A1s_all%C3%A1_de_las_semejanzas. Acesso em: 26 maio 2021.

REBOUÇAS, E. M. *Léxico, texto e ensino de língua estrangeira: os heterossemânticos parciais na interface espanhol-português*. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35018/1/2019_EduardoMeloRebou%c3%a7as.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

REY, M. R. A. *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012. 409p.

RODRÍGUEZ, M. L. R. La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas. *In*: I CONGRESO INTERNACIONAL NEBRIJA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. EN CAMINO HACIA EL PLURILINGÜISMO, 2012, Madrid, España. *Actas*… Madrid, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso), 2013, 23p. (no numeradas). Disponível em: https://docplayer.es/12766695-La-sinonimia-como-recurso-de-acceso-lexico-en-la-ensenanza-de-lenguas.html. Acesso em: 26 maio 2021.

ROMERO, M.; TRAUZZOLA, V. S. L. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a teoria das operações enunciativas. *Calidoscópio*. São Leopoldo, RS, v. 12, n. 2, p. 239-248, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287498467_Identidade_lexical_funcionamento_enunciativo_e_variacao_semantica_para_a_Teoria_das_Operacoes_Enunciativas. Acesso em: 26 maio 2021.

SCHEINOWITZ, C. Um enfoque onomasiológico: a sinonímia na análise contrastiva. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 99-110, 1988. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/16997/11022. Acesso em: 26 maio 2021.

ULSH, J. L. *From Spanish to Portuguese*. Washington D.C.: Foreign Service Institute – Department of State, 1971. 91p. Disponível em: https://www.fsi-language-courses.org/languages/Portuguese/Spanish%20to%20Portuguese/FSI%20-%20From%20Spanish%20to%20Portuguese%20-%20Student%20Text.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

WENGUO, P.; MUN, T. W. *Contrastive linguistics. history, philosophy and methodology*, London/New York: Continuum, 2007. 287p.

■

LENDO EM PORTUGUÊS ATRAVÉS DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cristina Maria Paes dos Santos
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

RESUMO

Cinco países africanos têm o português como língua oficial, a par de uma quantidade bastante expressiva, em cada um deles, de diferentes línguas nacionais. A partilha espúria da África entre os países colonizadores europeus, não respeitando as multiplicidades etnolinguísticas dos povos de origem, levou à imposição de fronteiras geográficas que acabaram por juntar, em um mesmo território, povos diferentes entre si, muitos tradicionalmente rivais e que só encontravam alguma unidade na cultura imposta pelo colonizador. Não foi diferente o que aconteceu na colonização portuguesa, que soube se utilizar de uma literatura baseada no ressaltar do exotismo e do etnocentrismo para expressar e veicular o domínio europeu, mantendo e intensificando o regime colonial, sobretudo a partir do século XIX. Mas Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe também viram nascer e desenvolveram literaturas em língua portuguesa de grande valor identitário, sobretudo a partir da germinação dos movimentos de luta por independência nascidos do amadurecimento de ações que buscavam os rostos muito próprios de cada um desses países em processos de libertação e reconhecimento. E no momento pós-colonial, as literaturas africanas de língua portuguesa produzem textos de caráter híbrido, nos quais ao português legado pelo colonizador são impressas marcas de dicções africanas capazes de fazer pulsar diferentes tradições e também características de suas contemporaneidades. O objetivo deste trabalho é, através de um panorama geral, apresentar um pouco da diversidade das chamadas literaturas africanas de língua portuguesa, mostrando a importância dessas literaturas para o ensino de português como língua estrangeira.

Palavras-chave: *literaturas africanas; língua portuguesa; ensino.*

O início da expansão da língua portuguesa pelo mundo deu-se com as navegações dos séculos XV e XVI. Mas a efetiva ocupação dos territórios colonizados, sobretudo na África, só aconteceu a partir do século XIX, diante de uma já acirrada disputa estabelecida entre as potências mundiais da época, da qual a conhecida "Conferência de Berlim" (1884-1885) foi emblema, ao apontar os caminhos oficiais para que a partilha do continente africano pudesse ser realizada segundo os interesses dos colonizadores, não respeitando a grande diversidade das populações nativas, às quais eram impostos idiomas e culturas das metrópoles, além do convívio forçado, em uma mesma região, de etnias muitas vezes rivais, com fronteiras demarcadas de maneiras não compatíveis para muitos dos povos originários.

O idioma levado da barra do Tejo para o mundo ganhou em diversidade e peculiaridades múltiplas, chegando a lugares onde a língua portuguesa passou a conviver lado a lado com os falares autóctones – as chamadas línguas nacionais ou locais, se é que se pode falar de "convivência" no que diz respeito ao uso majoritário de uma língua que, embora sua importância quase nunca ficasse na mesma razão direta da quantidade de falantes que realmente a dominavam e empregavam no seu dia a dia, foi sempre a detentora do status de oficialidade, em tempos coloniais ou já de independência.

Em se tratando mais especificamente dos países africanos que foram colônias de Portugal, são complexas as realidades etnolinguísticas dos inúmeros povos reunidos sob uma mesma divisão geográfica tendo a língua portuguesa como idioma oficial. Acerca dessa pluralidade, Luís Bernardo Honwana, escritor moçambicano, assim se expressa:

> Ora, os nossos países caracterizam-se pela sua multiculturalidade, quando não, de acordo com outras escolas de pensamento, multinacionalidade: coabitam no espaço delimitado pelas nossas fronteiras muitos grupos etnolinguísticos, alguns dos quais ostentando características de organização e historicidade que os definem como nações. Em consequência, para além do Português, possuímos muitas outras línguas, algumas delas com uma população falante muito superior à dos falantes exclusivos da língua portuguesa. (HONWANA, 2006, p. 21).

Na África, cinco países têm ainda, como único idioma oficial, a língua portuguesa, regulamentada para ser o idioma da administração e da escolaridade: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Mas em cada um desses países há também uma quantidade muito grande de línguas originárias de diferentes etnias, como, dentre muitas outras, em Angola, o umbundo (umbundu) e o quimbundo (kimbundu); ou o macua (emakhuwa) e o ronga (xirhonga), em Moçambique, assim como os denominados "crioulos"[1], que coexistem ao lado das línguas étnicas,

1 Não temos como aprofundar aqui questões acerca desta denominação, que é discutida por muitos estudiosos como etnocêntrica. A adoção de "cabo-verdiano", "são-tomense" e "guineense", em vez de "crioulo" (kriol), contudo, também é reconhecida como algo que somente ganhará vulto, sobretudo no meio da própria população, a partir do reconhecimento oficial feito a essas línguas, ou seja, a partir do momento em que elas tiverem, em termos oficiais, o mesmo grau de importância conferido à língua portuguesa.

como é o caso do crioulo cabo-verdiano, do crioulo são-tomense e do crioulo guineense. Em alguns desses lugares, a quantidade de falantes que não têm proficiência no idioma oficial impressiona, a ponto de pesquisas se referirem à língua portuguesa dessas regiões como uma verdadeira língua estrangeira, como é o caso de Guiné-Bissau, onde menos de quinze por cento da população realmente dominaria o português.

Há muito desconhecimento acerca dos países do continente africano, efeito direto de representações que, ao longo da história, como já aprendemos com Said (1995, 2007), carregaram o imaginário ocidental de "pré-conceitos" acerca desses povos (como ideias de inferioridade ou de uma falta de civilização que carecia ser "sanada" pelos europeus). São essas realidades ainda tão desconhecidas, ou mal conhecidas, que exatamente nos levam para o objetivo deste trabalho: através de um panorama geral, apresentar um pouco da diversidade das chamadas literaturas africanas de língua portuguesa, mostrando a importância dessas literaturas para o ensino de português como língua estrangeira. Sim, porque, embora bastante jovens, as literaturas africanas de língua portuguesa já são objeto de estudo em muitas universidades há umas boas décadas, inclusive em níveis de mestrado e doutorado, sendo importante que tais obras literárias, conhecimentos e pesquisas não deixem de estar também no radar do ensino de português para estrangeiros, para que este possa não se restringir somente a leituras de autores portugueses e brasileiros.

E falar da importância, em estudos de PLE, de se ler literatura em português produzida por angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, guineenses e são-tomenses nos conduz imediatamente à questão da pluralidade e do hibridismo dessas produções literárias, não só porque escritores de tais países usam o português e se expressam igualmente em suas línguas de origem, mas também porque, nos seus fazeres literários, são elaboradas subversões do idioma lusitano que interessam deveras, como fenômenos de aprendizagem de idioma e também como fruições de significativo valor artístico.

No que diz respeito às subversões que fazem pulsar diferentes dicções africanas no tecido linguístico do português, cabe ressaltar aqui a importância e o papel desempenhado pela língua portuguesa nas lutas de independência e construção identitária desses povos das então colônias de Portugal. No momento em que mais união se buscava em torno de um projeto coletivo de liberdade e autodeterminação, foi no próprio idioma português que se deu uma espécie de denominador comum que pôde, de diferentes maneiras, aplainar arestas que pareciam incontornáveis entre diferentes grupos. Já disse o filósofo e professor anglo-ganês Kwame Anthony Appiah, a respeito do uso do idioma "do colonizador": "temos usado as línguas europeias porque, na tarefa de construção nacional [*nation-building*] não podíamos nos dar ao luxo, politicamente, de usar as línguas uns dos outros" (APPIAH, 1997, p. 21).

Sabe-se que a luta anticolonial teve, em sua base, escritores e intelectuais africanos. Foram decisivas tanto a reunião, em Lisboa, na denominada "Casa dos Estudantes do Império", de estudantes

originários de diferentes colônias lusas, que ali puderam se conhecer, trocando experiências e vivências comuns, como as manifestações culturais que se espalharam por solo africano na busca dos rostos próprios de cada um desses povos antes ainda que a guerra colonial efetivamente se estabelecesse a partir da década de 60, sendo exemplo histórico o Movimento dos Novos Intelectuais de Angola (MNIA), que, em 1948, já brandia o lema "Vamos descobrir Angola!" e que, nos anos seguintes, traria à luz a Antologia dos novos poetas de Angola, onde apareceriam nomes importantes da fundação da literatura angolana, como Antônio Jacinto e Viriato da Cruz, sendo a "primeira manifestação colectiva de poesia moderna em Angola" (FERREIRA, 1976, *apud* LARANJEIRA, 1995, p. 70).

Texto revelador do quanto o se expressar em português foi arma de guerra para os povos africanos em sua luta por liberdade é esta citação de Mayombe, obra emblemática escrita no calor da guerra colonial pelo angolano Pepetela[2]. Nela vemos a fala de um personagem enquanto narrador, o Muatiânvua, que diz:

> Onde eu nasci, havia homens de todas as línguas vivendo nas casas comuns e miseráveis da Companhia. Onde eu cresci, no Bairro Benfica, em Benguela, havia homens de todas as línguas, sofrendo as mesmas amarguras. O primeiro bando a que pertenci tinha mesmo meninos brancos, e tinha miúdos nascidos de pai umbundo, tchokue, kimbundo, fiote, kuanhama.
> [...]
> Querem hoje que eu seja tribalista!
> De que tribo?, pergunto eu. De que tribo, se eu sou de todas as tribos, não só de Angola, como de África? Não falo eu o swahili, não aprendi eu o haussa com um nigeriano? Qual é a minha língua, eu, que não dizia uma frase sem empregar palavras de línguas diferentes ? E agora, que utilizo para falar com os camaradas, para deles ser compreendido? O português. A que tribo pertence a língua portuguesa? (PEPETELA, 1982, p. 132-133).

No que diz respeito a Moçambique, José Craveirinha, escritor que também está na base da fundação da literatura moçambicana, é nome de extrema importância para o entendimento de como se dá a subversão "por dentro" da língua do colonizador, no que se refere não só às temáticas apresentadas, mas sobretudo às marcas de uma dicção própria que atua nos níveis sonoros e sintáticos.

Nascido de mãe ronga e pai português, Craveirinha, em vasta obra que atravessa o século XX, criou poemas como o que reproduzimos abaixo, denominado "Sangue da Minha Mãe", no qual a forte presença

2 Pepetela (cujo nome autoral, em quimbundo, significa "pestana"), ou Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, participou da guerrilha na floresta tropical de Mayombe, ao norte de Angola, escrevendo ao calor dos acontecimentos esta obra que só foi publicada após a independência, por vontade do próprio Pepetela, receoso de que os contrastes e discussões que nela abundavam pudessem criar algum tipo de problema para o sucesso da luta que se travava pela independência de Angola.

de uma imagética moçambicana se une à vibração que emana dos vocábulos em língua ronga. Estes, associados ao português, nos fazem ouvir e sentir o clamor da luta dos povos da Mãe-África por liberdade.

Xipalapala[3] está chamar
oh, sangue de minha Mãe
xigubo[4] vai começar
xigubo vai rebentar
e *xipalapala* está chamar sangue de minha Mãe

Oh, sangue de minha Mãe
xigubo está chamar
xigubo está chamar
e eu vou entrar no *xigubo* sangue de minha Mãe!

Pode vir o fiel *sipai*[5] João "Mulato"
com sua *nonga*[6] escondida nas costas
e pode vir chuva de pedra
vir vento de fogo dos *chifunfununo*[7] de feitiço
e os guardas montados em odiosos cavalos de cascos ferrados
oh, sangue de minha Mãe
xipalapala está chamar alma de minha Mãe!

E o mato dos *xipene*[8] vai acordar
sangue de minha Mãe!
Oh, sangue de minha Mãe
o mato dos *xipene* vai finalmente acordar
e gritar no oiro terrível da grande fogueira
gritar sangue de minha Mãe!

3 Nome de uma trombeta usada para convocações, feita de chifre de pala-pala ou impala, um tipo de antílope.

4 Dança de exaltação guerreira, é nome que tem origem onomatopaica. Xigubo é também um grande tambor.

5 Sipaio ou cipaio, policial nativo (mulato ou negro africano) que servia à administração colonial.

6 Pau usado como arma.

7 Carocha (inseto) que faz rolar uma bola de excremento.

8 Antílope, gazela.

Xipalapala está chamar
Culucumba[9] de minha Mãe está rezar
mato vai acordar
xigubo vai começar
oh... sangue de minha Mãe *xigubo* vai começar
e *xipalapala* vai cruzar os caminhos do rio e do mar
gritar e suar no *xigubo*
gritar sangue de minha Mãe!
(CRAVEIRINHA, 1982, p. 93-94).

José Craveirinha promoveu em seus textos uma verdadeira alterização do sistema linguístico do colonizador europeu, ao modificar a língua portuguesa pela adoção não somente de um léxico ronga, mas de uma sintaxe que imprime movimentos alteritários no uso muito próprio de um português com ritmo oral africano, um português moçambicanizado. Como fica bem expresso por uma leitura em voz alta do poema, há chamamento para o embate, para a luta, e tal convocação se faz prioritariamente pelos vocábulos "*xipalapala*" e "*xigubo*", em seus aspectos semânticos, mas, sobretudo, sonoros. As repetições de palavras, as aliterações e as assonâncias enfatizam esse clamor, assim como os verbos empregados – "chamar", "começar", "rebentar", "entrar", "acordar", todos em rima final "ar" – reiteram o reverberar desse chamado, como um eco que se transmite pelo rufar dos tambores e pelas danças guerreiras. Ao mesmo tempo, a força imagética da expressão "sangue de minha Mãe" aponta para um espaço de movimentação à volta do símbolo matriz africano, a "alma" da Mãe-África, capaz de reunir e propagar saberes e práticas ancestrais a seus descendentes, como um fio invisível que não se parte diante dos obstáculos que lhe são interpostos (a opressão que passa tanto pelo sipaio quanto pela guarda montada). Afinal, parece ser ao chamamento do sangue que o eu responde, quando anuncia: "*xigubo* está chamar/e eu vou entrar no *xigubo* sangue de minha Mãe!"

A força das línguas nativas aparece também em textos da escritora Odete Semedo, de Guiné-Bissau, que declara mesmo ter uma dupla pertença, escrevendo tanto em português como em crioulo guineense.

Em que língua escrever?

Em que língua escrever
As declarações de amor?
Em que língua cantar
As histórias que ouvi contar?

9 Kulucumba: entidade divina.

Em que língua escrever
Contando os feitos das mulheres
E dos homens do meu chão?
Como falar dos velhos
Das passadas e das cantigas?

Falarei em crioulo?
Falarei em crioulo!
Mas que sinais deixar
Aos netos deste século?

Ou terei que falar
Nesta língua lusa
E eu sem arte nem musa

Mas assim terei
palavras para deixar
Aos herdeiros do nosso século

Em crioulo gritarei
A minha mensagem
Que de boca em boca
Fará a sua viagem

Deixarei o recado
Num pergaminho
Nesta língua lusa
Que mal entendo

E ao longo dos séculos
No caminho da vida
Os netos e herdeiros
Saberão quem fomos
(SEMEDO, 1996, p. 11).

O poema, inserido não por acaso em publicação bilíngue intitulada Entre o ser e o amar (com alguns poemas escritos tanto em português como em crioulo guineense; outros somente em português; e ainda outros escritos apenas em crioulo), problematiza a importância dos idiomas nativos para os escritores e mostra a força da fala ("Em crioulo gritarei/A minha mensagem/Que de boca em boca/Fará a sua viagem") perante a sujeição da escrita a um idioma não reconhecido como lugar de pertença para o falante ("Deixarei o recado/Num pergaminho/Nesta língua lusa/Que mal entendo"), mas que, por outro lado, é o idioma capaz de deixar registros de maior permanência para a posteridade, garantindo, portanto, a sobrevivência do que é dito: "E ao longo dos séculos/No caminho da vida/Os netos e herdeiros/Saberão quem fomos".

Autora de uma tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil, em 2010: As *mandjuandadi* – cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura, Odete Semedo traz para primeiro plano a "voz"[10] africana.

> Entre as várias línguas étnicas, os guineenses contam ainda com um importante veículo da tradição, a língua guineense ou o crioulo da Guiné-Bissau, por meio do qual é transmitido o saber, a filosofia, os códigos ritualísticos. É em crioulo que se vão conjugar as tradições das várias etnias que compõem o mosaico etno-cultural guineense. Sendo o país plurilíngue, a existência de uma língua veicular falada pela maioria da população vai facilitar a transmissão desses saberes que se espalham em diferentes direções e em várias dições dessa língua franca. [...] Há, pois, histórias contadas em crioulo cujas cantigas – as que animam a contação – são cantadas em mandinga ou em outra língua local. [...] O mesmo se dá nas cantigas de *mandjuandadi* que muitas vezes são cantadas em mandinga e partes repetidas em crioulo, sofrendo adaptações e até deturpações fonéticas.
>
> A voz e a palavra são, portanto, o veículo da tradição, daí ser a palavra algo de grande importância na tradição africana, pois tal como ela pode unir e preservar, assim também, quando mal usada, tem força destruidora. (SEMEDO, 2010, p. 82-83).

Estudando a ficção angolana, Laura Cavalcante Padilha chama a atenção para o quanto de tradição oral existe nas produções dos autores africanos, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com os movimentos identitários e sua necessidade de trazer para o plano da língua escrita o universo significativo das vivências tradicionais orais dos povos.

> Na busca dessa face [a verdadeira face de sua identidade], as manifestações artísticas passarão por um processo inverso de reapropriação dos bens simbólicos que haviam sido

10 Tal como a entende a professora Laura Cavalcante Padilha em sua obra: Entre Voz e Letra: o Lugar da Ancestralidade na Ficção Angolana do Século XX.

> deixados na periferia pela cultura literária hegemônica do colonizador, sempre empenhado em anular as diferenças [...]. Dá-se, pois, a descolonização, e a tradição oral é repensada como forma de gritar a própria alteridade." (PADILHA, 1995, p. 4).

Na linha de entendimento de como a oralidade significa "uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade", como lembra Vansina (2010, p. 140), é importante trazermos aqui outra escrita moçambicana, agora de punho feminino. Trata-se da escrita de Paulina Chiziane, a primeira mulher a publicar um romance em Moçambique[11] e que se diz ser, na verdade, uma "contadora de estórias", "estórias grandes e pequenas" que teria aprendido com sua avó – afirma a escritora na orelha de um de seus livros: O Alegre Canto da Perdiz (CHIZIANE, 2008), acrescentando ainda: "Inspiro-me nos contos à volta da fogueira, minha primeira escola de arte".

Sua obra Niketche: uma História de Poligamia é construída reunindo modos de vida e saberes de múltiplas tradições moçambicanas, de norte a sul do país. Em Niketche – que é o nome de uma dança sensual "que serve de metáfora da relação poligâmica de Tony" (LOBO, 2006, p. 79), um dos personagens principais do romance –, Chiziane representa múltiplas etnias moçambicanas, ao dispor, na trama, de um caso de traição em série em que o comandante de polícia Tony, marido da personagem Rami (esposa legitimada pelo sistema monogâmico cristão), se envolve simultaneamente com mulheres de etnias distintas, como a macua Julieta, a sena Luísa, a maconde Saly, dentre outras.

> O coração do meu Tony é uma constelação de cinco pontos. Um pentágono. Eu, Rami, sou a primeira dama, a rainha mãe. Depois vem a Julieta, a enganada, ocupando o posto de segunda dama. Segue-se a Luísa, a desejada, no lugar de terceira dama. A Saly, a apetecida, é a quarta. Finalmente a Mauá Sualé, a amada, a caçulinha, recém-adquirida. O nosso lar é um polígono de seis pontos. É polígamo. Um hexágono amoroso." (CHIZIANE, 2004, p. 58).

Muitos desses povos originários adotam o sistema de poligamia, mas Tony, ao se relacionar às escondidas com várias mulheres ao mesmo tempo e sem a permissão – e a escolha – da primeira esposa, Rami, ele infringe, na realidade, todas as regras e costumes. Tony, monogâmico pela lei oficial de Moçambique, quer entregar-se somente ao que ele julga serem as benesses da poligamia, sem assumir, no entanto, nenhuma das responsabilidades previstas pelas tradições, como, por exemplo, a de dar assistência financeira a todas as suas esposas e filhos.

> Francamente falando, não tenho nada a ver com a poligamia. O meu problema já expliquei: se eu reclamo de mais, perco o marido todo. Se entrar no seu jogo, fico quieta no meu

11 Balada do Amor ao Vento, de Paulina Chiziane, é de 1990. A escritora Lília Momplé, nascida na ilha de Moçambique, teria publicado em prosa antes de Paulina (em 1988), mas um livro de contos, não um romance.

> cantinho e ele fica bem mais pertinho. [...] Nas nossas tradições as mulheres não têm direito a voto; de resto, na aristocracia não se vota, mas as mulheres adquirem algum estatuto. Só ganha estatuto aquela que sabe partilhar o marido, que ultrapassou o ciúme, que preserva os valores da tradição, que cumpre tudo o que a lei manda. Ganha muito mais prestígio aquela que sugere ao marido um novo casamento e ajuda a escolher a nova esposa. (CHIZIANE, 2004, p. 131).

Narrada em primeira pessoa através da visão e das muitas reflexões de Rami, que passa por aprendizados e amadurecimentos no decorrer do enredo, não deixando de estender tais ganhos às outras mulheres que com ela compõem, afinal, a sua grande família polígama – "Somos cinco contra um. Cinco fraquezas juntas se tornam força em demasia" (CHIZIANE, 2004, p. 143) –, a obra é de leitura fluente e descomplicada, constituindo-se mesmo em fenômeno de recepção: "[...] esgotou em menos de 15 dias, em Portugal, e recebeu, em Moçambique, *ex aequo* com Mia Couto, o Prémio José Craveirinha de Literatura instituído pela Associação dos Escritores Moçambicanos" (LOBO, 2006, p. 77).

Ainda segundo Lobo,

> [...] este romance se constitui de uma transposição de relatos orais, transmitidos numa atmosfera de cumplicidade e secretismo. Se quisermos recorrer a uma linguagem pouco ortodoxa e académica, a "fofoca" deu origem a um romance!
> A poligamia não é, portanto, o assunto: é o texto que funciona como pretexto. [...] Mais do que a história de um polígamo ou de histórias das mulheres de um polígamo, a obra é uma reflexão sobre o universo cultural em que se movem os protagonistas do romance. Os costumes, as convicções, as práticas ritualizadas são ironicamente representadas e hiperbolicamente construídas. A narrativa desenvolve-se a partir e em função de um lugar gnosiológico: o da mulher (Rami). O retrato do Moçambique hodierno constrói-se no feminino, no questionamento da tradição e da modernidade, mas, sobretudo, na diferença entre o norte e o sul. (LOBO, 2006, p. 80).

O leitor não moçambicano (e, aqui não esqueçamos, podendo ler em português) acaba tendo em mãos um romance revelador de muitos dos "caldos culturais que se misturaram, através dos tempos, na formação do que hoje se entende por Moçambique", como já apontamos em estudo anterior sobre a autora (SANTOS, 2017, p. 83). E o mais interessante é que Paulina Chiziane não cede a modismos ou a interpretações facilitadoras de temas do momento. Ao contrário, ela privilegia "o derrubar dos alicerces das convicções colectivas mais arraigadas, a dessacralização, para instituir um entre-lugar que não seja nem a aceitação cómoda de uma tradição secular, nem a

submissão aos ditames de uma modernidade asfixiante e modelizadora." (LOBO, 2006, p. 80). A certa altura da obra, quando a personagem Rami, desconsolada com as traições de Tony, decide ter aulas com uma conselheira amorosa do norte, de etnia macua, diferentes tradições culturais nos são apresentadas – e postas em questão.

> As culturas são fronteiras invisíveis construindo a fortaleza do mundo. Em algumas regiões do norte de Moçambique, o amor é feito de partilhas. Partilha-se mulher com o amigo, com o visitante nobre, com o irmão de circuncisão. Esposa é água que se serve ao caminhante, ao visitante. A relação de amor é uma pegada na areia do mar que as ondas apagam. [...] No sul, a situação é bem outra. Só se entrega a mulher ao irmão de sangue ou de circuncisão quando o homem é estéril.
> Nas práticas primitivas, solidariedade é partilhar pão, manta e sémen. Sou do tempo moderno. Prefiro dar a minha vida e o meu sangue a quem deles precisa. Posso dar tudo, mas o meu homem não. Ele não é pão nem pastel. Não o partilho, sou egoísta. (CHIZIANE, 2004, p. 39).

A abordagem que a autora faz dos saberes e costumes tradicionais moçambicanos não é realizada sem crítica, mas também fica bem marcado o quanto suas especificidades devem ser visualizadas em suas muitas nuances. Sobre o lobolo, por exemplo, uma das práticas mais comuns entre muitos povos africanos, ela já disse, em entrevista:

> É muito difícil explicar, mas o lobolo é muito mais que o preço da noiva. É uma união espiritual entre duas famílias. Uma família vai buscar uma mulher, daí as famílias se juntam e os espíritos se juntam também. Existe uma espécie de bênção espiritual no lobolo. Vai-se a uma família com o dinheiro e diz-se: a partir de hoje a filha dessa família pertence agora a essa outra família também. Portanto, para mim, o lobolo é uma cerimônia religiosa. [...] Para mim, os estudos que têm sido feitos sobre o *lobolo* são limitados por olharem somente para a dimensão terrena e não para a dimensão espiritual das relações que ele estabelece. (DIOGO, 2010, p. 178).

Ler Niketche ou outras obras de Paulina Chiziane, assim como toda a imensa diversidade dos autores africanos, é ter a oportunidade de entrar em contato com universos culturais múltiplos, lidando com eles, prazerosamente, através do jogo literário, um jogo capaz de fazer "girar os saberes" sem fixá-los, como diz Roland Barthes (1977, p. 15). E seria esse lugar indireto da literatura, segundo Barthes, o que efetivamente permitiria ao falante conseguir um escape, um deslocar-se daquilo que se já encontra estereotipado e reificado na própria língua por ele utilizada. Se "em cada

signo dorme este monstro: um estereótipo", e "nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se arrasta na língua" (BARTHES, 1977, p. 15), tal capacidade de deslocamento efetuada pelo texto literário é que marcaria o espaço de liberdade, para fora do já visto e já dito. Isso, certamente, faz sair de si mesmo, faz enxergar o outro. "Deslocar-se pode, pois, querer dizer: transportar-se para onde não se é esperado" (BARTHES, 1977, p. 27), e os leitores de literaturas africanas, indubitavelmente, se transportam inúmeras vezes para o inesperado, para o diferente, o que viabiliza contatos e diálogos bem profícuos.

Para além do desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, a leitura de literaturas africanas nos põe em movimentos de "outridade" – para usarmos uma palavra defendida pela professora e crítica de literatura Inocência Mata, de São Tomé e Príncipe –, nos capacitando para estar, imaginaria e afetivamente, no lugar de muitos outros.

São os muitos fascínios das literaturas africanas, como nos mostra a ensaísta Maria Lúcia Lepecki, ao discorrer sobre alguns deles abordando a linguagem do escritor angolano Luandino Vieira (a propósito da novela intitulada Kinaxixi Kiami).

> Escrevendo no convívio de um "Português neutro" – digamos "normal" em qualquer espaço onde se fale a nossa Língua – com um "Português Angolano", Kinaxixi Kiami potencializa poeticamente as diferenças dos modos de dizer. [...]
> Um tal jogo propõe, talvez só para o leitor não-angolano, um oscilar entre compreensão maior e compreensão menor. Será esse, talvez, o primeiro traço pelo qual o texto se põe como lugar do fascínio. [...]
>
> .....
>
> Facilitar e "dificilitar" (tomo de empréstimo a palavra ao Narrador de Kinaxixi Kiame) a compreensão do dito, resolvendo-se o processo no sentido de compreender, é recurso de finalidades e efeitos estéticos análogos aos perseguidos na obra de Guimarães Rosa, para tomar como termo de comparação um outro quadrante não-português da Língua Portuguesa. Lemos em movimento pendular, do reconhecer para o desconhecer. E tudo o que desconhecemos e mal chegamos a desvendar provoca uma experiência estética e afectiva "revolucionária". Quero dizer com isso: experiência estética e afectiva onde assistimos às transformações que a nossa própria Língua pode sofrer em outros espaços culturais. (LEPECKI, 1988, p. 162-163).

Encontros e confrontos com diferentes universos de significação, que emergem de culturas muito diferenciadas, sempre nos ajudam a combater o etnocentrismo que ainda possamos ter no fundo de nós mesmos. E no que tange às literaturas africanas, também nos ampliam o acesso a um enorme

e importante acervo cultural tão mal conhecido pelo Ocidente, fazendo-nos exercer, na linha do que defende Antônio Cândido (2011), o mais pleno de um dos direitos humanos: o "direito à literatura", já que nos capacitam para desenvolver não só a tolerância e o respeito à diversidade, mas, no jogo dos raciocínios e das visões outras, desenvolver, cada vez mais, a nossa própria humanidade.

Referências Bibliográficas

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In*: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-193.

CHIZIANE, P. *Niketche: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHIZIANE, P. *O alegre canto da perdiz*. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.

CRAVEIRINHA, J. *Xigubo*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1980.

CRAVEIRINHA, J. *Karingana ua karingana*. Lisboa: Edições 70, 1982.

DIOGO, R. E. G. Paulina Chiziane: as diversas possibilidades de falar sobre o feminino. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 14, n. 27, p. 173-182, 2010. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4338/4485. Acesso em: 26 mar. 2021.

HONWANA, L. B. Literatura e o conceito de africanidade. *In:* CHAVES, R.; MACÊDO, T. (Orgs.) *Marcas da diferença:* as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006, p. 17-25.

LARANJEIRA, P. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LEPECKI, M. L. *Sobreimpressões: estudos de literatura portuguesa e africana*. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.

LOBO, A. Niketche, uma história de poligamia: a moçambicanidade revisitada. *In*: CHAVES, R.; MACÊDO, T. (Orgs.) *Marcas da diferença:* as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006. p. 77-82.

MATA, I. O crítico como escritor: limites e beligerâncias. *In*: CHAVES, R.; MACÊDO, T. (Orgs.) *Marcas da diferença:* as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006. p. 295-303.

PADILHA, L. C. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. Niterói: Eduff, 1995.

PEPETELA. *Mayombe*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Autores Africanos, 14)

SAID, E. *Cultura e imperialismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, E. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, C. M. P. dos. Paulina Chiziane – uma voz de mulher africana nos sábados literários. *In:* SILVA, E. S.; LIMA, W. J. de.; CARVALHO, C. F. de (Orgs.). *Sábados Literários:* elas por elas. São Paulo: Todas as Musas, 2017, p. 79-92.

SEMEDO, M. O. C. S. *Entre o ser e o amar*. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1996.

SEMEDO, M. O. C. S. *As mandjuandadi – cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição à oratura*. 2010. 452f. Tese (Doutorado em Literaturas em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-graduação em Letras - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SemedoMO_1.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In:* KI-ZERBO, J. (Ed.). *História geral da África I*. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 139-166. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000318.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

■

LETRAMENTO DOS APRENDENTES DE PLE ATRAVÉS DAS TIC

Lilian Adriane dos Santos Ribeiro
Universidade de Sevilha

RESUMO

Este artigo pretende mostrar os recursos TIC que foram utilizados para criação, publicação e gestão dos materiais, e os recursos educativos em formato digital para ministrar as aulas *online* das disciplinas de língua e cultura portuguesas dos cursos de graduação em Letras da Universidade de Sevilha, Espanha. Sabemos que, paralelamente ao uso constante das novas tecnologias, surgiu a necessidade de usar o método comunicativo no ensino de línguas estrangeiras durante as últimas décadas e principalmente na atualidade, o que facilitou o desenvolvimento de um vasto elenco de ferramentas TIC atrativas e motivadoras para serem aplicadas facilmente nas aulas de português como língua estrangeira (PLE). Partimos da premissa que as Tecnologias da Informação e Comunicação evoluem constantemente e têm uma importância cada vez maior no ensino-aprendizagem de idiomas na sociedade atual, além de estimularem uma aprendizagem mais lúdica, flexível e autônoma. Por este motivo, este trabalho tem como objetivo mostrar quais e como algumas ferramentas TIC foram usadas para facilitar, dinamizar e gamificar as aulas de PLE dos cursos de graduação em Letras da Universidade de Sevilha. A metodologia utilizada foi quantitativa. O primeiro passo foi fazer a coleta e revisão bibliográfica pertinentes. O segundo, criar e aplicar dinâmicas usando as TIC para analisar a incidência que o uso destas ferramentas tiveram na aula de PLE a partir de uma experiência real na aula das disciplinas "Português I" e "Iniciação à Língua e Cultura Portuguesas". O terceiro e último passo foi mostrar que as TIC contribuem para alcançar um ensino-aprendizagem afetivo-efetivo, lúdico e motivador.

Palavras-chave: *TIC; PLE; ensino-aprendizagem; gamificação.*

RESUMEN

Este artículo pretende enseñar los recursos TIC utilizados para la creación, publicación y gestión de los materiales, y recursos educativos en formato digital para impartir las clases online de las asignaturas de lengua y cultura portuguesas de los Grados de Filología de la Universidad de Sevilla. Sabemos que paralelamente al uso constante de las nuevas tecnologías ha aparecido la necesidad de usar el método comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras durante las últimas décadas y principalmente en la actualidad, lo que nos ha facilitado el desarrollo y el aparecimiento de un sinfín de herramientas TIC atractivas y motivadoras para aplicarlas fácilmente en el aula de Portugués como Lengua Extranjera. Para eso, partimos de la premisa de que las Tecnologías de la Información y Comunicación evolucionan constantemente y tienen una importancia cada vez mayor en la enseñanza-aprendizaje de idiomas en la sociedad actual. Además de eso, propician un aprendizaje más lúdico, flexible y autónomo. Por este motivo, este trabajo tiene como objetivo mostrar cuales herramientas TIC usamos y cómo las usamos para facilitar, dinamizar e gamificar las clases de PLE de los cursos de los Grados de Filologías de la Universidad de Sevilla. La metodología utilizada fue cuantitativa. El primer paso fue hacer la colecta y revisión bibliográfica pertinente, después crear y aplicar dinámicas usando las TIC para analizar la incidencia que el uso de estas herramientas tuvo en el aula de PLE a partir de una experiencia real en el aula de las asignaturas "Portugués I" e "Iniciación a la Lengua y Cultura Portuguesas". Por último, mostrar que las TIC contribuyen para alcanzar una enseñanza-aprendizaje afectivo-efectivo, lúdico y motivador.

Palabras clave*: TIC; PLE; enseñanza-aprendizaje; gamificación.*

Introdução

A sigla TIC, amplamente usada no século XXI, refere-se ao termo Tecnologias da Informação e Comunicação. Dentre as muitas definições existentes, usaremos a que nos é oferecida por um especialista na sua integração e no seu uso como ferramentas didáticas, Pere Marquès (2000):

> Conjunto de avanços tecnológicos que nos proporcionam a informática, as telecomunicações e as tecnologías audiovisuais, e que estão relacionados com os computadores, internet, a telefonia, os meios de comunicação de massas, as aplicações multimídia e a realidade virtual. Estas tecnologias basicamente nos proporcionam informação, ferramentas para o seu processo e canais de comunicação. (MARQUÈS, 2000, s/p, tradução nossa).

Há muito tempo que as novas tecnologias fazem parte da vida de todos e é oportuno integrá-las também à nossa atividade profissional como docentes. É como afirma Castells (2020, s/p): "Agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido". Assumir esta realidade faz com que os docentes vejam o processo de ensino-aprendizagem de maneira diferente, além de lhes possibilitar atualização na sala de aula, porque passam a usar ferramentas inovadoras capazes de motivar os discentes com muito mais vigor que as estratégias convencionais. Porém, vale ressaltar que falar das TIC no ensino de línguas estrangeiras exige uma visão científica baseada na didática de línguas, visto que ela esclarece: que objetivos devemos alcançar num espaço de tempo determinado; qual a relação entre os conhecimentos e as competências; qual o lugar do uso receptivo e produtivo da língua; e que relação deve haver entre os conteúdos adaptados e os autênticos, ou seja, os objetivos que queremos alcançar devem estar bem definidos, considerando-se a adaptação do método ao meio. Assim "o docente adquire um novo papel no qual tem que proporcionar aos aprendentes a estrutura necessária para que desta forma sejam autônomos". (PORTUGAL, 2013, p. 3).

Diante do contexto pandêmico, foi necessário "criar uma sala de aula" adequada ao mundo das TIC e ao surgimento de um sem-fim de plataformas e recursos digitais. Entretanto, apesar do leque de ferramentas e de atividades que se poderia criar, na hora de selecioná-las e desenvolvê-las foram levados em conta alguns fatores, como, por exemplo, a faixa etária dos alunos e alunas, o nível de proficiência na língua estrangeira, a complexidade das plataformas a serem usadas e o acesso a computador ou internet. Após os necessários ajustes instrumentais e didáticos, aplicou-se a nova metodologia na sala de aula das disciplinas "Iniciação à Língua e Cultura Portuguesas" (50 alunos) e "Português – Idioma Moderno I" (20 alunos).

Em situações normais, antes da pandemia, tínhamos muitas atividades extraescolares: íamos a teatros, a concertos de cantores lusófonos e a eventos no Consulado Geral de Portugal

em Sevilha, conversávamos com escritores e visitantes de diferentes lugares que vinham à nossa Faculdade de Letras e recebíamos visitas de *chefs* que davam aulas de gastronomia, após as quais organizávamos um piquenique no gramado da faculdade. Além disso, todos os anos, fazíamos uma viagem de imersão linguística e cultural a Portugal. Posso dizer que a minha relação com os meus alunos e alunas sempre foi muito próxima e que ambas as disciplinas são muito dinâmicas. Neste ano letivo de 2020-2021, as aulas começaram de forma híbrida, semipresenciais. O macrogrupo foi dividido em três microgrupos, que se revezavam para irem às aulas: a cada semana um grupo assistia de maneira presencial e os outros dois ficavam em casa, acompanhando as aulas *online*. Os de casa nos seguiam através de uma câmera que nos acompanhava de um lado a outro dentro da sala de aula, como se estivéssemos em um *reality show*, e o conteúdo foi compartilhado através da tela do computador. Nós, os professores e professoras da Universidade de Sevilha, temos que estar sempre atentos aos alunos que estão nas aulas presenciais e aos que estão em casa, sem deixarmos escapar qualquer pequeno detalhe. Mas esta realidade de ensino híbrido variou devido ao aumento dos casos de covid em 2020 e 2021. Houve momentos em que tivemos que voltar ao confinamento e ministrar as nossas aulas de casa. Em outros, tivemos que dar aulas só de maneira remota.

1. Os benefícios das TIC nas aulas *online* e híbridas do século XXI

As TIC têm um papel fundamental em relação à inovação pedagógica e isso se deve a diversos motivos. Elas podem contribuir para pôr em prática as premissas dos enfoques comunicativos, promovendo o trabalho colaborativo entre os aprendentes e proporcionando um contexto real e autêntico para as atividades propostas[1]. Neste sentido, vejamos o que dizem estudiosos do assunto:

- Bosco (2002) destaca o acesso à grande quantidade de informação a receber, a aquisição da autonomia do aluno e o desenvolvimento da competência TIC.
- Gaitero (2017) menciona a aprendizagem autônoma, o aluno como protagonista da sua aprendizagem e a diminuição da passividade.
- Area, Mesa e Afonso (2008) citam a eliminação de barreiras espaçotemporais.
- La Fuente (2004) afirma que o uso generalizado das novas TIC contribuíram para o aparecimento da chamada sociedade da informação.
- Román-Mendonza (2000-2002) ressalta que a internet é uma das maiores fontes de recursos informáticos para a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois melhora a educação em todos os níveis. Para ela, ao usar estes recursos, os docentes pretendem incrementar a

1 Depois de vários cursos e congressos, pude ver todas as atividades e benefícios que nos estavam trazendo essas ferramentas.

exposição dos alunos a materiais autênticos, além de motivá-los a participar em entornos comunicativos significativos e atividades colaborativas.

- Jepson (2005) e Tudini (2003) consideram que a comunicação mediada pelo computador pode ser assíncrona e síncrona - esta se aproxima da conversação oral cara a cara, havendo uma negociação do significado.
- Pastor (1999) atenta para o fato de que o *e-mail* no ensino permite a organização de intercâmbios de correspondência entre alunos, haja vista ser um meio de interação assíncrona, pois não requer que as pessoas que troquem ou intercambiem mensagens estejam conectadas à mesma hora[2].

O uso de vídeos para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido amplamente pesquisado (JENSEN; VINTHER, 1978; PISARENKO, 2017; TSCHINER, 2011) e a ele estão associadas múltiplas vantagens: facilita a compreensão ao combinar canas auditivo e visual, aumenta a motivação, fornece *input* mostrando a língua contextualizada e utiliza material autêntico ou realista na aula de PLE. Em qualquer cenário de interação social, as emoções têm um papel fundamental e influenciam nosso comportamento e nossas reações (MARINETTI et al., 2011).

As TIC também promoveram o uso de diversos aplicativos como instrumentos educativos num entorno gamificado. A gamificação ajuda os estudantes de línguas estrangeiras de todas as idades e de níveis diferentes a experimentarem uma aprendizagem que fomenta sua participação e responsabilidade como agentes da sua própria aquisição de conhecimento.

2. Ferramentas TIC utilizadas para o letramento dos alunos de PLE da US[3]

Entre as ferramentas utilizadas, destacamos o *Padlet*, um mural ou pôster interativo que permite publicar, armazenar e compartilhar recursos multimídia e informações de diferentes fontes, de maneira individual ou colaborativa com um grupo de pessoas. Também é considerado uma ferramenta que favorece a aprendizagem colaborativa (KANNIAH; KRISH, 2010, p. 3), ou seja, aquela em que os estudantes, trocando ideias e compartilhando conhecimento, se veem envolvidos de forma ativa no processo de aprendizagem. Além disso, é muito útil para o *feedback* entre os discentes e a retroalimentação docente.

A primeira atividade com *Padlet* recebeu o nome de "O Nosso Dia a Dia" e serviu para trabalhar ações quotidianas, rotinas, elementos interculturais, verbos regulares e irregulares no presente do indicativo e léxico do dia a dia.

2 Nas aulas de PLE, utilizamos muito para mandar informações, tirar dúvidas, fazer perguntas e entregar trabalhos.

3 Universidade de Sevilha.

➢ Sequência didática 1: "O Nosso Dia a Dia".

- Escutamos o poema "Quarentena", de José Luís Peixoto, e a canção "Cotidiano", de Chico Buarque.
- Comparamos os cenários em que ambos foram escritos.
- Trabalhamos o léxico e a gramática.
- Conversamos sobre a interculturalidade, comparando os cenários de Portugal e Brasil com o contexto pandêmico e de confinamento da Espanha, França e Inglaterra, países de onde procediam os estudantes.
- Analisamos ambas as obras e, depois, os discentes escreveram os seus textos, que poderiam ser em formato de poema ou narrativa, contando como é/era um dia normal na vida deles. Essa atividade foi para todos como uma sessão de terapia, porque puderam ver que os colegas estavam passando pelas mesmas incertezas, medos e dificuldade. Para mim, como docente, fez com que eu os conhecesse melhor e soubesse as limitações de cada um na hora de escolher as atividades.

➢ Sequência didática 2: criação de história em quadrinhos ou tirinhas.

- Formação de duplas para execução da atividade.
- Escolha de uma dentre as quatro ferramentas sugeridas: *Make Beliefs Comix*, *Pixton*, *Storyboard* e *Canva*.
- Contar uma história tendo como contexto nossa sala de aula de português.
- Conteúdos trabalhados/estimulados: a língua, a cultura e a pragmática; foram trabalhados os verbos regulares no presente do indicativo e também os verbos irregulares ser, estar e ter; artigos e contrações; linguagem formal e informal; estrutura textual (início, meio e fim de um texto). Além de os discentes exercitarem cumprimentos, apresentações e despedida, conheceram alguns personagens nacionais dos gibis e tiveram contato com textos reais.

➢ Sequência didática 3: lusofonia: o português no mundo.

Nesta atividade, a plataforma utilizada foi o *Flipgrid*, por ser uma ferramenta interativa e intuitiva. As respostas são dadas em formato de vídeos personalizados com duração máxima de cinco minutos. Há vários efeitos que podem ser colocados para torná-los visualmente mais atrativos e interativos. A própria plataforma lê as perguntas feitas aos alunos.

Ao gravar um vídeo direto na ferramenta *Flipgrid*, o usuário pode editar, colocar filtros, efeitos, cores, fotos, fundos de tela, *post-it*, caixas de texto, molduras e *emojis*. Outra opção é subir arquivos prontos. Pode ser um vídeo, uma foto, um áudio, um texto e uma apresentação no *PowerPoint*. As atividades podem ser separadas por tópicos, temas ou turmas, deixando o trabalho organizado e facilitando o acesso (NOGUEIRA, 2020).

Nesta atividade, os discentes tinham que dizer quais países formam a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), escolher um desses países lusófonos e falar sobre ele. Trabalhamos, então, a fonética, a lusofonia no mundo, a cultura, a comida e a economia de alguns países da CPLP.

➢ Sequência didática 4: tertúlia literária.

Ainda utilizando a plataforma *Flipgrid*, sequenciamos a quarta atividade da seguinte forma:

- Leitura e interpretação do poema "Novas Manhãs" do livro "Águas da Cabaça", da escritora Elizandra Sousa.
- Escrever um poema tendo o "Novas Manhãs" como base e contando o que gostam de fazer no tempo livre.
- Declamar e gravar o próprio poema.
- Atividades gramaticais: trabalhar o léxico de tempos livres; presente do indicativo dos verbos gostar, adorar, detestar.
- Atividades de linguagem: fazer comentários sobre lazer, gostos, preferências e desagrados.

➢ Sequência didática 5: lista de supermercado.

Usei as plataformas *Mentimeter* e *Jamboard* para desenvolver a quinta atividade, que recebeu o título de "A lista de supermercado", não uma simples e corriqueira lista, mas uma lista muito especial, feita com produtos vitais.

O aplicativo *Mentimeter* possui duas versões: na versão paga, é possível realizar um número ilimitado de atividades e criar formulários digitais; já a conta gratuita é limitada a duas perguntas (de qualquer tipo) e cinco questões de *quiz* (BOTTENTUIT JUNIOR, 2020). De acordo com Mayhew (2019), o aplicativo aumenta significativamente as oportunidades de reformular o ensino passivo, permitindo um trabalho mais dinâmico, interativo e ativo. Ainda para o autor, o aplicativo apresenta um grande potencial para melhorar a atenção dos alunos durante as aulas, aumenta o engajamento, a motivação e o trabalho colaborativo.

Nesta atividade, os discentes tinham que:

- Trabalhar o léxico de alimentação, supermercado e estabelecimentos comerciais, verbos relacionados à alimentação e compra de produtos, assim como preços de diferentes produtos. Usamos em sala de aula materiais autênticos, como encartes de supermercados.
- Ouvir o poema "Lista de supermercado com as coisas que acabaram" (põe na lista o refil disto aí que acabou", do livro "A canção da borboleta ausente", de Paulo Cândido, na voz de Marília Gabriela. Enquanto ouviam, liam-no.
- Trabalhar o léxico do poema e, em seguida, responder algumas perguntas sobre o poema na plataforma de *slides* interativo *Mentimenter*.

- Ainda usando esta plataforma, fazer em conjunto uma lista de supermercado, mas em apenas dois minutos, durante os quais devem escolher cinco produtos de extrema necessidade para levar para uma ilha deserta.

Na opção chuva de palavras, as palavras mais evidenciadas vão ganhando um maior destaque na nuvem, sendo uma ótima ferramenta para realizar avaliações diagnósticas e formativas no processo de ensino.

- E, por último, escrever suas listas de supermercado, misturando substantivos concretos e abstratos, ou seja, produtos de alimentação e sentimentos, tendo como base o poema de Paulo Cândido, e subi-las no Jamboard.

No processo de ensino, os professores podem visualizar o progresso individual dos seus alunos com o intuito de fornecer um *feedback* para o seu trabalho e os caminhos para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados (SKOYLES; BLOXSIDGE, 2017; VARGAS, 2020). Esta ferramenta é muito útil para fornecer o *feedback* tanto por parte do professor quanto por parte dos colegas de curso.

3. As plataformas de gamificação: vamos brincar?

O jogo sempre esteve presente no ensino de línguas estrangeiras por ser considerado um elemento motivador que pode propiciar a aprendizagem. E, neste sentido, podemos afirmar que, independentemente do enfoque didático aplicado, sua presença se justifica por estabelecer um clima relacional afetivo e emocional baseado na confiança, na segurança, na curiosidade, na surpresa e no interesse pelo conhecimento e interação com os demais (PIQUER; MAGÁN, 2008, p. 73).

Ao uso do jogo no ensino de línguas estrangeiras, somou-se a gamificação, entendida como uma técnica que se serve do uso de mecânicas, dinâmicas e estéticas do jogo para contextos que não são lúdicos (HUNICKE; LEBLANC; ZUBECK, 2004). A gamificação segue, em linhas gerais, a tradição do uso do jogo na aula de línguas, embora, às vezes, a relação entre gamificação e jogo na aula possa se confundida (HERRERA, 2017). Por isso, é necessário deter-se nos elementos que configuram a gamificação para estabelecer os limites entre ela e o jogo.

Foncubierta (2014) e Rodríguez (2010) sustentam que o jogo é algo acabado, que se pode reconhecer como uma ação concreta. A gamificação parte de um conteúdo didático e é definida por eles como uma atividade criada com elementos ou pensamentos do jogo, ou seja, com o espírito do jogo - tese também referendada por Deterding et al. (2011, p.10). Assim, no contexto didático, espera-se que esses elementos aumentem a implicação, a motivação à ação, que se promova e ajude a resolução de problemas (KAPP, 2012, p.19).

A gamificação vem sendo introduzida em aulas de diversos componentes, uma vez que elementos, características e mecânicas de jogos são incorporados nas atividades e nos comportamentos em sala

de aula (ALVEZ; MINHO; DINIZ, 2014). Dessa forma, os recursos tecnológicos têm auxiliado no desenvolvimento dessa e de outras metodologias ativas, que buscam uma maior interação entre professor e estudante e entre os estudantes (BACICH; MORAN, 2018).

Nessa intenção, serão mostradas/exemplificadas algumas plataformas usadas e atividades gamificadas elaboradas por Lilian dos Santos Ribeiro (2020) e aplicadas em aulas das disciplinas "Iniciação à Língua e Cultura Portuguesas" e "Português – Idioma Moderno I":

- ***Kahoot!*** - é a plataforma mais conhecida de gamificação e está na moda. Perfeita para levar o jogo à sala de aula, pois podemos: a) criar um questionário gamificado e lúdico com perguntas e respostas em formato de jogo; b) acrescentar outros recursos digitais como fotos, *gifs* e vídeos; c) utilizar atividades para fixar a teoria, como exercícios de revisão, *feedbacks* e até mesmo exame final; d) vincular a plataforma ao *classroom* e outros aplicativos.

  Aqui, os alunos vão subindo de posto à medida que respondem às perguntas de forma correta. No final, há um vencedor que recebe um prêmio e sobe ao pódio debaixo de confetes. Também podemos usar o material de outros professores, assim como editá-lo. Visualmente é muito atrativo, há música e muitas cores.

  O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos de diferentes modalidades, na qual o professor pode adicionar perguntas que são convertidas em um jogo com pontuação, interação e ranqueamento (COSTA et al., 2017; DELLOS, 2015). Permite ao professor a criação de vários jogos usando o conteúdo de uma disciplina, bem como a avaliação do desempenho do aluno[4].

- ***Socrative*** - é outra ferramenta. Semelhante à primeira, possui mais tipos e formatos de questionários, mas não é tão atrativa visualmente. Uma opção de exercício bastante usual é a corrida espacial – questionário gamificado a ser respondido pelos alunos em grupo. O formato é de uma corrida. Eles escolhem o veículo e a cor com que vão competir. Os grupos respondem e avançam. Aquele que responder mais perguntas corretamente e cruzar primeiro a linha de chegada é o grupo vencedor.

- ***Quizizz*** - tem o mesmo formato dos anteriores, porém é mais visual. Também gira em torno de questionários, mas com mais recursos e opções. É como um videogame em que vamos passando de fase[5].

4 No meu perfil há mais de 27 jogos em forma de questionário para trabalhar diferentes temáticas, todos estão abertos ao público. Qualquer pessoa pode olhar e usar os meus jogos. Neste semestre, utilizei jogos de pronomes possessivos, léxico de família e profissão, descrição física e psíquica, cores e verbos no presente do indicativo.

5 Usei questionários desta plataforma para trabalhar artigos definidos e indefinidos, verbos no presente do indicativo e algumas perífrases verbais.

- ***Genially*** - outra plataforma muito interessante. O formato é mais amplo, não são apenas questionários. São jogos que podemos adaptar para as aulas de PLE. Há outras opções, como criar apresentações, listas, currículos etc. Usando esta plataforma para aulas de PLE, adaptamos jogos como:
  1. Jogo da memória. Os alunos memorizam a posição da foto de algumas pessoas. Em seguida, dizem onde estava a imagem escolhida e a descrevem.
  2. Adivinha a canção. Os alunos ouvem o fragmento de uma canção e têm que dizer quem canta ou, em outra pergunta, responder o nome da canção. Também há a opção de ouvir a música e, quando esta for interrompida, continuar cantando a letra. Com esta atividade, trabalhei fonética, verbos, cultura e léxico.
  3. Jogo do ganso: o desenho é o mesmo do jogo tradicional, mas as perguntas são de gramática, léxico e fonética.
  4. Roda viva - trivial interativo - o formato lembra o de uma roda da fortuna. Cada cor corresponde a um tema: cultura, história, arte, literatura, datas e festas, geografia e gastronomia. Eles escolhem uma cor e respondem a pergunta que está relacionada a ela.
  5. Adivinha quem é? - jogo usado para trabalhar os conteúdos da primeira unidade. Trabalha apresentação, verbos ser e estar, profissões, nacionalidades etc. Ao lado de uma imagem em branco, vão aparecendo dicas até que se descubra quem é o(a) famoso(a). Por exemplo, o dia do seu aniversário é…, mora em…, é espanhol, nasceu em Málaga, é ator… Ao final, surge a foto da pessoa. Neste caso, Antonio Banderas.
  6. Divas e guerreiras - mulheres do mundo lusófono – possui o mesmo formato do jogo anterior, mas aqui trabalhamos o pretérito perfeito simples, ampliamos o nosso conhecimento e conhecemos um pouco de história. Foi uma atividade criada para celebrar o Dia Internacional da Mulher. Depois eles tiveram que falar sobre alguma personalidade feminina do mundo lusófono.
- ***Educaplay*** - é uma plataforma para criação de atividades educativas. Permite criar sopa de letras, palavras cruzadas, completar textos, diálogos, ditados, relacionar etc. Já tem um repositório de atividades realizadas por outras pessoas e podemos colocá-las em um blogue ou enviar o *link*. Criei os seguintes jogos:
  1. Lar, doce lar: uma atividade com vídeo. Os alunos assistem ao videoclipe oficial da canção "Oração", da Banda Mais Bonita da Cidade. O vocalista, enquanto canta, percorre vários compartimentos de uma casa, e os alunos têm que descrever cada compartimento e os respectivos objetos que aparecem nas

cenas. Na primeira delas, o vocalista está em um quarto, onde aparecem janela, cama, guarda-roupa, porta. Quando ele sai do quarto, o vídeo para e os alunos têm que responder quais objetos viram no cômodo e assim sucessivamente até terminar o videoclipe.

2. Este corpo moreno: um jogo simples para completar as partes do corpo humano. Quem termina primeiro é o vencedor.

4. Considerações finais

Somos professores de línguas estrangeiras e precisamos continuar aprendendo e inovando até que consigamos fazer das TIC ferramentas mais valiosas para ministrar as aulas das nossas disciplinas. Portanto, é necessário que nossa formação seja melhorada para que estejamos preparados para esta revolução, na qual já estamos imersos, para que sejamos capazes de trabalhar em equipes multidisciplinares e tenhamos acesso ao uso e à distribuição do material em multiplataformas: texto, imagem, áudio e vídeo, o que fornece aos docentes um leque de sugestões e materiais. A evolução da educação será o contexto híbrido, o que possibilitará aos educandos utilizarem o tempo real de sala de aula para as atividades práticas, uma vez que a teoria poderá ser ministrada através de recursos e plataformas, pois o acesso à informação e o entorno de aprendizagem estarão além da sala de aula, o que nos ajudará a diminuir as barreiras de espaço e tempo. É como afirma Portugal (2013, p. 35), o ensino a distância obriga a estabelecer um maior contato com os alunos para que não se sintam frustrados e sintam que podem aprender como os demais alunos. Mas esta aproximação não é um problema porque as TIC facilitam a comunicação síncrona e assíncrona.

Como pudemos perceber ao longo deste trabalho, além do efeito motivador e atrativo, as TIC têm um papel importantíssimo no processo de aprendizagem, baseado em metodologias ativas e por descobrimento, ou seja, a aprendizagem sempre será significativa. É importante destacar que as novas tecnologias dão acesso a uma grande quantidade de informação, mas o aluno deve saber utilizá-las para construir os seus próprios conhecimentos. As Tecnologias da Informação e Comunicação convertem os alunos em aprendizes ativos e protagonistas da sua própria aprendizagem, ajudam para que aprofundem o conhecimento, além de desenvolverem neles habilidades de pesquisa, análise e síntese da informação. Portanto, favorecem a autoaprendizagem e a aprendizagem colaborativa.

Todas as atividades e ferramentas foram utilizadas nas aulas de língua e cultura portuguesas, disciplinas nas quais os discentes não recebem apenas o letramento em PLE, mas também o letramento digital. Acho fundamental que os alunos recebam este tipo de letramento desde o momento em que entram na universidade porque eles serão os professores e professoras de amanhã.

Tudo o que foi exposto mostra a necessidade do que deve ser feito por parte dos docentes para melhorarem a educação e as competências digitais dos estudantes, pois se requer não só o uso das TIC, mas também fazê-lo a partir de uma perspectiva acadêmica e pedagógica. Pensemos também que elementos poderemos usar para permitir a motivação intrínseca, ou seja, que atividade os discentes vão querer fazer pelo simples fato de fazer, por querer aprender, e não porque terão uma recompensa externa.

Na gamificação, não basta somente aplicar os elementos do jogo. A gamificação nas aulas universitárias será uma metodologia eficaz sempre e quando a utilizarmos para animar os estudantes a progredirem através dos conteúdos de aprendizagem, para influenciar no seu comportamento ou nas suas ações e para gerar motivação. Outro ponto que nos surpreende sempre é o valor pouco significativo dado ao componente lúdico na programação das aulas. Ele ocupa um espaço quase irrelevante ou é utilizado como alternativa de pouca consistência a planejamentos didáticos tradicionais (HERRERA; ALONSO, 2017).

Essa adição de certos elementos do jogo à atividade de aprendizagem vai mais além do que o mero ato de motivar, já que se dirige a solucionar problemas como a dispersão. As características do jogo, como experiência de aprendizagem, podem contribuir para captar a atenção e facilitar a capacidade de memorização e retenção na aquisição das habilidades e conhecimentos dos nossos alunos, fazendo da ação de aprender uma atividade mais experiencial.

Referências Bibliográficas

ALONSO, D. G. *La gamificación como elelmento motivador en la enseñanza de una lengua en educación primaria*. 2017. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação Primária) – Faculdade de Educación – Universidad de Burgos, Burgos, 2017. Disponível em: https://riubu.ubu.es/handle/10259/4674. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALVES, L. R. G; MINHO, M. R. S; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, L. M; ULBRICHT, V. R; BATISTA, C. R; VANZIN, T. (Orgs.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

AREA, M. A.; MESA, A. L. S.; AFONSO, M. C. G. Análisis de una experiencia de docencia universitaria semipresencial desde la perspectiva del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 11, n. 1, p. 231-254, 2008.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOSCO, A. Nuevas tecnologías y enseñanza: un estudio basado en el enfoque socio-cultural. *Revista Fuentes*, Sevilla, v. 4, p. 84-100, 2002.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Aplicativos de interação em sala de aula: análise de três possibilidades pedagógicas com recursos digitais. *Revista Cocar*, Belém, PA, v. 14, n. 30, p. 1-16, 2020.

CASTELLS, M. O digital é o novo normal. *Fronteiras do pensamento*. Disponível em: https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal. Acesso em: 25 jun. 2020.

CESTEROS, S. P. Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: el intercambio de correo electrónico. *Carabela*, Madrid, n. 46, p. 119-136, 1999.

COSTA, C. H. C.; DANTAS FILHO, F. F.; MOITA, F. M. G. S. C. Marvinsketch e kahoot como ferramentas no ensino de isomeria. *HOLOS*, Natal, v. 1, n. 33, p. 31-43, 2009.

DELLOS, R. Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Ontario, Canada, v. 12, n. 4, p. 49-52, 2015.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R., NACKE, L. E. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *In*: *MindTrek'11 Proceedings of the 15th international academic mindtrek conference*: envisioning future media environments. New York: Association for Computing Machinery, 2011, p. 9–15.

FONCUBIERTA, J. M. *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Edinumen, 2014.

GAITERO, F. G. *El uso de la gamificación para la mejora de la escritura y aprendizaje de lengua extranjera en educación primaria*. 2017. 283f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidad Camilo José Cela, Madrid, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132891. Acesso em: 10 nov. 2019.

HERRERA, F. Gamificar el aula de español. *LdeLengua 02*, Cádiz, 2017. Disponível em: http://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. MDA: A formal approach to game design and game research. *In*: NATIONAL CONFERENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENTE – CHALLENGES IN GAMES AI WORKSHOP, 19, 2004, San José. *Proceedings*… San José, CA, 2004. p. 1-5.

JENSEN, E. D.; VINTHER, T. Video in foreign language teaching. *System*, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 25- 29, 1978. DOI: doi.org/10.1016/0346-251X(78)90019-2.

JEPSON, K. Conversations - and negotiated interaction - in text and voice chat rooms. *Language Learning & Technology*, Honolulu, v. 9, n. 3, p. 79-98, 2005. Disponível em: http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson/. Acesso em: 03 jul. 2019.

KANNIAH, A.; KRISH, P. Collaborative learning skills used in weblog. *CALL-EJ Online*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 17-29, 2010. Disponível em: http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/11-2/kanniah_krish.html. Acesso em: 12 jan. 2020.

KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. São Francisco, CA: Pfeiffer & Company, 2012.

LA FUENTE, F. G. de. *Los sistemas de información en la sociedad del conocimiento*. Madrid: ESIC, 2004.

MARINETTI, C. et al. Emotions in social interactions: unfolding emotional experience. *In*: PETTA, P.; PELACHAUD, C.; COWIE, R. (Eds). *Emotion-oriented systems*. The humaine handbook (cognitive technologies). 2011th ed. Berlin: Springer, 2011. p. 31-46. DOI: 10.1007/978-3-642-15184-2_3.

MARQUÈS, P. Las Tic y sus aportaciones a la sociedad. [S.l.], 2000. Disponível em: http://peremarques.net/tic.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

MAYHEW, E. No longer a silent partner: how mentimeter can enhance teaching and learning within political science. *Journal of Political Science Education*, Abingdon, UK, v. 15, n. 4, p. 546-551, 2019.

NOGUEIRA, F. Educadores e alunos podem produzir vídeos e debater conteúdo em plataforma gratuita. *PORVIR: Inovações em Educação*, São Paulo, 2020. Disponível em: https://porvir.org/educadores-e-alunos-podem--produzir-videos-e-debater-conteudo-em-plataforma-gratuita/. Acesso em: 18 dez. 2020.

PIQUER, M. J. L.; MAGÁN, P. M. El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*, Murcia, n. 17, p. 71-84, 2008. Disponível em: www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

PISARENKO, V. Teaching a foreign language using videos. *Social Sciences*, Basel, v. 6, n. 4, p. 1- 21, 2017. DOI: 10.3390/socsci6040125.

PORTUGAL, J. C. A. Principales avances en el ámbito de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, Lejona, v. 11, p. 3-92, 2013.

RIBEIRO, L. A. S. O uso de ferramentas TIC para dinamizar e gamificar o ensino de PLE durante a quarentena do Covid-19. *In*: DOMÍNGUEZ, D. C. (Ed.). *Libro de Actas - Congreso Universitario Internacional sobre Comunicación, Innovación, Investigación y Docencia*. FÓRUM XXI. Madrid, 2020.

RODRÍGUEZ, M. J. Creación de recursos: herramientas de autor básicas. *Educa con TIC, el uso de las TIC en las aulas*, [S.l.], 2010. Disponível em: http://www.educacontic.es/. Acesso em: 1 dez. 2018.

ROMÁN-MENDOZA, E. El desarrollo de cursos a distancia en la world wide web mediante plataformas virtuales: "WebCT" en el mundo universitario norteamericano, *Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes)*, Madrid, 2000-2003. Disponível em: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:1457&dsID=n03romanmen00.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

ROMÁN-MENDOZA, E. Web-based instructional enviroments: tools and techniques for effective second language acquisition., *International Journal of English Studies*, Murcia, v. 2, n. 1, p.31-58, 2002. Disponível em: https://revistas.um.es/ijes/article/view/48401. Acesso em: 12 jan. 2020.

SKOYLES, A; BLOXSIDGE, E. Have you voted? Teaching OSCOLA with Mentimeter. *Legal Information Management*, Cambridge, UK, v. 17, n. 4, p. 232-238, 2017.

TSCHINER, E. Videoclips, input processing and language learning. *In:* CHAN, W. M. et al. (Eds.). *Media in Foreign Language Teaching and Learning*, Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, p. 25-42, 2011.

TUDINI, V. Using native speakers in chat. *Language Learning & Technology*, Honolulu, v. 7, n. 3, p. 141-159, 2003. Disponível em: http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/. Acesso em: 4 jun. 2019.

VARGAS, R. A. H. *Aplicación de la gamificación a través de la herramienta "Mentimeter" con el fin de promover la participación de los estudiantes de niveles básicos de inglés en un instituto privado de Lima.* 95f. 2020. Tese (Mestrado em Docência Universitária)–Escuela de Posgrado - Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2020.

■

M-LEARNING: CRIANDO UM APLICATIVO PARA ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Débora Racy Soares
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma iniciativa, desenvolvida na Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul do estado de Minas Gerais. Trata-se da criação de um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira para os alunos internacionais da disciplina, de nível básico, Português 1, durante o primeiro semestre de 2020, transcorrido de forma remota. Algumas funcionalidades consideradas essenciais para o andamento da disciplina, tais como Galeria de Áudios, Páginas *Web*, *YouTube*, *Google Agenda*, entre outras, foram adicionadas ao aplicativo. Os resultados demonstram que, usado em consonância com o grupo do *WhatsApp*, o aplicativo facilitou a vida dos alunos, pois sistematizou o conteúdo da disciplina em um único lugar de acesso rápido e fácil: o celular.

Palavras-chave: *Português Língua Estrangeira; aplicativo; celular; UFLA.*

ABSTRACT

This article aims to present an initiative, developed at Federal University of Lavras (UFLA), located in the south of the state of Minas Gerais. It is about a creation of an app to teach Portuguese as a Foreign Language to international basic level students in the first academic semester of 2020, which took place remotely. Some features, considered essential for the progress of the course, such as Audio Gallery, Web Pages, YouTube, Google Calendar, among others, were added to this app. The results demonstrate that the app, used together with WhatsApp group, made students' lives easier, in the sense of systematizing the content of the course in a single place, easy to access through smartphone.

Keywords: *Portuguese as a Foreign Language; app; smartphone; UFLA.*

Introdução

A experiência docente a ser relatada a seguir foi realizada na Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul de Minas Gerais, durante o primeiro semestre letivo de 2020. É importante ressaltar que as aulas do semestre transcorreram de maneira remota, tendo sido (re)iniciadas no final de abril e concluídas no dia 18 de setembro. Este relato abrange, portanto, os meses de abril a setembro de 2020.

Dentre os vários desafios a serem superados durante o período de ensino remoto, tanto do ponto de vista dos discentes quanto dos docentes, um deles merece ser destacado. Diante da crescente dificuldade dos discentes internacionais em relação ao acesso às atividades didáticas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) institucional, denominado Campus Virtual, criou-se um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira que pudesse ser acessado pelo celular.

Embora o AVA institucional seja excelente e funcione muito bem, os discentes sugeriram que as atividades interativas pudessem ser acessadas de forma rápida e fácil e de qualquer lugar. Ainda que o Campus Virtual também pudesse ser acessado pelo celular, ficou evidente, através de uma avaliação diagnóstica, que dificilmente os alunos recorriam ao aparelho com esse objetivo. Quase todos os discentes - 98,7% - preferiam utilizar o celular para acessar o grupo da turma no *WhatsApp* e outros aplicativos de entretenimento e aprendizagem do português do Brasil. A avaliação inicial revelou os aplicativos mais acessados pelos alunos da turma de Português Língua Estrangeira 1: *WhatsApp* (100%), *Instagram* (98%), *Facebook* (87%), *Spotify* (85%) e *YouTube* (100%). Quanto aos aplicativos voltados ao ensino de idiomas, o questionário estruturado revelou que os discentes acessam ou já acessaram *Duolingo* (89%), *italki* (25%) e *Mondly* (13%).

Diante desse cenário, recorreu-se ao aplicativo *Fabapp* em busca de uma alternativa que pudesse facilitar o acesso dos discentes às atividades da disciplina. É necessário apenas realizar um cadastro no site https://fabapp.com para que seja possível criar o aplicativo com algumas funcionalidades. Quando o aplicativo para a turma de Português 1 foi elaborado, era possível criá-lo de forma gratuita, com limite de funcionalidades. Atualmente, é preciso assinar um plano básico.

Participaram das atividades, elaboradas no aplicativo, 18 discentes internacionais, falantes de espanhol como língua materna, na faixa dos 18 aos 26 anos.

A disciplina de Português Língua Estrangeira 1 (PLE 1) contempla os níveis A1/A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Este nível abrange os falantes básicos em estágio inicial de aquisição linguística. Os níveis estabelecidos pelo QECR são: iniciais A1/A2, intermediários B1/B2 e avançados C1/C2 (falantes proficientes ou com domínio linguístico pleno).

Nos níveis iniciais A1/A2, os discentes devem ser capazes de entender e utilizar enunciados simples que satisfaçam necessidades concretas, cotidianas, de comunicação (A1). Devem compreender frases isoladas e se comunicar em tarefas básicas (A2). Assim, no nível A1, os alunos entendem

e utilizam expressões cotidianas e frases pouco complexas; fazem apresentações pessoais; formulam perguntas e respostas básicas sobre família, moradia, estudos, profissão, tempo livre; comunicam-se de maneira simples com interlocutores que falam de forma clara e pausada.

No nível A2, os aprendizes compreendem frases e expressões de uso frequente relacionadas a família, trabalho, escola, cotidiano; expressam-se, de maneira simples e direta, sobre assuntos conhecidos, em situações habituais; descrevem de forma pouco elaborada situações conhecidas; abordam assuntos de interesse e necessidades imediatas.

Além do aplicativo, criou-se um grupo no *WhatsApp* como contato alternativo para comunicação. Outros canais disponíveis aos alunos foram e-mail institucional, mensagens particulares no *chat* do Campus Virtual ou coletivas no Fórum de dúvidas. Embora o *app* criado tivesse um canal de contato, 100% da turma preferiu utilizar o *WhatsApp* para troca de mensagens. O levantamento realizado no início do semestre demonstrou que todos os alunos acessavam o *WhatsApp* pelo celular, já que ninguém tinha instalado esse *app* de mensagens instantâneas no computador.

À luz dos dados coletados, através de questionário estruturado e de conversas informais com os discentes internacionais em início de aquisição linguística de PLE, pode-se supor que a onipresença do celular faz do *mobile learning* (*m-learning*), ou aprendizagem móvel, uma realidade que urge ser considerada e incorporada em nossas práticas docentes. O *WhatsApp* foi preferido pela turma em detrimento do *app* criado. Esta questão será discutida oportunamente.

1. Referencial teórico

Ao se levar em consideração a faixa etária dos alunos (18 a 26 anos), percebe-se que podem ser denominados "nativos digitais". O termo, cunhado por Prensky (2001), refere-se a pessoas nascidas a partir da década de 1980, que cresceram com as tecnologias digitais à disposição, como videogames, internet, telefones celulares, computadores, *tablets*, tocadores de música digitais, câmeras digitais, entre outras.

Em decorrência, essa geração de "nativos digitais" contribui para o (re)conhecimento de outros modos de aprender (e, consequentemente, de ensinar), de se comunicar, enfim, de se expressar culturalmente; posto que e-mail, internet, telefones celulares, mensagens instantâneas sempre fizeram parte de suas vidas. O norte-americano Prensky não menciona os excluídos digitais. Embora esse tema seja premente, sobretudo em nossa realidade pandêmica de país em desenvolvimento, foge ao alcance dessas reflexões. Ademais, o contexto aqui contemplado não parece ser permeado por essa questão social.

Convivem com os "nativos digitais" os chamados "migrantes digitais", de gerações anteriores. Se aqueles já nasceram conectados, estes, por sua vez, migraram para o mundo digital e precisaram se adaptar à nova realidade. Portanto, em nossas atuais salas de aula temos "migrantes digitais", geralmente

docentes, convivendo com discentes que são, normalmente, "nativos digitais". Outras combinações ainda são possíveis, como docentes e discentes pertencentes à mesma categoria de "nativos digitais".

A aprendizagem móvel, ou *mobile learning* (*m-learning*), tem sido definida de distintas formas por vários estudiosos. Geddes (2004) define *m-learning* como a aquisição de qualquer conhecimento e habilidade por meio de tecnologia móvel, em qualquer lugar, a qualquer hora, o que causaria impacto na forma de aprender e de ensinar. Se a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento, se está, literalmente, ao alcance das mãos, nas pontas dos dedos que manuseiam o celular, então é preciso investigar o impacto desse aparelho no processo de aprendizagem de idiomas; com especial atenção ao ensino de Português Língua Estrangeira, já que pesquisas sobre o uso do celular nessa área específica ainda são bastante escassas.

No caso das Tecnologias da Educação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TIMS), que incluem dispositivos móveis como o celular, as pessoas teriam liberdade para se comunicar independentemente das restrições físicas. Assim, como enfatiza Geser (2004), a comunicação e a aprendizagem dissociam-se da localização. O lugar, antes fixo, torna-se móvel e, assim, a própria definição de lugar merece ser revista, juntamente com a de mobilidade. (URRY, 2007).

Sharma et al. (2006) enfatizam as vantagens dos dispositivos móveis, das tecnologias de comunicação ubíquas e das interfaces inteligentes para a aprendizagem móvel. De acordo com eles, o *m-learning* combinaria com o *e-learning* (ensino a distância) e poderia contribuir para uma aprendizagem mais eclética e efetiva.

Urry (2007) reflete sobre a mobilidade em oposição à estabilidade ou imobilidade, já que a possibilidade de descolamento, de forma relativamente rápida, convoca outros espaços sociais, de interação e de aprendizagem e novas formas de convivência. No que tange à educação, pode-se pensar em salas de aula e bibliotecas virtuais, sites, como os de museus, e até cafés *online*. No caso de salas de aula virtuais, criadas através de plataformas como *Zoom*, *Google Meet* ou *Gobrunch*, por exemplo, os espaços tendem a ser transitórios e temporários.

Eisenberg (2007) entende que o *m-learning* traria outras possibilidades de aprendizagem, a partir de qualquer lugar, a qualquer hora, em um mundo hiperconectado e mercantilizado. A escola, como a conhecemos, seria apenas mais uma alternativa dentre tantas.

Sharples et al. (2009) discutem dois conceitos-chave no *m-learning*: o m de mobilidade (*mobile*) e o *learning* de aprendizagem. Embora o learning não deixe margem à dúvida, o *mobile* merece ser analisado com cuidado. De acordo com Sharples et al., *mobile* pode se referir tanto às tecnologias móveis (mobilidade dos discentes) quanto à mobilidade dos conteúdos e dos contextos. Portanto, a mobilidade não deve ser entendida apenas como deslocamento, característica do que é móvel, possibilidade de ser movido, mas, sobretudo, como transformação radical em termos temporais e estreitamento das fronteiras. Assim, os "horizontes de aprendizagem e do acesso à informação" também seriam passíveis de expansão, pois estariam em crescente movimento. (SHARPLES et al., 2009, p. 37).

Para Brown (2014), o *m-learning* seria distinto do *e-learning*, já que a aprendizagem móvel seria de curta duração, isto é, seria absorvida de forma mais imediata. Ademais, permitiria aos usuários personalizar e gerar conteúdos, com a inserção de dados, à diferença do *e-learning*. Com o *m-learning*, o alcance do ensino a distância seria aperfeiçoado e ampliado.

Embora o *m-learning* seja abordado a partir de distintas perspectivas, todas consideram as potencialidades da aprendizagem móvel e, consequentemente, as possibilidades de ruptura de paradigmas pedagógicos tradicionais. O acesso instantâneo à informação, através dos dispositivos móveis, poderia contribuir para a melhor formação discente. Entre algumas facilidades, vale destacar o acesso à internet e aos aplicativos educacionais, o armazenamento de dados facilitado pelas TIMS, a possibilidade de trabalhar em grupo, de forma síncrona e assíncrona, compartilhando conhecimentos rapidamente, independentemente da localização física ou do fuso horário.

Documentos publicados pela UNESCO (2011, 2013), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, apresentam considerações, desafios, diretrizes, a serem analisados por iniciativas que envolvam o *m-learning*. A primeira diz respeito à importância do *m-learning* como um campo emergente, que apresenta mais indagações do que respostas ou soluções. Em seguida, os documentos destacam a necessidade de as inovações futuras considerarem a pedagogia do *m-learning*, pois os celulares já estão presentes na vida dos discentes. Nesse sentido, os celulares poderiam ser vistos como ferramentas de trabalho que auxiliariam até na redução de gastos relativos a investimentos em computadores nas escolas. O BYOD (*bring your own device*, isto é, traga seu próprio dispositivo) deve ser uma política a ser incorporada pelas escolas, já que permitiria que alunos e professores utilizassem seus próprios aparelhos (*laptops*, *tablets*, *smartphones*) para acessar dados e informações da instituição no local de trabalho e/ou estudo.

A tecnologia existe para beneficiar a aprendizagem, então, segundo as diretrizes da UNESCO, é importante enfatizar o valor da aprendizagem. Ademais, o celular não é uma ferramenta neutra, já que os usuários agem e interagem de distintas maneiras em relação ao uso das tecnologias. Assim, os dispositivos móveis, agregados a outras ferramentas digitais, poderiam ser direcionados para novos paradigmas de ensino e aprendizagem.

Com o *m-learning*, as fronteiras entre a aprendizagem formal e a informal estão sendo diluídas. Assim, é preciso considerar que novos espaços de aprendizagem estão desafiando a aprendizagem formal e impactando a educação no século XXI. Portanto, espaços informais de aprendizagem precisam ser validados também.

Quando os documentos foram redigidos, no início da década, as iniciativas de aprendizagem com o *m-learning* não eram impactantes ou significativas. Em tempos de pandemia, o cenário parece ter mudado. Àquela época, os documentos da UNESCO recomendavam fortemente que se trouxessem as TIMS para dentro das salas de aula, presencias ou híbridas. Parece que a realidade hodierna tem

incorporado, muito em função dos nossos tempos pandêmicos, dispositivos móveis como recursos pedagógicos. Se, então, parecia ser um desafio mudar a mente de diretores, docentes, pais e cuidadores, agora é necessidade premente. As pessoas precisam entender, diz o relatório, que os celulares não devem ser vistos como barreiras para a aprendizagem.

Outro ponto importante, destacado pela UNESCO no que se refere à adoção das tecnologias móveis, é o fato de os alunos, muitas vezes, dominarem os recursos digitais com mais mestria do que seus professores. Afinal, estamos falando de "nativos digitais" que têm muito a ensinar aos "migrantes digitais", em termos de tecnologia.

O *m-learning* pode favorecer o aprendizado contínuo, em função dos aspectos da usabilidade dos dispositivos. Os *designers*, desenvolvedores de sites, de aplicativos profissionais e educativos, precisam estar atentos para os conteúdos a serem disponibilizados, levando em consideração o tamanho da tela do celular. A quantidade de informação deve ser calibrada, apropriada. Quando pensamos em aplicativos educacionais, por exemplo, é melhor optar por atividades de múltipla escolha ou que demandem pouca escrita, já que devem ser realizadas pelo celular. Os conteúdos devem ser segmentados em unidades menores, para facilitar a motivação e procurar atender todos os estilos de aprendizagem. Formatar as atividades em pequenas unidades não significa facilitar a aprendizagem. Pelo contrário, a projeção de cenários de *m-learning* tem demonstrado a complexidade do processo, que envolve leitura e compreensão de textos multimodais.

O trabalho visual é fundamental, assim como a elaboração de atividades que envolvam as quatro habilidades comunicativas mobilizadas no ensino de idiomas: ouvir, falar, ler, escrever. As opções de personalização permitem o envolvimento dos alunos como coautores. A customização da tela mobiliza a criatividade e impulsiona o engajamento da turma, tornando mais fácil manter a motivação e criar uma comunidade de aprendizagem.

A "relação entre (multi)letramentos e o uso de novas tecnologias" precisa ser considerada, já que desponta no complexo universo do *m-learning* (PINHEIRO, 2016, p. 525). Questões relacionadas a "novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico" precisam ser repensadas à luz do aprendizado móvel, suas potencialidades e seus limites, como o tamanho da tela do celular. (ROJO, 2012, p. 12-13).

As produções multimodais podem ser entendias como um "conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos "popular/de massa/erudito"), desde sempre, híbridos" (ROJO, 2012, p. 15). Portanto, contextos digitais, como o *m-learning*, envolvem o "letramento na cibercultura" – para citar o subtítulo de um artigo de Soares (2002). Isto significa que mobilizam condições de escrita e de leitura diferentes. Outros "espaços de escrita" e de produção de sentidos são explorados, sejam eles a tela do computador, do celular ou do *tablet*. (SOARES, 2002, p. 149).

Em decorrência, vêm à tona "novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela" (SOARES, 2002, p. 152). Dessa forma, a multiplicidade de linguagens, as múltiplas semioses ou multimodalidades, presentes na sociedade, demandam letramentos ou multiletramentos.

No caso específico do ensino de Português Língua Estrangeira para aprendizes adultos, o dar sentido ou aprender a significar envolve uma outra língua; isso quer dizer que as práticas de compreensão e produção textuais podem ser transportadas da língua materna para a língua-alvo, que está sendo aprendida, quando da geração de sentidos em língua estrangeira. Em outras palavras, discentes que apresentam dificuldades de leitura e compreensão, que envolvem habilidades de (multi)letramentos em sua língua materna, carregam consigo essas mesmas dificuldades quando aprendem uma língua estrangeira. Portanto, as aulas de PLE mobilizam saberes discentes que envolvem letramentos variados, não só na língua de partida ou na interlíngua[1], mas também na língua de chegada. O uso de um aplicativo, acessível no celular, portanto, poderia facilitar o processo de aquisição linguística por ser um recurso familiar muito próximo da realidade dos alunos.

Segundo Ribeiro (2006), texto e hipertexto são distintos no que concerne às suas formas. Já a leitura ou o tipo de processamento mental que ela exige, por sua vez, "será sempre um processo complexo e não-linear", independentemente do suporte adotado, digital ou analógico (RIBEIRO, 2006, p. 21). Ribeiro defende a ideia de que o letramento na cibercultura, ao envolver o suporte digital, demanda uma "reconfiguração das práticas de leitura e das formas de produção e publicação de textos" (RIBEIRO, 2006, p. 22). No caso específico do *m-learning*, é preciso considerar a segmentação do conteúdo em unidades menores, para facilitar o acesso à leitura a partir de dispositivos móveis.

2. Metodologia e material

A metodologia adotada foi a pesquisa de campo. Segundo Prodanov e De Freitas (2013), a "pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar (...)". (PRODANOV; DE FREITAS, 2013, p. 59).

A hipótese a ser comprovada era se a criação e o uso de um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira pelo celular poderia contribuir para ser um canal efetivo (e afetivo) de aprendizagem, fora do espaço das aulas (síncronas ou assíncronas), a partir da mobilização de competências

1 Interlíngua, na aquisição de uma segunda língua, é o sistema linguístico que caracteriza a produção do falante não nativo, em qualquer estágio anterior à completa aquisição dessa língua-alvo.

linguísticas de leitura, pequenos textos escritos, audição e verbalização que envolvessem, portanto, letramentos múltiplos. A observação qualitativa da complexa dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, da aquisição linguística são pontos primordiais a serem considerados, assim como a interação dos sujeitos na comunidade de aprendizagem, atuando, por meio da língua, na resolução dos desafios educacionais propostos como pontos de partida para as atividades e interações, por áudio e vídeo, majoritariamente.

As atividades foram criadas pela própria docente, muitas vezes a partir das próprias dúvidas e dificuldades expressas pelos discentes, e baseiam-se em enquetes, questões de múltipla escolha, murais, entre outros. Muitos dos tópicos discutidos geralmente surgiram a partir do interesse dos próprios alunos. A partir das perguntas propostas às turmas, por áudio ou vídeo, os temas iam se desdobrando e suscitavam outras conversas, que ocorriam no aplicativo, acessível através de dispositivos móveis.

3. Análise do aplicativo e discussão dos resultados iniciais

O aplicativo desenvolvido pode ser observado nas figuras abaixo.

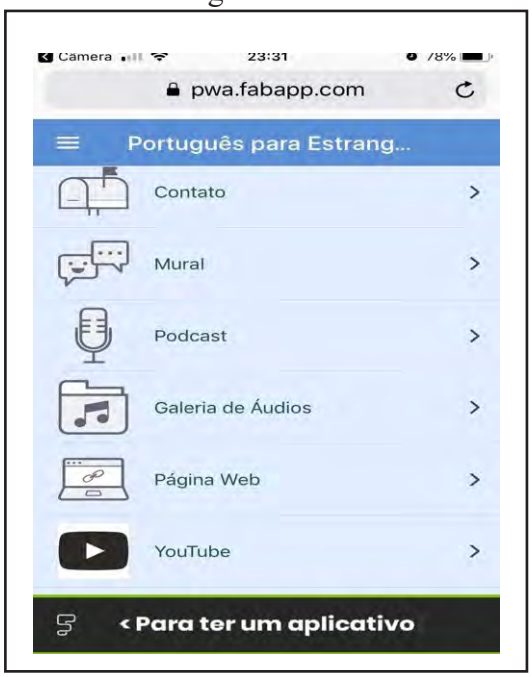
Na Figura 1, é possível ver o *layout* e algumas funcionalidades que foram inseridas, tais como contato por e-mail e mural de recados/conversas.

FIGURA 1 – Tela inicial do aplicativo

Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Na Figura 2, observam-se algumas funcionalidades do aplicativo. Além das já citadas, há o botão *Podcast*, onde os alunos podem acessar rapidamente um arquivo, a Galeria de Áudios utilizados na disciplina, páginas da *Web*, com dicionários de verbos, sinônimos e conjugação, e o canal da turma no *YouTube*, com todos os vídeos utilizados na disciplina.

FIGURA 2 – Algumas funcionalidades do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

No aplicativo, também há o *Google Agenda*, com as datas das provas e das atividades a serem realizadas, e o Álbum de Fotos, que armazena fotos da turma, memes, fotos ilustrativas utilizadas no Mural, sobretudo relacionadas ao aprendizado lexical.

Os resultados iniciais, coletados em questionários estruturados, sinalizaram que a turma foi favorável à criação do aplicativo, embora preferisse utilizar o *WhatsApp* para se comunicar com a docente e entre si em detrimento da opção Contato do aplicativo.

O Mural foi utilizado como canal para tirar dúvidas, mais do que o Fórum, aberto para essa finalidade no Campus Virtual.

O fato de a maior parte das atividades estar concentrada em um único lugar, acessível através do celular, foi o ponto alto da iniciativa. Ao invés de compartilhar os *links* referentes às atividades no *WhatsApp* ou no Campus Virtual, disponibilizá-los no aplicativo facilitou a organização na hora de estudar e rever o conteúdo da disciplina. As páginas da *Web* foram as funcionalidades mais acessadas, depois da Galeria de Áudios e do *YouTube*.

Pode-se concluir, portanto, que a criação de um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira pelo celular ajudou a sistematizar o conteúdo da disciplina, poupou tempo docente e discente no que se refere a questões relacionadas ao local onde estão postadas as atividades, enfim, facilitou o processo de aprendizagem na medida em que trouxe as informações para a palma da mão. Tornar a informação cada vez mais acessível é fundamental para que o processo de aprendizagem transcorra de forma tranquila. O *m-learning*, através do uso de dispositivos móveis, está ao nosso alcance para vir em nosso auxílio, basta clicar.

Referências Bibliográficas

BROWN, J. S. Can you hear me now? *In*: BENJAMIN, K. et al. (Org.). *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation*. New York; Routledge, 2014.

EISENBERG, A. What did the professor say? Check your iPod. *The New York Times*. New York, 2007. Business. Disponível em: https://www.nytimes.com/2007/12/09/business/09novel.html. Acesso em: 1 nov. 2020.

GEDDES, S. J. Mobile learning in the 21st century: benefit to learners. *Knowledge Tree (e-journal)*, [S.l.], v. 6, 2004. Disponível em: https://webarchive.nla.gov.au/awa/20051201070451/http://pandora.nla.gov.au/pan/33606/200509280000/www.flexiblelearning.net.au/knowledgetree/edition06/html/pra_simon_geddes.html. Acesso em: 5 nov. 2020.

GESER, H. *Towards a sociological theory of the mobile phone*. 2004. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Towards-a-Sociological-Theory-of-the-Mobile-Phone-Geser/458b84ef4fe9e0eeceaf78f26345bbbf40deb519 Acesso em: 1 nov. 2020.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures" - 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. *MCB University Press/Emerald Publishing*, Bingley, UK, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf Acesso em: 24 set. 2020.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e o trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 15-32, 2006.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. M. (Orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

SHARMA, S. K.; KITCHENS, F. E.; BOOKER, Q. E.; XU, H. Web services model for mobile, distance and distributed learning using service-oriented architecture. *International Journal of Mobile Communication*, Genebra, v. 4, n. 2, p.178-192, 2006.

SHARPLES, M. et al. *Mobile learning: small devices, big issues*. *In*: BALACHEFF, N. et al. (Org.). *Techonology enhanced learning*: principles and products. Amsterdam/Berlin: Springer, 2009, p. 233-249.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

UNESCO. *Policy guidelines for mobile learning*. 2013. Disponível em: https://www.slideshare.net/narf2916/2012-policy-guidelines-for-mobile-learning-by-unesco. Acesso em: 5 ago. 2020.

UNESCO. *Mobile learning week*. 2011. Disponível em: https://en.unesco.org/events/mobile-learning-week. Acesso em: 10 nov. 2016.

URRY, J. *Mobilities*. Cambridge, UK: Polity Press, 2007.

■

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS

Carlos Alberto Silva da Silva
Universidade Regional de Blumenau (FURB)

RESUMO

O ensino de língua portuguesa em contextos complexos, na perspectiva sociolinguística, como é o caso do Brasil indígena/africano, pode ser um espaço para educação intercultural de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo ensino-aprendizagem. Nesta proposta teórico-metodológica de uma epistemologia pluriversal é possível sensibilizar o professor da área de linguagem para diversidade linguística e seus processos sócio-históricos a partir de uma educação étnico-racial, que pode ir além de uma pedagogia voltada apenas aos(as) brasileiros(as). Pode-se propor uma educação étnico-racial/pluriversalizante, de acolhimento a imigrantes, refugiados, trabalhadores(as) ilegais, dentre outros. Afinal, vamos analisar teoricamente a educação linguística para refugiados no Brasil e o processo de ensino-aprendizagem do português brasileiro para haitianos, venezuelanos ou africanos que chegam como imigrantes ou refugiados e se dispersam Brasil afora, sobretudo no Sul do País, como no Estado de Santa Catarina. Para tratar do ensino de língua portuguesa em contextos interculturais, vamos lançar mão de algumas noções teóricas de interculturalidade nos campos da Educação e dos Estudos Culturais. Para tanto, vamos nos embasar em teóricos como Stuart Hall (2013), Bakhtin (2011) Renato Noguera (2015), entre outros.

Palavras-chave: *língua portuguesa; linguagem; interculturalidade; educação étnico-racial.*

ABSTRACT

The teaching of Portuguese language in complex contexts, from a sociolinguistic perspective, as is the case of the indigenous/African Brazil, can be a space for intercultural education for all those involved in the teaching-learning process. In this theoretical-methodological proposal of a pluriversal epistemology, it is possible to sensitize the language teacher to linguistic diversity and its socio-historical processes based on an ethno-racial education, which can go beyond a pedagogy aimed only at Brazilians. It is possible to propose an ethno-racial/pluriversalizing education, to welcome immigrants, refugees, illegal workers, among others. After all, we will analyze theoretically the linguistic education for refugees in Brazil and the process of teaching/learning Brazilian Portuguese for Haitians, Venezuelans or Africans who arrive as immigrants or refugees and disperse throughout Brazil, especially in the south of the country, as in the state of Santa Catarina. To address the teaching of Portuguese in intercultural contexts, we will use some theoretical notions of interculturality in the fields of Education and Cultural Studies, therefore, we will base ourselves on the theories of Stuart Hall (2013), Bakhtin (2011) Renato Noguera (2015), among others.

Keywords: *Portuguese language; language; interculturality; ethno-racial education.*

Introdução

As salas de aula brasileiras, em sua maioria, continuam optando por uma cultura e uma pedagogia únicas, até mesmo na forma de ver o mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) orienta para um ensino da diversidade, assim como o currículo escolar, a partir das políticas pedagógicas municipais e estaduais, mas o fazer pedagógico acaba levando para uma hegemonia eurocêntrica que impossibilita um diálogo com o pensamento afro-brasileiro, com a filosofia africana, o saber indígena, a epistemologia latino-americana, caribenha e asiática. E o ensino de língua portuguesa, muitas vezes, entra neste sistema metodológico que olha apenas por uma perspectiva, sem expandir horizontes.

A dificuldade em trabalhar a diversidade e a pluriversalidade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa é presente em muitas escolas brasileiras e não seria diferente em Blumenau, a terceira maior cidade de Santa Catarina, localizada no Vale do Itajaí (distante 120 quilômetros de Florianópolis, capital catarinense), e que se autointitula europeia fora da Europa. A administração pública municipal vende uma imagem turística pautada na hegemonia cultural germânica, de descendentes brancos europeus, tanto que em uma de suas campanhas publicitárias destacou que Blumenau é um lugar turístico para se visitar, por se tratar de uma "Alemanha sem passaporte".

Essa hegemonização cultural nos leva a uma reflexão em que o ensino de língua portuguesa em contextos complexos, da perspectiva sociolinguística, como é o caso do Brasil indígena/africano, pode ser um espaço para educação intercultural de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo ensino-aprendizagem, inclusive em territórios brasileiros que vendem a imagem idealizada de europeu, branco, judaico-cristão, heterossexual, patriarcal. Nossos governantes municipais deveriam entender que, nestes espaços territoriais, a diversidade se faz cada vez mais potente em todos os sentidos, sobretudo linguisticamente.

No campo educacional/pedagógico, nesta proposta teórico-metodológica de uma perspectiva pluriversal, é possível sensibilizar o(a) professor(a) da área de linguagem para diversidade linguística e seus processos sócio-históricos a partir de uma educação étnico-racial, que pode ir além de uma pedagogia voltada apenas aos(as) brasileiros(as) "europeizados(as)". Pode-se propor uma educação étnico-racial/pluriversalizante, de acolhimento a imigrantes, refugiados, trabalhadores(as) ilegais, dentre outros. Isso tudo nos leva a uma reflexão teórica sobre a educação linguística para refugiados e o processo de ensino-aprendizagem do português para haitianos, venezuelanos ou africanos que chegam como imigrantes ou refugiados e se dispersam Brasil afora, sobretudo em estados como Santa Catarina.

Nossa proposta, portanto, é fazer uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa em contexto intercultural a partir de Blumenau (SC) e da minha experiência como professor negro de LP, em 2021, na Escola Básica Municipal Machado de Assis, considerada uma das melhores escolas

da rede, com 1.650 estudantes na educação infantil, ensino fundamental I (anos iniciais) e ensino fundamental II (anos finais). A escola, fundada em agosto de 1906, tornou-se uma das referências educacionais não só em Blumenau, mas também em todo o estado. E uma de suas características no ensino de linguagem é o de oferecer o ensino de inglês e alemão. Neste artigo, vamos apontar como sugestão para o ensino de linguagem no ensino básico a Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade de uma educação étnico-racial antirracista e de acolhimento.

1. Educação intercultural, epistemicídio e o ensino de língua portuguesa

Vamos começar nossas reflexões teóricas olhando para as questões interculturais em contextos em que o português é a primeira língua (ou língua oficial[1]), podendo ocorrer de a língua indígena[2] ser aprendida com propósitos diversos. E mesmo não havendo uma situação bilíngue instalada em muitas comunidades, seu ensino é claramente uma estratégia de retomada e revitalização linguística e identitária por parte da comunidade envolvida, por tratar-se da língua da ancestralidade, que remete à memória dos sujeitos indígenas ou afro-brasileiros. No caso da cultura negra, podemos fazer um recorte a partir dos *griots*[3], que utilizam sua genealogia para narrar pela oralidade sua tradição, assim como é importante para o acadêmico se apoiar em referências bibliográficas.

A presença da memória coletiva do povo nos textos escritos revela um modo próprio de produção de conhecimento: aquele da tradição oral que, muitas vezes, não é permitido na escrita acadêmica. No entanto, a tipologia narrativa e a memória coletiva são, para muitos indígenas e afro-brasileiros (negros e negras), um modo apropriado e efetivo de usar a língua. Lembramos que muitos textos, até a década de 1990, associavam o português com a língua do colonizador, cujo aprendizado era imposto. Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem busca romper com essa lógica. Ao menos os documentos oficiais não orientam neste sentido, pelo contrário, sugerem uma pedagogia que atenda a diversidade, mesmo assim, algumas arestas precisam ser fechadas, principalmente no fazer pedagógico.

Ao avançar nestas reflexões, precisamos destacar algumas concepções de interculturalidade, como: (i) a crítica que parte da noção de poder e seu padrão de racialização, da diferença colonial em muitos territórios, e não simplesmente cultural, que foi sendo construída; (ii) o funcional que responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais. Pela interculturalidade crítica,

1 Lembrando que Libras também é uma das línguas oficias, juntamente com o Português.

2 Em Santa Catarina, segundo dados do IBGE de 2017, 17 mil indígenas estão em três grupos étnicos: Guarani, no Litoral e extremo Oeste; Kaigang, no Oeste; e Xokleng, no Vale do Itajaí.

3 *Griot* é o nome que se dá aos homens ou mulheres encarregadas de guardar a memória coletiva do grupo.

entendemos a construção de identidade dos sujeitos que sofreram uma história de violência física, psicológica e cultural causada pelo sistema colonialista, como é o caso dos indígenas e das pessoas negras africanas na diáspora.

A Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais (UNESCO, 1978) é um dos documentos fundantes da educação intercultural que serviu de base para o ensino de língua portuguesa em contextos interculturais. Neste documento fica firmado que todas as culturas contribuem para o desenvolvimento da civilização e das culturas, além de constituírem o patrimônio comum da humanidade. Tais orientações vão aparecer nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (BRASIL, 1998) com a pluralidade cultural (FLEURI, 2001). O problema é que, em sala de aula e em muitos currículos escolares, essa diversidade presente na escola e em seu entorno não se efetiva conforme a orientação dos documentos oficiais. O que de fato se mantém é o que Carneiro (2011) denominou de epistemicídio, ou seja: a morte dos saberes tradicionais promovida pelo colonizador e mantida na pós-colonização e na colonialidade com a epistemologia universalizante.

Como explica Carneiro, o epistemicídio é o extermínio do pensamento do outro, em que a colonialidade sequestra, aniquila e apaga os saberes e práticas dos povos originários e tradicionais, como foi o caso dos negros e indígenas durante os períodos do Brasil Colônia e depois no Brasil Império. A partir do continente europeu, o epistemicídio decide que a língua das pessoas brancas são línguas nacionais, enquanto que as demais não são nem mesmo dialetos[4].

Esta questão do dialeto é destacada por Lucchesi (2001) quando trata as formas como os negros modificaram a língua portuguesa no âmbito da história brasileira e também o fato de o Brasil ter uma grande dimensão rural com concentração negra, fazendo surgir marcas africanizadas dentro da própria língua portuguesa brasileira. Isso resulta nos falares afro-brasileiros chamados de "dialetos". O epistemicídio produz a imagem do sujeito através da língua e a variante de prestígio urbano culta.

Nascimento (2019) observa:

> [...] o colonizador, ao ser o ponto zero, impõe ao colonizado formas de organização que ele concede a partir de si como ponto zero. Isso cria a forma de racismo que, embora não vinculada biologicamente ao racismo de cor, tem nele seu ponto de partida e lhe é complementar. Trata-se do racismo epistêmico ou racismo científico. (NASCIMENTO, 2019, p. 27).

4 Nascimento (2019, p 24) chama a atenção para que a palavra "dialeto", em seu uso de senso comum, deve ser evitada, afinal todas as formas de falares são dialetos. Segundo ele (em nota de rodapé), "[...] essa visão, que vem do seio da própria sociolinguística, ao meu ver contribui pouco para elucidar o problema do senso comum de olhar as línguas dos povos não bancos [sic] como exóticos e continuar chamando esses sistemas linguísticos de "dialetos"".

Em resumo, o autor diz que o epistemicídio também se elabora na linguagem e na língua, sendo que, pelas estruturas nacionais (epistemicidas das culturas tradicionais e originárias), esse racismo epistêmico ganha cor e raça.

Exemplo disso é que, na maioria das escolas brasileiras, algumas datas inventadas pela hegemonia branca - como o Dia do Índio, o 13 de maio (Abolição da Escravatura no Brasil) ou até mesmo o 20 de novembro (Consciência Negra) - são utilizadas para enfeitar o ambiente escolar sem reflexão sobre a condição de vida atual dos povos indígenas, da população negra ou sobre a origem e as diversas manifestações culturais presentes entre estas comunidades racializadas. Os sujeitos destas instituições (estudantes, professores(as), gestores) não são levados a refletir sobre a própria diversidade. O indígena é figuratizado em alguém que não representa as etnias locais e tem suas línguas (mais de 170 em território brasileiro) apagadas. E a população negra e as culturas africanas são reduzidas à musica, à culinária e, às vezes, toca-se no tema de crenças religiosas, que geralmente resulta em polêmica e desperta a manifestação da intolerância religiosa. Enfim, a diversidade cultural e linguística, que compõe o território brasileiro, é negligenciada, porque o corpo docente não tem formação na educação das relações étnico-raciais para desenvolver um ensino-aprendizagem antirracista.

Assim, fica evidente que não basta reconhecer a diversidade cultural. É preciso compreendê-la, explicitá-la e, mais do que tudo isso, é urgente nomear o epistemicídio e, principalmente, o racismo linguístico. Nominá-lo significa apontar para o não cumprimento das políticas públicas, para a não aplicação das leis 10.639, que prevê o ensino da cultura afro-brasileira e da história da África, e 11.645, com o ensino da cultura indígena e todas as outras culturas excluídas do processo teórico-metodológico da educação formal das redes públicas estaduais, municipais e privadas.

2. Para entender a interculturalidade

Vamos começar conceituando a interculturalidade para analisar seu funcionamento (ou não) em sala de aula. Primeiro, a interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre sujeitos e grupos culturais diferentes, que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão, controle e resistência. Nestes encontros entre sujeitos e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem.

A interculturalidade procura promover o respeito à diferença e o direito à voz. Por este viés, vamos refletir sobre diferença pelo olhar de Jacques Derrida (2017) quando ele usa a expressão *différance* para falar do elemento ideológico nos discursos de poder, podendo significar aquilo que não é idêntico, distinto, ser o outro, discernível. Aliás, Derrida trabalha com a ideia de *différance* no

sentido de diferir ou, então, questão de alteridade, de dessemelhança, de antipatia e de polêmica. A discussão teórica deste termo francês tem uma extensão semântica mais ampla, que neste momento não vamos aprofundar, mas vai nos ajudar a compreender o sentido intercultural.

Hall (2013), por outro lado, lança mão do *différance* para pensar o colonialismo como uma inscrição dupla que tenta inserir o colonizado no "tempo homogêneo vazio" da modernidade global, sem abolir as profundas diversidades de tempo, espaço e tradição. Assim, promover a interculturalidade em sala de aula significa preparar os(as) estudantes para o mundo ao seu redor. O mundo do *différance*, pela globalização, fez com que sujeitos tivessem contato, direta ou indiretamente, com diversas culturas, mas sem o devido preparo para neutralizar o contínuo preconceito e inequidade contra as culturas, etnias e raças que não fazem parte do poder hegemônico dominante.

A humanidade, antes mesmo da globalização, já convivia com a diversidade cultural e a diversidade linguística. No entanto, esta convivência mostrou-se violenta quando atravessada pelas relações de poder e pelo contato cultural violento contra a cultura negra, indígena, cigana, asiática, entre outras. Por outro lado, há resistência destes povos considerados marginalizados em nome do monoculturalismo.

Para Corbett (2003), a interculturalidade gera oportunidades para o reconhecimento e compreensão da alteridade, além da promoção de políticas de igualdade, afastando a ideia do monoculturalismo, que aceita somente um tipo de cultura como válida. Já o multiculturalismo vê a cultura como estanque e fechada em si mesma (FLEURI, 2001). Por isso a interculturalidade na educação desperta o interesse em descobrir outras interpretações sobre fenômenos familiares e não familiares, dentro da cultura materna e de outras culturas (CORBETT, 2003).

Portanto, a interculturalidade faz com que os(as) estudantes se envolvam com convenções e rituais de diversas culturas, não apenas observando, mas ficando atentos às diferenças e às relações entre as culturas, visando compreendê-las a partir da observação. A perspectiva intercultural – diferentemente da perspectiva multicultural que vê as culturas como objeto de estudo – considera que a cultura forma parte da prática educativa, o modo como um grupo vê e interage com a realidade. Diante disso, Fleuri (2001) enumera três mudanças essenciais para que a educação intercultural ocorra no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: (i) igualdade de oportunidades; (b) reelaboração de livros didáticos e instrumentos pedagógicos e (c) reorganização e requalificação dos(as) educadores(as).

Neste sentido, fica evidente a necessidade de instrumentalizar os(as) professores(as) para atenderem não só os grupos populares e diversos, dentro do sistema escolar, que vêm das comunidades em que a escola está instalada, mas também acolherem os imigrantes, os refugiados, os trabalhadores e as trabalhadoras ilegais que chegam ao Brasil em busca de trabalho, de

dignidade e de respeito. Em Blumenau, como em muitas outras cidades brasileiras, a presença de haitianos, africanos, venezuelanos tem aumentado nos últimos anos. A escola, por sua vez, deve ser um dos principais locais de acolhimento de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que precisam compreender a língua portuguesa para a relação de interação social e o acesso às políticas públicas.

O processo de ensino da língua portuguesa em contexto intercultural torna-se uma carga de trabalho nas costas dos educadores e educadoras que precisam atender um sujeito brasileiro na sua diversidade como cidadão e também esse sujeito estrangeiro descentrado e excluído da cultura hegemônica que gera desdobramentos de exclusão no mercado de trabalho, na habitação, na saúde, na assistência social, na segurança e na educação. Como dar conta desta demanda em sala de aula sabendo da falta de estrutura e de uma preparação adequada dos professores e professoras que saem das universidades sem a instrumentalização adequada para essa realidade? Como motivar o corpo docente, quando os próprios documentos oficiais, como a BNCC, por exemplo, numa lógica neoliberal, focam numa pedagogia da competência e da habilidade do(a) estudante no domínio da linguagem em uso e se esquece de preparar e motivar o(a) professor (a) para estas demandas?

3. Proposta de uma Pedagogia da Ancestralidade

Uma proposta que pode auxiliar na educação para o ensino-aprendizagem em linguagem é a pedagogia afroperspectivista a partir das cartografias políticas da produção e visibilidade das diversas pedagogias que existem, principalmente as que têm sido silenciadas. Ou ainda, reivindicar a pluriversalidade da pedagogia e seu caráter intercultural e pluralista. Afinal, como sugere Oliveira (2009, 2012), as culturas negras e indígenas estão na encruzilhada, na fronteira dos encontros teóricos europeus, do pensamento afro-americano, dos estudos culturais, da filosofia africana e das manifestações culturais afro-brasileiras. Portanto, é possível pensar numa Pedagogia da Ancestralidade, que está nesta encruzilhada.

Olhando pela proposta da ancestralidade[5], vamos entender que ontologicamente o ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. Essa seria, então, a pluriversalidade, sempre presente. Para que essa condição existencial dos entes faça sentido, eles são identificados e determinados a partir de particularidades específicas. Na prática, esta disposição filosófica do ser é experimentada como a exclusão dos outros, via cristianização e colonização de vários povos do mundo.

Como sustenta Noguera (2015, p. 35), não se está "falando de uma filosofia que não reconhece a Grécia como berço", mas de uma filosofia que pode, de fato, ser pluriversal e que não se restrinja a

5 Oliveira (2007) diz que ancestralidade é o conceito de unidade por excelência da forma cultural africana e, por isso mesmo, seu tecido é o da diversidade. A ancestralidade seria capaz de adentrar no terreno da encruzilhada, nos limites, nas fronteiras, pois dele é fruto. Desde a ancestralidade, é desbordada não uma teoria do conhecimento, nem uma política, nem uma estética das artes, nem uma religião, nem uma moral, mas uma ética.

alguns sistemas locais e a uma determinada quantidade de métodos. Neste sentido, vamos reivindicar e promover outro modo de práxis pedagógica, numa linha de abordagem afroperspectivista, como propõe Noguera quando fala de uma filosofia pluriversal.

Pela concepção sociointeracionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua. É nele que se dão as enunciações de comunicação social e cada palavra emitida "é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém" (BAKTHIN, 2011, p. 113). A interação verbal se dá em duas instâncias concretas em que se realizam as enunciações dos sujeitos falantes: as instâncias públicas e as instâncias privadas de uso da linguagem. Por conta destas instâncias, vamos entender que a preocupação com a linguagem não resulta da existência da escola. Pelas indicações dadas por Manacorda (1992), em seu estudo sobre sociedade e educação no antigo Egito, pode-se supor que a escola surge na história para atender uma preocupação muito específica com a linguagem, entre outras exigências sociais. A aprendizagem da palavra que convence atravessa séculos, porque é uma necessidade das diferentes classes dominantes na história ocidental.

Na esteira do pensamento bakhtiniano, o processo de interação produtivo da linguagem não pode deixar de considerar as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. Geraldi (1996) destaca que a língua, como produto desta história e como condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Ou seja, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo.

As estratégias teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem da linguagem, numa proposta sociointeracionista, podem variar conforme as condições espaciais e até mesmo temporais dos sujeitos implicados na esfera educacional. Reivindicar uma Pedagogia da Ancestralidade deve estar nestas estratégias e pode ser nomeada e esquematizada para prática pedagógica.

Afinal, temos um documento oficial como a Base Nacional Comum Curricular que orienta os(as) professores(as) sobre habilidades e competências para o ensino-aprendizagem da linguagem e, ainda, aponta estratégias e sugere a Linguística Aplicada, a análise linguística, sob a orientação dialógica, para uma pedagogia de reconfiguração do ensino da língua materna. Antes da BNCC, nos anos 1990, os(as) professores(as) dispunham como documento norteador dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que já apontavam para análise linguística, numa tríade reflexão-uso-reflexão, como proposta de ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais e discursivos em sala de aula.

A BNCC consolidou a análise linguística como eixo de ensino, ganhando ainda a inclusão da semiótica, que busca conhecer "a multimodalidade dos gêneros e indicando não só o estudo da língua, mas outras formas de linguagem na constituição/organização de um texto" (SOUZA; FINILLI; MISKIW; FRANCO, 2019, p. 278).

Agregado a estas orientações, é possível formalizar uma Pedagogia da Ancestralidade para as práticas de ensino-aprendizagem da linguagem em sala de aula, seguindo orientações determinadas pela Lei 10.639 que, inclusive, sugere possiblidades pedagógicas e sua aplicabilidade. A formalização desta lei parte de uma informalidade presente na educação de sujeitos que se inter-relacionam em espaços sociais diversos, com escritos tácitos, éticos, valorativos que não estão registrados em livros ou cadernos, mas verbalizados na memória pela oralidade. Portanto, o ensino de língua portuguesa em contextos interculturais pode ter como mais uma alternativa a Pedagogia da Ancestralidade, que atenderia ainda os sujeitos que chegam ao Brasil em condições desfavoráveis econômica, política e socialmente. E a escola pode ser um dos locais de acolhimento, desde que esteja preparada para isso.

4. Considerações

O ensino de língua portuguesa em contextos interculturais vai precisar avançar muito além do que orientam os documentos oficiais sobre ensino-aprendizagem no campo da linguagem. A diversidade, a encruzilhada cultural, o rearranjo sociointeracionista, a ética, a estética, os valores civilizatórios, tudo isso está em movimento no território escolar. E no centro, os sujeitos escolares que chegam e saem, que convergem e divergem, que se orientam e se desorientam.

As leis que determinam o ensino das culturas afro-brasileira, indígena, asiática, caribenha, cigana, latino-americana e a história da África sugerem a qualificação de professores para que atendam tamanha demanda. Continuar trabalhando em datas específicas – determinadas pelo poder hegemônico branco (Dia do Índio, 13 de maio, Consciência Negra...), enfeitando a escola para justificar uma educação para diversidade – serve apenas para manter um sistema de exclusão e de racismo. Blumenau, a exemplo de outros municípios brasileiros, segue com o ensino de língua inglesa e alemã (que tem sua importância) sem ao menos lembrar que as línguas tradicionais já existiam e continuam em uso nas comunidades indígenas.

O epistemicídio se encarregou de apagar e reduzir a “errado” o falar do povo negro em sua complexidade do português afro-brasileiro:

> [...] aquilo que chamo de "pretoguês" e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...]. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes [...], apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo [...]. (GONZALEZ, 1988, p. 70).

A situação linguística em Blumenau, em Santa Catarina e no Brasil, diferentemente do que afirma o senso comum, é de um país multilíngue, tendo o Português e a Libras como línguas oficiais. Precisamos insistir com os gestores educacionais acerca da necessidade de orientar o corpo docente sobre as línguas faladas pelos povos nativos que já habitavam este território antes da chegada dos europeus, sobre as línguas dos africanos escravizados e dos imigrantes. Mais do que orientá-los, é importantíssimo construir estratégias acadêmicas para formação de um corpo docente crítico que tenha embasamento para a elaboração de recursos e conteúdos pedagógicos que possam desconstruir o que está no imaginário social: o de um país de língua única. Estas reflexões e discussões devem estar em sala de aula não só como estratégia de ensino-aprendizagem do povo brasileiro na sua diversidade, mas também para atender os atuais imigrantes e refugiados africanos, haitianos, venezuelanos e trabalhadores(as) ilegais que chegam ao país, reconhecendo que a língua de uma pessoa ou grupo traz consigo elementos de sua própria história que precisam ser valorizados e respeitados e que podem resultar na produção da riqueza social e cultural quando se incorpora a noção de interculturalidade. Como proposta de educação e de acolhimento, fica a possibilidade da Pedagogia da Ancestralidade, como estratégia para educação das relações étnico-raciais que se alia dessa forma à luta antirracista.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 2003.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista ESC - Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, Portugal, n.16, p. 45-62, 2001.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 97-132, 2001.

MANACORDA, M. A. *História da educação – da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOGUERA, R. *Concentrando os tamborins*. *In:* SILVA, W. L. (Org.), *Sambo, logo penso:* afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. Rio de Janeiro: Hexis/Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

OLIVEIRA, E. D. de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 18, p. 28-47, 2012.

OLIVEIRA, E. D. de. A epistemologia da ancestralidade. *Entrelugares – Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*. Niterói, v. 1, n. 2, 2009. Disponível: http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-resumo.pdf . Acesso em: 23 dez. 2020.

OLIVEIRA, E. D. de. *A ancestralidade na encruzilhada*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SOUZA, T. F. B.; FINILLI, L. M. F.; MISKIW, A. A.; FRANCO, N. (In)compreensões do eixo da análise linguística semiótica. *In:* COSTA-HÜBES, T. C.; KREMER, M. A. D. (Orgs). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

UNESCO. *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. Paris, 1978.

■

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS NÍVEIS A1 E B1: BREVE ENSAIO DIDÁTICO COM TEXTOS LITERÁRIOS

PEDRO BALAUS CUSTÓDIO
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

RESUMO

Ensinar Português como Língua Estrangeira constitui um desafio marcante em vários sentidos. Normalmente, o ensino deve utilizar todos os recursos didáticos disponíveis para possibilitar a aprendizagem e também torná-lo um processo dúctil e interessante para os alunos. Esta reflexão relata brevemente uma experiência realizada com alunos europeus que frequentaram os cursos de Português nos níveis A1 e B1 (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Estes estudantes realizaram mobilidades internacionais no âmbito do programa europeu Erasmus+. Mostraremos esta experiência didática em que foram usados textos literários simples ao longo das aulas. Esta linha de investigação é seguida, aliás, em várias universidades cuja tarefa é o ensino de uma língua não nativa a falantes estrangeiros. Como resultado dessa prática, veremos quais os dados e a perceção obtida junto dos alunos relativamente às dificuldades no uso de textos literários, sendo que, para esse efeito, usámos uma metodologia de questionário adaptado às circunstâncias da brevidade do estudo. Por fim, apresentamos algumas conclusões ilustrando os procedimentos e resultados obtidos na aquisição de estruturas linguísticas, conhecimentos culturais e motivação para uma aprendizagem contínua do Português.

Palavras-chave: *ensino do Português como Língua Estrangeira; didática da literatura; texto literário.*

ABSTRACT

Teaching Portuguese as a Foreign Language is a remarkable challenge in many ways. Normally, teaching should use all available resources to enable learning, and also make it a ductile and interesting process for students. This reflection briefly reports an experience carried out with European students who attended Portuguese language courses at the levels A1 and B1 (Common Framework of Reference for Languages) at the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra. These students were participating in international mobilities under the European Erasmus + program. We will analyze a didactic experience in which simple literary texts were used throughout the classes. This line of research is followed, moreover, in several universities whose goal is to teach a non-native language to foreign speakers. As a result of this practice, we will get data on the perception of the students regarding the difficulties in the use of literary texts, using for this purpose a questionnaire methodology adapted to the brevity of the study.

Finally, we present some conclusions illustrating the procedures and results obtained in the acquisition of linguistic structures, cultural knowledge and motivation for a continuous learning of Portuguese.

Keywords: *training for foreign language; didactics of language and literature; literary text.*

1. O PLE e o(s) lugar(es) do texto literário

É notório o crescente interesse pelo ensino-aprendizagem do Português no atual contexto de aquisição linguística global. Este interesse advém de diversos fatores, de diferente raiz, mas, como resume Ançã (2008, p.74), "(…) o domínio da língua portuguesa é uma das vias mais poderosas para a integração de estrangeiros, tanto a nível individual (garantia de autonomia) como coletivo (harmonia social)." As especificidades do ensino do Português como Língua Estrangeira (doravante designada PLE) são significativas a vários títulos, nomeadamente no que toca às tipologias de trabalho e às metodologias que os professores desenvolvem com estes grupos de alunos.

Bizarro (2013) refere que é um campo que merece especial atenção. Segundo Correia, Grosso e Casanova,

> Nas últimas décadas, o modelo epistemológico proposto pelo Conselho da Europa acentua a interacção e a comunicação como função principal da língua. A dimensão linguística não se restringe unicamente aos elementos gramaticais, mas a realizações que dependem de actos de fala com significado funcional e comunicativo, embora o nível de desenvolvimento dos recursos linguísticos (do aprendente) tenha um papel fundamental na determinação da adequação de uma determinada tarefa. As necessidades comunicativas do formando (aprendente) em língua portuguesa, em contexto de acolhimento, resultam de situações de vida quotidiana, de interacções com os falantes de português em contactos de diferentes esferas sociais e profissionais e das tarefas comunicativas que, como utilizadores de língua portuguesa, têm de realizar. Neste âmbito, os formadores devem estar sensibilizados para uma negociação contínua em função do formando (como ser social, humano e formativo), respondendo a necessidades emergentes e sugerindo diferentes soluções em função dos contextos e do público-alvo. (CORREIA; GROSSO; CASANOVA, 2011, p. 9).

Por essa razão, Correia, Grosso e Casanova (2011, p. 10-12) reputam essenciais aspetos como: "Diagnosticar e caracterizar as necessidades de aprendizagem de Português de um público adulto, não nativo, com base na descrição do funcionamento da língua em situação de comunicação no país de acolhimento" ou "Adequar as metodologias associadas ao ensino-aprendizagem das línguas com base numa reflexão crítica e actualização didáctica permanentes."

Toda a investigação considera fundamental que os docentes saibam, pois, acordar as capacidades comunicativas dos alunos, as competências linguísticas, pragmáticas e sociolinguísticas e lhes propor, também, atividades e materiais aliciantes, de acordo com as finalidades de ensino. Como já

mencionamos num estudo anterior sobre esta problemática, faz sentido que a formação dos docentes de PLE caminhe no sentido da crescente especialização, tendência que se tem vindo a afirmar nos últimos anos através de uma formação académica nestes domínios. A lecionação de PLE impõe, "para além das competências de intercompreensão linguística, fundamentos teóricos e robustos sedimentos de índole intercultural, procedimentos de criatividade e inovação didática e, sobretudo, uma ininterrupta atualização científica" (CUSTÓDIO, 2016).

São permanentes os desafios dos docentes nesta área tão plural quanto exigente. Um dos campos de trabalho que consideramos crucial reporta-se à qualidade e à variedade dos materiais de apoio. Ora, por entre esse vasto território de materiais didáticos impressos e digitais, estes últimos acabam por destacar-se neste panorama. Provavelmente, este será um dos caminhos de forte crescimento nos próximos anos, fruto da capacidade de alcance deste meio e instrumento de difusão.

Ora, num estudo, Costa (2015, p. 4) analisa a pertinência e a usabilidade do texto literário em PLE, explicitando que o seu objetivo é "a discussão do lugar do texto literário no ensino do português como língua estrangeira a aprendentes do nível A1", encarando-o como um "input positivo implícito ao serviço do ensino-aprendizagem de itens lexicais e estruturas gramaticais essenciais à comunicação no nível A1".

Por essa razão, exibe uma proposta para ilustrar as potencialidades associadas ao uso da literatura, "tanto no desenvolvimento das competências linguísticas essenciais à comunicação básica no quotidiano dos aprendentes, como na exposição a conteúdos socioculturais relevantes", procurando ainda "desenvolver nos aprendentes o gosto pela leitura literária e a competência de leitor literário". Não obstante Costa (2015, p. 72) mencionar que uma das maiores barreiras foi "encontrar textos e propostas adequadas a alunos que não dominam proficientemente o português", o nosso entendimento sobre este assunto é mais modalizado pela nossa experiência letiva.

Julgamos que há uma variedade de textos literários de muita qualidade e de fácil acesso a aprendentes dos níveis A1 e A2, e são por vezes os alunos a solicitarem aos professores pequenos textos de fácil leitura. É sobre esta opção específica que gostaríamos de relatar uma experiência ocorrida na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, com quase trezentos estudantes do programa europeu Erasmus+ em turmas de A1 e B1, concretamente (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49). Estes cursos de periodicidade semestral destinam-se exclusivamente a alunos deste programa europeu e os estudantes são oriundos de diversas partes do espaço europeu, maioritariamente da Espanha, Turquia, República Checa, Itália, Roménia e Grécia.

2 Uma breve experiência didática

2.1 Objetivos concisos

Assim, a rápida pesquisa que aqui se descreve reflete algumas experiências didáticas sobre a aprendizagem do Português por alunos Erasmus+. Este ensaio usou textos literários curtos, narrativos e poéticos nas aulas dos níveis A1 e B1. Os principais objetivos que presidiram a este delimitado trabalho, que ocorreu ao longo de três anos consecutivos, podem resumir-se, por comodidade, aos seguintes:

a) Utilizar textos literários simples nos cursos de PLE nos níveis iniciais A1 e B1;
b) Comprovar que a leitura de textos literários é muito útil e agradável para o aluno, desde que realizada de forma contextualizada, com rigor e cumprindo alguns critérios já predefinidos;
c) Incrementar o conhecimento da literatura e da cultura portuguesas;
d) Atestar da validade desta opção didática nos estágios iniciais de aprendizagem do PLE;
e) Contribuir de modo significativo para o esteio da aprendizagem da língua como estrutura.

2.2 Metodologia de trabalho

As metodologias de trabalho seguidas com estas turmas de A1 e B1 foram semelhantes na sua estrutura e nos seus propósitos. Inserimos nas aulas, de modo natural, ao longo das unidades didáticas, momentos de leitura de textos literários e de algum trabalho interpretativo, mas também de enriquecimento lexical a partir destes materiais. Numa primeira etapa, apresentaram-se os textos, o professor realizou a leitura e fez um levantamento das dúvidas vocabulares. Seguidamente, os alunos liam o texto silenciosamente e só depois se fazia um jogo de pergunta/resposta com vista ao exercício de compreensão textual. No final, todos os alunos liam o texto. Atendendo à limitada extensão da turma, o mesmo texto era lido por todos os alunos, sem exceção.

No final, os estudantes faziam comentários e/ou formulavam questões sobre algum aspeto do texto que merecesse reparo ou curiosidade. Para além destas atividades, eram posteriormente desenvolvidas outras no âmbito da escrita, mas que não iremos mencionar nesta breve súmula.

A escolha dos textos literários pautou-se por critérios semelhantes. Para o nível A1, lançámos mão de pequenos textos e/ou de excertos de poemas, contos, narrativas breves, alguns deles claramente emprestados ao currículo de Português como Língua Materna e que estão presentes no ensino básico. Esta seleção foi, obviamente, propositada porque conhecemos os efeitos de aprendizagem, as dificuldades e as vantagens que eles geram com alunos nativos.

No nível B1, usamos textos um pouco mais extensos e complexos, dentre os quais estão, também, alguns com presença assegurada no 2º ciclo do ensino básico português e dirigidos aos alunos

de Língua Materna. Dentre uma escolha muito diversificada, citamos, a título de exemplo: *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen; "Os quatro músicos" da obra *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*; *Uma Aventura na Quinta das Lágrimas*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; *Canção dos Abraços*, de Luísa Ducla Soares; *Abelha*, de Rosa Lobato Faria; vários poemas de Eugénio de Andrade, Álvaro Magalhães, Frnando Pessoa, Luísa Ducla Soares, Antero de Quental; textos de Manuel António Pina, António Torrado, Joaquim Jorge de Carvalho, Alice Vieira, António Mota, António Gedeão, Maria Alberta Menéres e Miguel Torga, entre muitos outros. Esta seleção variou em função das dificuldades das turmas, mas, também, das faixas etárias dos alunos, que nem sempre são, em absoluto, coincidentes.

A metodologia de aferição sobre a dificuldade dos textos foi realizada mediante um questionário breve, usando uma adaptação da escala de Likert. O inquérito de natureza muito breve pretendia não ser intrusivo nas atividades de leitura e/ou nas atividades letivas. Resumimo-lo, pois, a uma pequena tira de papel, em formato anónimo, em que cada aluno exprimia o grau de dificuldade perante o texto: *very easy*, *easy* e *difficult*. Esta pequena tira de questionário estava redigida em inglês e era comum aos níveis A1 e B1. A opção pelo inglês deveu-se ao facto de a expressiva maioria dos alunos de A1 não terem conhecimentos suficientes de Português logo no início do curso, sendo que este trabalho com os textos literários começou a ser realizado após as primeiras aulas. Por analogia e por uniformização, decidimos manter esta opção com o B1.

Desde o início, o tratamento de dados foi estatístico, traduziu-se na expressão percentual de respostas. Infelizmente, não pudemos usar perguntas de resposta aberta, o que teria por certo dado um contributo mais substancial aos resultados. A interpretação de dados baseou-se, pois, na quantificação e na observação direta das dificuldades dos alunos, nas questões que colocaram e na perceção que tivemos ao longo do semestre sempre que usamos textos literários nas aulas.

3. Resultados e discussão

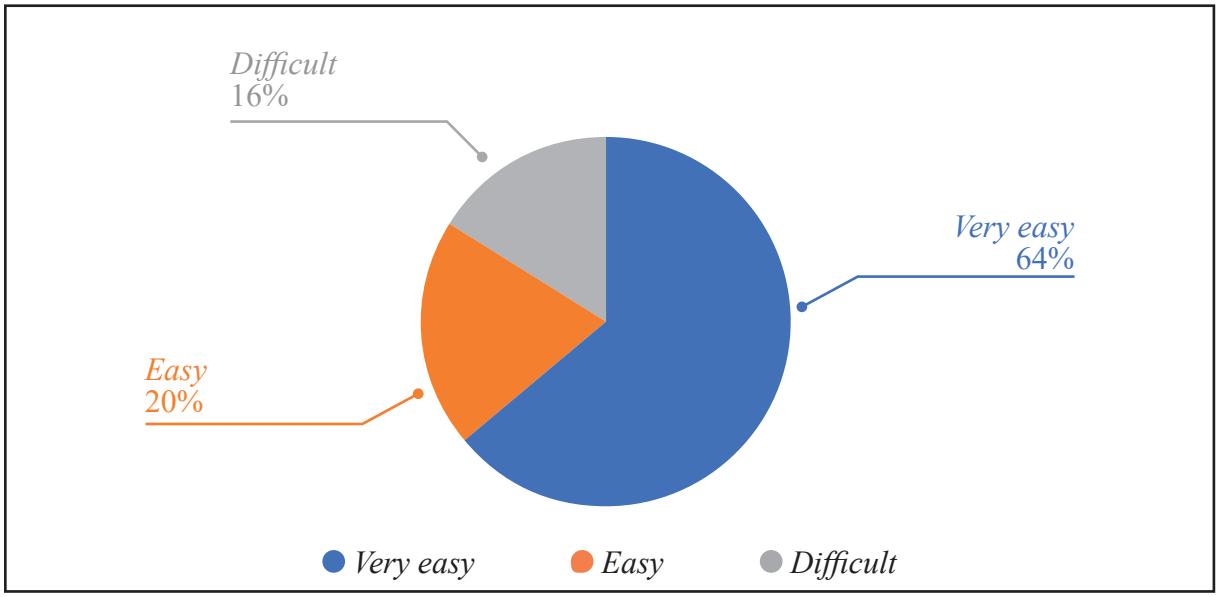
Estes resultados refletem, pois, as respostas de 280 alunos Erasmus+ durante os três últimos anos letivos (2017, 2018 e 2019). Os estudantes que expressaram maiores dificuldades no uso dos textos literários foram expetavelmente aqueles que apresentavam obstáculos também na oralidade e na escrita.

Temos de considerar que os dados obtidos decorrem do facto de os textos poéticos utilizados pelos alunos do nível A1 serem muito simples, fáceis de compreender, muito curtos, pois eram principalmente poemas que geralmente são destinados ao 1º ciclo do ensino básico. Esta condicionante pode explicar alguns dos dados alcançados. Na verdade, o grau de dificuldade era mínimo; os textos tinham rimas e eram, na sua expressiva maioria, francamente acessíveis.

Por seu lado, no nível B1, utilizamos principalmente textos curtos, contos, histórias muito simples, textos humorísticos, excertos de livros para jovens leitores e também partes de livros de literatura para estas faixas etárias. Porém, em ambos os ensaios, realizaram-se sempre momentos de pré-leitura que incluíram explicação prévia do vocabulário e, com total liberdade, os alunos puderam mesmo usar os dicionários de Português.

Assim, vejam-se as representações gráficas dos dados tal qual foram obtidos. As percentagens encontram-se expressas com legendas em inglês, uma vez que o inquérito original foi realizado nessa língua e usámos, como acima foi referido, apenas os quantificadores *very easy*, *easy* e *difficult*.

GRÁFICO 1 - Porcentagem de opiniões dos alunos acerca do grau de dificuldade do uso de textos literários nas aulas A1 e B1

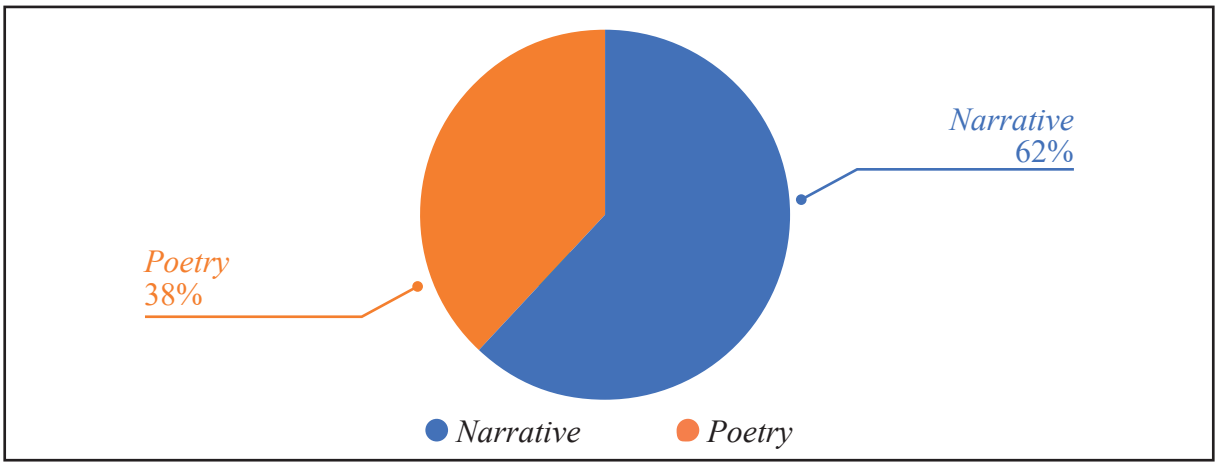


Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Apenas 16% considera que os textos literários colocam dificuldades de compreensão. Esta minoria coincide também com os alunos menos assíduos, com aqueles cujo investimento na aprendizagem era mais ténue e irregular e, ainda, com os que revelaram dificuldades gerais no decurso das atividades letivas. Não podemos nem desejamos extrapolar estes dados, mas foi visível que estas dificuldades se verificaram especialmente em alunos de certas nacionalidades claramente identificáveis, talvez por razões de interferência linguística ou disparidade entre a estrutura da língua nativa e o da língua segunda.

Vinte por cento dos alunos considerou fácil e uma clamorosa maioria de 64% atribuiu um confortável grau de acesso à compreensão da leitura destes textos literários, uma vez que os consideraram na sua linha de possibilidades interpretativas.

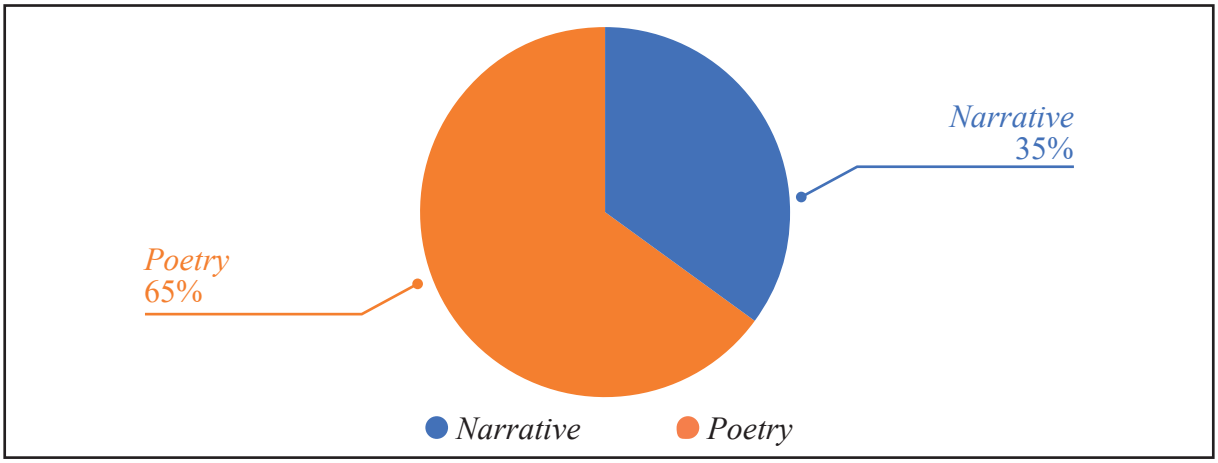
GRÁFICO 2 - Porcentagem do nível de dificuldade do género literário no nível A1



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O Gráfico 2 torna evidente alguns dados curiosos. No nível A1, os textos narrativos foram considerados mais difíceis. Inesperadamente – ou não, os textos poéticos conheceram menor grau de dificuldade. As respostas a esta aparente dissensão encontram-se no facto já referido: os textos poéticos eram muito simples, curtos e de fácil compreensão, alguns deles com estruturas rimáticas quase musicais. Em contrapartida, os textos narrativos colocaram novos desafios, também pela sintaxe mais complexa e, eventualmente, alguns deles exigiam mais conhecimentos de âmbito morfológico.

GRÁFICO 3 - Porcentagem de dificuldade por género literário em B1



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

O Gráfico 3 inverte os dados no nível A1. De facto, nas turmas B1, os alunos tiveram menos dificuldades com os textos narrativos (apenas 35%), enquanto com os poéticos essas dificuldades atingiram 65% dos estudantes. Uma leitura atenta e circunstanciada destes dados pode ajudar a explicar

os resultados aqui expressos. Na realidade, alguns textos poéticos requeriam um conhecimento mais profundo, não só da estrutura da linguagem poética, como de aspetos de natureza gramatical, sintática e semântica. A poesia é um género particularmente dúctil e plástico, mas sabemos que pode colocar ao leitor sérios desafios interpretativos, não só pela condensação da linguagem, mas também pelos jogos semânticos e pela inversão hiperbática da sintaxe. Até para um leitor experimentado, os poemas podem constituir colossais desafios de leitura e de interpretação. Vejam-se, por exemplo, os resultados obtidos com alunos nativos no âmbito da aprendizagem do Português como Língua Materna em contexto escolar e, ainda, em situações de avaliação.

4. Conclusões

Esta abordagem interpretativa baseada na utilização de textos motivadores permite um contacto real com os autores e com a literatura portuguesa, evitando os textos artificiais normalmente utilizados nos livros didáticos. Adicionalmente, possibilita o desenvolvimento das habilidades interpretativas dos alunos num contexto real de leitura, uma aquisição cultural e social de conhecimentos muito mais integrada e contextualizada, bem como uma prática contínua e sustentada no que toca à consciência fonológica.

Mas as vantagens não se ficam por aqui. Os usos de textos reais da literatura abrem um leque de significativas possibilidades no fomento da consciência lexical e semântica, uma vez que possibilitam uma habituação constante, regular e uniforme à sintaxe regular do Português escrito.

É de considerar ainda que este trabalho proporciona inúmeras situações de interação e de diálogo entre os alunos. Na prática, pudemos observar que, de facto, os alunos tendem a dialogar muito mais acerca dos textos, ora no que toca ao vocabulário, ora no que diz respeito a aspetos que consideram relevantes, e trocam muito mais impressões sobre eles, o que desencadeia mais situações de diálogo entre o grupo-turma mas também com o professor. Este estímulo é, pois, também muito visível no plano da oralidade.

Julgamos que a utilização de textos literários nas fases iniciais da aprendizagem do Português é muito enriquecedora, trazendo grande valor didático para o ensino como Língua Estrangeira. Salvaguardamos, no entanto, que os autores escolhidos devem ser nacionais ou de outros países de língua portuguesa, privilegiando os dos séculos XX e XXI, de forma a evitar interferências linguísticas e alguns obstáculos à compreensão da leitura. Este trabalho pode ser incrivelmente frutífero e interessante nos níveis C1 e C2 também. Defendemos, pois, que a utilização de textos literários tem um lugar de relevo neste âmbito específico de ensino, independentemente do nível de proficiência e de aprendizagem.

Acreditamos que nos níveis C1 e C2 se possam produzir deleitosas incursões pelos nossos clássicos. Uma das grandes vantagens desta sugestão didática é possibilitar aos alunos leituras plurais que, certamente, não conhecem.

É por essa razão que, em última instância, defendemos a possibilidade de serem elaboradas e usadas em contexto letivo e extraletivo pequenas antologias de textos literários que, de acordo com os objetivos e níveis linguísticos, facilitem a entrada dos alunos no mundo extraordinário da leitura numa língua estrangeira. Não sendo esta opção um trilho inteiramente original, esta não tem sido, todavia, uma orientação predominante neste círculo de ensino. Estamos em crer que esta interseção é largamente proveitosa e dúctil, quer para quem ensina, quer para quem aprende, e facilitará, de modo mais prazeroso, todos os intervenientes neste longo e desafiante processo que constitui o ensino-aprendizagem do PLE.

De acordo com os objetivos traçados para cada nível linguístico e atendendo às dificuldades dos alunos, esta porta de entrada no mundo da literatura é, consabidamente, uma forma privilegiada de acolher os alunos no extraordinário cosmos do ensino-aprendizagem do Português.

Referências Bibliográficas

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, Porto, Portugal, n. 13, p. 71-87, 2008.

BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. *Português língua não materna*: *investigação e ensino*. Lisboa: Lidel, 2013.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino e avaliação*. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Lisboa: Edições ASA, 2001.

CORREIA, M. L.; GROSSO, M. J.; CASANOVA, C. M. *Referencial de formação: formação de formadores de português para falantes de outras línguas: utilizador elementar*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2011.

COSTA, V. L. A. *O uso do texto literário no ensino de português como língua estrangeira no nível A1*. 2015. 90f. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda)- Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

CUSTÓDIO, P. B. Alguns percursos didáticos para o ensino do PLE. *In*: SIELP V FIAL - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa/Fórum Íbero-Americano de Literacias, 5, 2016, Braga. *Anais...* Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016, p. 182-192.

■

O ENSINO DO PORTUGUÊS SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: A ABORDAGEM DA DIMENSÃO DIATÓPICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS PARA ESTRANGEIROS

Maria Antonietta Rossi
Università per Stranieri di Siena

RESUMO

O presente trabalho visa analisar como o fenómeno do uso variável da língua é parcamente apresentado nos manuais didáticos de Português Língua Estrangeira, examinando como a dimensão diatópica é abordada nestas ferramentas pedagógicas. Para a elaboração deste estudo, será necessário ter em consideração os contributos teóricos da Sociolinguística Variacionista e da Pragmática Conversacional, que investigam a língua como instrumento de interação social, princípio defendido também no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas de 2001.

Para verificar se estes instrumentos propõem atividades de reflexão quanto à patente diversidade linguística territorial da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e à respetiva heterogeneidade cultural, propomos uma análise comparativa entre os dois manuais utilizados em Itália em contextos académicos de ensino: *Português XXI* e *Português em Foco*, ambos publicados pela Lidel, editora pioneira na divulgação de manuais pedagógicos para aprendentes estrangeiros. Será focalizada a atenção nas unidades dos diferentes volumes – finalizados ao conseguimento dos níveis elementar (A1, A2), intermédio (B1, B2) e avançado (C1, C2) –, a fim de demonstrar que os géneros textuais escolhidos refletem escassamente a poliédrica dimensão sociopragmática da língua portuguesa, apresentando, consequentemente, uma visão homogênea e abstrata do idioma que desconsidera a natureza mutável da *parole* de cada falante, destinada a mudar diacronicamente consoante o contexto social de referência. Além disso, sugerimos também propostas de intervenção com atividades baseadas na didatização de materiais autênticos, para expor o público-alvo ao real emprego pragmático do idioma aprendido.

Palavras-chave: *competência sociopragmática; materiais autênticos; Português Língua Estrangeira (PLE); sociolinguística; variação diatópica.*

ABSTRACT

Considering the theoretical contributions of Variationist Sociolinguistics and Conversational Pragmatics that investigate language as interactive instrument of social action - principle defended in the Common European Framework of Reference for Languages (2001) - the present work aims to analyze how the phenomenon of the variable use of language, integral part of the Communicative Competence, it's sparsely presented in the didactic manuals of Portuguese as Foreign Language, analyzing how the diatopic dimension is examined in these pedagogical tools.

In order to verify if these instruments propose activities regarding the patent territorial linguistic diversity of the Community of Portuguese Speaking Countries and the respective cultural heterogeneity, we propose a comparative analysis between the two manuals used in Italy in academic contexts, *Português XXI* and *Português em Foco*, both printed by Lidel, a pioneer publisher in the dissemination of teaching manuals for foreign learners. We will focus the attention on the units of the different volumes, to demonstrate that the textual genres slightly reflect the polyhedral sociopragmatic dimension of the Portuguese, presenting, consequently, an abstract view of the language that disregards the changing nature of each speaker's *parole*, destined to change diachronicly according to the social context. In addition, we also suggest activities based on the use of authentic materials, to expose the target audience to the real pragmatic use of the language learned.

Keywords: *sociopragmatic competence; authentic materials; Portuguese as Foreign Language; sociolinguistics; diatopic variation.*

Introdução

O processo de ensino de uma língua estrangeira é, na contemporaneidade, uma ação formadora extremamente complexa, uma vez que o planeamento das sessões didáticas tem que considerar não apenas a heterogeneidade do *background* sociocultural de cada aprendente – caraterizado por determinados conhecimentos prévios e diferentes necessidades de aprendizagem conforme as próprias potencialidades –, mas deve contemplar, da mesma forma, a poliédrica natureza do idioma ensinado que, a nível pragmático, não se manifesta como um sistema conversacional homogêneo, sendo o fenómeno do uso variável da língua parte integrante da Competência Comunicativa dos falantes (BERRUTO; BERETTA, 1977; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968).

Contrariamente à tradicional abordagem gramatical, que concebia a língua como um instrumento de interação e de comunicação completamente abstrato (BALBONI, 2002, p. 233), atualmente é imprescindível estimular o desenvolvimento da Competência Comunicativa e Sociopragmática, de maneira que os discentes, atores sociais (GOFFMAN, 1956), sejam capazes de cumprir ações verbais e negociar conteúdos convenientemente conforme o contexto interativo de referência, a fim de conseguir o êxito comunicativo (AUSTIN, 1962; HYMES, 1972). Por conseguinte, para atingir este objetivo educacional, é preciso que o aluno ponha em prática estratégias conversacionais baseadas quer na correção formal de estruturas morfossintáticas e lexicais, quer no uso crítico e criativo de atos de fala que ponderem no âmbito da oralidade, habilidade fundamental para veicular conteúdos segundo Havelock (1995), a natureza mutável da *parole* de cada falante. Em vista disto, o repertório linguístico dos atores sociais, sendo caleidoscópico e multidimensional, resulta demarcado, na opinião de Berruto (1980, 1995) e Labov (1972, 1994), por variações linguísticas – de tipo i) diatópico, ii) diastrático, iii) diafásico e iv) diamésico – que se desenvolvem, a nível diacrónico, nos vários territórios social e culturalmente conotados onde o idioma-alvo é falado, circunstância bem evidente, com efeito, nas nove nações lusófonas que compõem atualmente a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Com base no que foi exposto, podemos corroborar a ideia de que é fundamental realizar projetos educacionais que promovam, em relação ao ensino do Português como Língua Estrangeira, Língua Segunda ou Adicional, uma pedagogia da variação linguística (BAGNO, 2007b) que considere o idioma-alvo como um conjunto de variedades (FARACO, 2008) sujeitas a fatores socioculturais (LABOV, 1972; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968). Não existindo, portanto, "línguas uniformes" (POSSENTI, 1996), o ensino do idioma lusitano deveria ampliar o próprio campo de ação, adotando um enfoque mais sociolinguístico, uma vez que esta dimensão ainda é pouco explorada na Glotodidática do português em contextos académicos italianos.

Esta lacuna metodológica é sobretudo evidente, como mostrará a análise deste estudo, nos manuais didáticos de Português Língua Estrangeira. São ferramentas de indiscutível auxílio pedagógico que, apesar de assentarem na abordagem comunicativa (BORTOLOZZO; MACEDO-KARIM, 2016), expõem

o aluno a uma visão completamente abstrata e estigmatizada do idioma-alvo – baseada no emprego das normas de uso padrão –, desconsiderando a existência de variações linguísticas, especialmente em perspetivas diatópica e diastrática, que refletem o real emprego pragmático do sistema verbal aprendido e que caraterizam, de facto, a oralidade do matizado e amplo espaço lusófono da época contemporânea.

1. Metodologia e Quadro Teórico de Referência

Norteado pelos contributos teóricos da Sociolinguística Variacionista (BERRUTO, 1980, 1995; HYMES, 1971; LABOV, 1972, 1994; MIONI, 1983; TARALLO, 1985) e Educacional (BAGNO, 2007a, 2007b; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MARTINS; TAVARES; VIEIRA, 2014; ZILLES; FARACO, 2015), da Pragmática Conversacional (AUSTIN, 1962; BAKHTIN, 2014; GOFFMAN, 1956) e da Linguística Aplicada (COOK, 2003; DAVIES; ELDER, 2004; HYMES, 1972; MCCARTHY, 2001), que consideram a língua como instrumento interativo de ação social, este trabalho pretende analisar como o fenómeno do uso variável do sistema comunicativo, parte integrante da Competência Comunicativa e Estratégica dos falantes tanto nativos como estrangeiros (BAGNO, 2007a), ainda é pouco aprofundado nos manuais didáticos de Português Língua Estrangeira e Materna (BORTOLOZZO; MACEDO-KARIM, 2016; CARVALHO, 2018). Tal circunstância implica uma aprendizagem convencional e estereotipada do português, uma vez que o aluno não é sensibilizado aos frequentes e renovadores fenómenos da variação sociolinguística que caraterizam o atual repertório do vasto espaço lusófono, internamente estratificado a nível sociopragmático.

No contexto académico italiano, de facto, apenas De Rosa, Mulinacci e Pippa avançaram propostas metodológicas para o ensino do Português como Língua Estrangeira em perspetiva sociolinguística, explorando nomeadamente, por um lado, a potencialidade didática da fala fílmica brasileira (DE ROSA, 2013), da tradução audiovisual (DE ROSA, 2017) e dos materiais autênticos (PIPPA, 2017) e, por outro, as estruturas morfossintáticas inovadoras empregadas pelos falantes lusófonos na oralidade (MULINACCI, 2018), definidas por Silva como "variáveis não-lexicais" (2006, p. 43). Apesar da consideração positiva, no debate académico italiano, das teorias renovadoras em relação à Pedagogia da Variação Linguística do Português como L1 em âmbito brasileiro (BAGNO, 2007a; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014) e lusitano (SILVA, 2006), as investigações e, em particular, as propostas de prática didática, projetadas segundo esta orientação, ainda resultam escassas e parcamente exploradas, circunstância que incentivou a análise contrastiva que apresentamos em seguida.

Considerando estes pressupostos e a patente carência do enfoque sociolinguístico das ferramentas pedagógicas em circulação que norteiam as sessões de aprendizagem, a presente investigação pretende, em primeiro lugar, discutir e analisar como a dimensão diatópica – aspeto marcante, no

nosso parecer, do espaço lusófono – é abordada nestes manuais, tendo em atenção a noção laboviana de "variantes", maneiras comunicativas alternativas para veicular os mesmos conteúdos (LABOV, 1972), e o conceito de "variação" linguística, i. e., a heterogênea realização dos atos de fala, internamente estratificada, marcada por fatores culturais, sociais e regionais dentro do mesmo espaço geográfico (BERRUTO; CERRUTI, 2011).

Sendo esta dimensão uma parte fundamental das habilidades conversacionais dos aprendentes, o objetivo deste estudo é, por um lado, sensibilizar ao conceito de diversidade linguística no âmbito do ensino das línguas estrangeiras e, por outro, demonstrar como a variabilidade é um fenómeno constitutivo do idioma, uma propriedade intrínseca, como sustenta Bagno (2007a), das línguas humanas. Nesta perspetiva, o nosso propósito é examinar como os atuais instrumentos pedagógicos empregados em contextos académicos em Itália[1] – *Português XXI* (2018)[2] e *Português em Foco* (2015-2019) – propõem atividades de reflexão quanto à diversidade linguística territorial presente i) quer dentro dos multiculturais territórios da CPLP em termos de "variantes", ii) quer no heterogêneo panorama sociolinguístico de cada país lusófono a nível de "variações".

Para executar esta tipologia de investigação, seguimos um percurso metodológico estruturado em duas fases distintas: a primeira parte do estudo apresenta uma pesquisa exploratória com abordagem tanto i) qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18) como ii) quantitativa (TURATO, 2004) para efetuar uma análise comparativa entre os dois manuais mais utilizados em Itália em contextos académicos de ensino: *Português XXI*, coletânea de 3 volumes realizados por Ana Tavares para o conseguimento do nível B1 e publicados pela Lidel em versão atualizada entre 2017 e 2018, e *Português em Foco*, obra composta por 4 volumes organizados pelas autoras Luísa Coelho e Carla Oliveira para atingir o nível C1/C2 e editados também pela Lidel entre 2015 e 2019.

A colação entre as duas tipologias de manuais – baseados na "metodologia da abordagem comunicativa" (COELHO; OLIVEIRA, 2015, p. 3) para promover "o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral do aluno em situações reais de fala" (TAVARES, 2018, p. 3) – visa identificar e quantificar as unidades, as atividades e os géneros textuais selecionados que sensibilizam o público-alvo à existência de variantes do português e ao fenómeno da variação diatópica, além de tentar erradicar a atitude, ainda frequente, do Preconceito Linguístico (BAGNO, 2007a), promovendo, desta feita, o conhecimento da pluralidade comunicativa e desmistificando a ideia da "homogeneidade" do idioma-alvo.

1 Segundo os dados identificados através de um levantamento online, a maior parte das 23 universidades italianas, onde atualmente se ensina a língua portuguesa como cadeira curricular, utiliza estes manuais para o ensino do Português como Língua Estrangeira, tal como a Università per Stranieri di Siena, a Università degli Studi di Firenze, a Università degli Studi di Pisa, a Università degli Studi di Roma "La Sapienza", a Università degli Studi Internazionali di Roma, a Università degli Studi Roma Tre e a Università degli Studi dela Tuscia.

2 Para esta pesquisa foi consultada a edição mais recente da coletânea, enquanto a primeira foi publicada entre 2003 e 2005.

Perante a patente existência de lacunas em relação ao tratamento da dimensão sociopragmática a nível diatópico da língua portuguesa falada na CPLP, a segunda parte do trabalho avança, pelo contrário, algumas propostas de intervenção para promover a Sociolinguística Educacional na sala de aula, indo além da Gramática Normativa, da assim chamada norma-culta (BAGNO, 2007a). Nesta seção da pesquisa, propomos atividades baseadas, considerando a visão laboviana da língua, na didatização de materiais autênticos (BREEN, 1985; WIDDOWSON, 1978; WILKINS, 1976), amplamente difundidos hoje em dia no ciberespaço, para expor os aprendentes ao real emprego pragmático do português tanto europeu como brasileiro. Estes recursos foram por nós experimentados nos cursos quer presenciais, quer virtuais.

2. Análise contrastiva entre os manuais *Português XXI* e *Português em Foco*

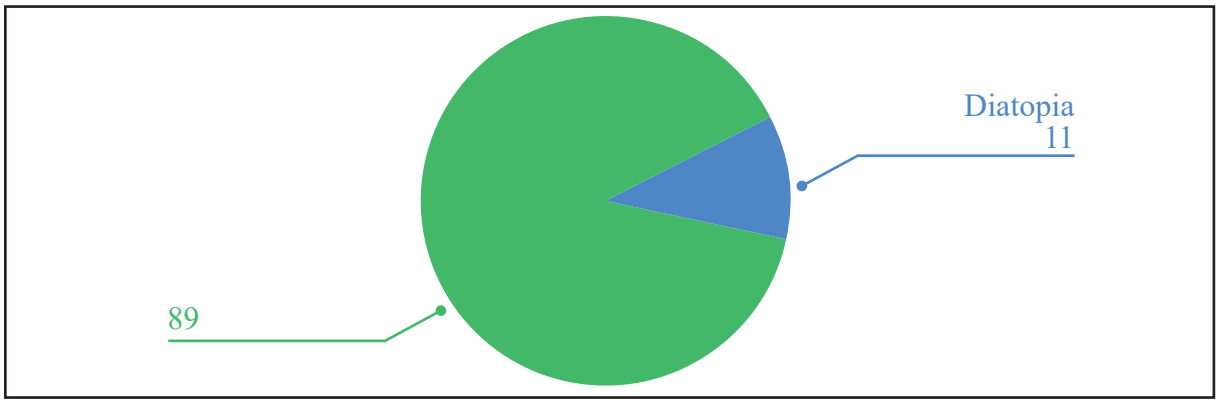
O ponto de partida da pesquisa aqui apresentada baseia-se na colação tanto qualitativa como quantitativa dos dois manuais didáticos de Português Língua Estrangeira mais utilizados em Itália em contextos académicos de ensino: *Português XXI* (2017-2018) e *Português em Foco* (2015-2019), coletâneas compostas respetivamente por 3 e 4 volumes e publicadas pela Lidel, editora pioneira na divulgação de manuais pedagógicos para aprendentes estrangeiros. Nas palavras das autoras, estes compêndios são fundamentados na abordagem comunicativa e estruturados textualmente, a nível composicional, por sessões de aprendizagem caraterizadas por unidades, cada uma organizada "por temas, em diálogos vivos e naturais" para "promover a aprendizagem em situações de comunicação tanto quanto possível reais, de modo a tornar mais fácil a aquisição e desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão orais", seguindo "uma progressão lógica e sistematizada" (COELHO; OLIVEIRA, 2015, p. 3) no intento de preparar "gradualmente o aluno para se expressar de forma eficaz" (TAVARES, 2018, p. 3).

Português XXI, obra composta por 3 volumes (A1/A2/B1), é um instrumento pedagógico injuntivo que orienta o processo de ensino-aprendizagem para o conseguimento gradual do nível intermédio que, conforme as indicações do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, permite ao aluno compreender e agir verbalmente na maior parte das situações comunicativas dentro da área geográfica onde se fala a língua-alvo. Neste sentido, o usuário intermediário deveria ser capaz de ter um bom desempenho conversacional em cada situação pragmática, nível de proficiência que deveria incluir também, no nosso parecer, o conhecimento de variações sociolinguísticas que caraterizam o português como um idioma com um "alto grau de diversidade e de variabilidade" (BAGNO, 2007a, p. 16) dentro da ampla área lusófona.

A análise por nós elaborada revelou que a dimensão diatópica da língua portuguesa, em termos de "variantes" (brasileira, angolana ou moçambicana) e de variações geográficas peculiares de cada país lusófono, é escassamente abordada nas unidades que compõem os 3 volumes, apesar de ser uma componente fundamental do repertório linguístico dos lusofalantes. Com efeito, num total de 36 unidades – 12 para cada volume – 4 apresentam conteúdos diatópicos: isto significa que apenas

o 11% da coletânea apresenta ao público-alvo o conceito de diversidade linguística no âmbito da CPLP, transmitindo, desta feita, uma conceção uniforme do português que, na realidade, não existe, como defendem os estudiosos Weinreich, Labov e Herzog ao afirmarem que "*the association between structure and homogeneity is an illusion*"[3] (1968, p. 187).

FIGURA 1 - Conteúdos diatópicos em *Português XXI*



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Se examinarmos, de facto, o primeiro volume, finalizado ao desenvolvimento do nível elementar de proficiência (A1), nenhuma unidade mostra conteúdos em perspetiva diatópica, apesar de as atividades comunicativas propostas apresentarem a diversidade territorial, a nível regional, de Portugal, sem fazer referência, aliás, aos outros países que fazem parte da CPLP. Destarte, o aluno elaborará na própria memória semântica, do ponto de vista tanto linguístico como sociocultural, uma visão irreal do idioma aprendido que, na realidade, é "supranacional e transcontinental" (SILVA, 2006, p. 33).

Embora este volume baseie as atividades de compreensão escrita e oral no emprego funcional de vários textos autênticos ou adaptados com alterações na estrutura e no vocabulário (BREEN, 1985; WIDDOWSON, 1978; WILKINS, 1976) – pertencentes nomeadamente, considerando a classificação proposta por Werlich (1975), à tipologia narrativa e descritiva –, os materiais escolhidos não refletem a heterogénea dimensão diatópica de Portugal, uma vez que os géneros escolhidos (tal como diálogos, cartas, brochuras e contos) mencionam e descrevem frequentemente cidades e localidades sem contextualização geográfica e sociolinguística. A escolha destes textos, por conseguinte, é finalizada unicamente à Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1963) de normas morfossintáticas e gramaticais e do léxico respeitante ao nível de referência.

A título elucidativo, na unidade 5 - *Fazer planos para as férias* -, os textos narrativos e descritivos dão a conhecer ao público-alvo a região do Algarve – lugar turístico por excelência – e a zona da Serra de Estrela (pertencente à Beira Alta), sem referir a existência de variações diatópicas nestas

3 "a associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão" (tradução nossa).

áreas, como o dialeto algarvio e o beirão. Os trechos e os materiais autênticos selecionados servem apenas, por conseguinte, para estruturar as atividades ativas de compreensão, através de exercícios baseados em questões de i) múltipla escolha ou ii) dissertativas abertas e na prática/memorização de estruturas gramaticas da norma-padrão. Tal estrutura compositiva é evidente também nas unidades 7 e 8 – *Sigam as instruções*! e *Já foste a uma tourada*? –, onde os textos narrativos e descritivos sobre as cidades de Évora e de Sintra têm como única finalidade levar o aluno à interiorização na Memória Enciclopédica de estruturas frasais no Pretérito Perfeito Simples e no Imperativo, sem dar informações quanto à existência dos falares alentejanos e estremenhos.

Pelo contrário, o segundo volume da coletânea, finalizado ao conseguimento do nível básico de proficiência (A2), tem como intencionalidade textual, apresentada na parte da introdução, aproximar o aluno a "muitos aspetos da vida cultural e social portuguesa" (TAVARES, 2018, p. 3). Nota-se, de facto, uma maior abertura em relação à componente diatópica do idioma, uma vez que, como expressa a autora, o volume "inclui, no final, duas unidades que se centram, respetivamente, nos países africanos de expressão portuguesa e no Brasil, com o objetivo de alargar os conhecimentos dos alunos em relação à cultura e às diferenças linguísticas" (TAVARES, 2018, p. 3): num total de 12 unidades, 2 apresentam informações diatópicas. O 17% deste segundo volume, portanto, sensibiliza os aprendentes à existência de variantes dentro da CPLP, tendo em particular consideração o Português Brasileiro (PB) e a realidade lusófona dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

Nas unidades 11 e 12 – *Chegando no Rio de Janeiro* e *E que mais sobre a morna?* –, notamos uma modesta apresentação dos aspetos peculiares da variante brasileira e do português falado em África, através de atividades de audição de diálogos e de leitura de textos narrativos e descritivos sobre aspetos quer linguísticos, quer culturais (como o crioulo cabo-verdiano e o género musical da "morna"), cuja compreensão é verificada, novamente, através de exercícios baseados em questões de i) múltipla escolha ou ii) dissertativas abertas e na análise contrastiva entre os aspetos ortográficos, fonéticos, lexicais e morfossintáticos entre o português europeu, brasileiro e africano.

O terceiro volume, finalmente, estruturado para incentivar o desenvolvimento do nível intermédio de proficiência comunicativa (B1), apresenta assuntos diatópicos, tal como no segundo, nas duas unidades finais – *Você já foi à Amazônia?* e *Não queres acompanhar-me ao Lubango e ao Namibe?*. Nelas podemos assinalar informações de caráter linguístico e cultural a respeito do português brasileiro e africano, através de atividades de compreensão e de memorização cognitiva similares àquelas propostas no tomo anterior através da audição de diálogos e da leitura de textos – descritivos, narrativos e expositivos – sobre os territórios onde se falam estas variantes, como Luanda, Namibe e Huíla, fornecendo também, no apêndice gramatical final, uma lista de lemas e expressões coloquiais, em modalidade contrastiva, entre o português europeu e angolano.

Português em Foco, obra composta por 4 volumes (A1-A2/B1/B2/C1), é uma ferramenta pedagógica injuntiva, de recente publicação, que incentiva a aquisição progressiva do nível proficiente que, segundo as diretivas do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, consente ao aprendente ter uma competência comunicativa e pragmática eficaz, uma vez que será capaz de: utilizar o idioma "com autonomia e mestria, no uso da língua de Camões, tanto na comunicação oral como no domínio da escrita" (COELHO; OLIVEIRA, 2019, p. 3), compreender e interpretar um vasto repertório de textos, identificando e reconhecendo significados tanto denotativos como conotativos, e se expressar, a nível conversacional, de maneira flexível e eficiente para fins sociais, profissionais e académicos. Em vista disto, segundo o nosso parecer, este grau de conhecimento avançado do idioma deveria envolver, obviamente, a capacidade de saber codificar e utilizar algumas variações diatópicas do português, sendo internamente heterogéneo e complexo o campo linguístico de ação de referência e sendo o idioma aprendido um instrumento fundamental de prática interativa social (AUSTIN, 1962; HYMES, 1971).

Tendo em vista esta perspetiva sociolinguística da Competência Comunicativa, podemos afirmar que o primeiro volume da coletânea, finalizado à Aprendizagem Significativa do nível básico de proficiência (A1/A2), não apresenta elementos diatópicos que caraterizam os hábitos conversacionais da Lusofonia: com efeito, nenhuma unidade das 20, que constituem a estrutura composicional do tomo, aborda esta problemática, embora os textos autênticos didatizados propiciem sugestões nesta ótica de prática pedagógica por nós defendida. Por exemplo, nas unidades 7, 11 e 13 – *A que horas parte o comboio?*, *Ontem Olga foi às compras* e *Estão convidados para a minha festa* –, os diálogos, conquanto estejam baseados em estruturas estereotipadas que não refletem o fenómeno da variação linguística, e os trechos, de caráter principalmente narrativo e descritivo, apresentam informações de tipo explicativo sobre as cidades portuguesas de Porto, Guimarães e Braga, que poderiam ser acrescentadas com atividades que ilustrem a dimensão diatópica destes lugares, fazendo referência às peculiaridades fonéticas ou lexicais dos dialetos setentrionais. Esta componente nem sequer é aprofundada na última unidade do volume, *A Lusofonia no mundo*, que mostra fichas informativas sobre os nove países que constituem a CPLP, sem mencionar, contudo, a existência de diferentes variantes do idioma, com peculiaridades fonéticas e lexicais próprias. Tal como em *Português XXI*, as atividades propostas, baseadas sobretudo em questões de múltipla escolha ou abertas, visam à prática e à fixação cognitiva de normas gramaticais e de itens lexicais.

Do mesmo modo, o segundo tomo da obra, realizado para o conseguimento do nível limiar (B1), não sensibiliza os aprendentes ao fenómeno das variantes espaciais presentes nos territórios da CPLP, uma vez que em nenhuma unidade aparecem conteúdos desta tipologia, apesar dos diálogos e dos textos informativos selecionados nas unidades 7, 8 e 9 – *O que é que ele disse?*, *Será que ele vai chegar atrasado?* e *Para onde vão eles este ano?* – apresentarem detalhes sobre as cidades de Lisboa, Faro, Évora e Sintra, sem indicar informações ou exemplos de estruturas coloquiais ou

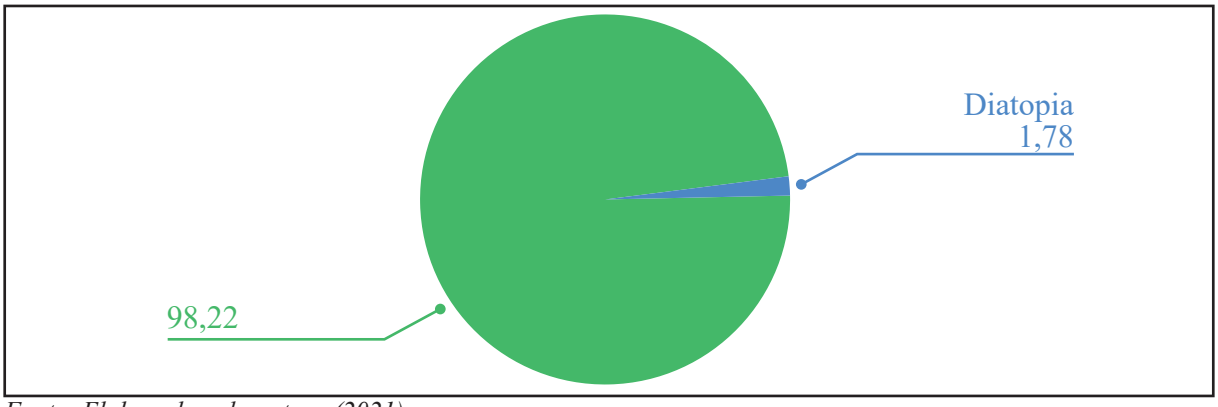
lexicais típicas, por exemplo, dos dialetos lisboeta e algarvio. Desta maneira, o aluno tem uma visão homogénea e completamente ideal do idioma falado dentro das várias regiões lusitanas, sumariamente descritas na última unidade, *Portugal*, mas sem revelar a respetiva heterogeneidade linguística.

Em seguida, assinalamos a mesma orientação didática no terceiro volume, projetado para o desenvolvimento do nível intermédio superior (B2), onde não se analisam, como nos outros tomos, assuntos diatópicos, embora o amplo número de textos informativos, sobre o turismo e as tradições culturais de Portugal – como a célebre Festa de Santo António, padroeiro de Lisboa, ou a Festa dos Tabuleiros de Tomar, em Santarém –, ofereça evidentes oportunidades de reflexão sociolinguística.

Afinal, a análise contrastiva evidenciou que unicamente o quarto volume, destinado ao conseguimento do nível avançado e proficiente (C1/C2), aborda exíguos conteúdos diatópicos. Embora o tomo ofereça ao aluno uma visão global da literatura de expressão portuguesa, com excertos extraídos das obras dos autores angolanos Pepetela e José Eduardo Agualusa, do moçambicano Mia Couto, do cabo-verdiano Germano Almeida e do brasileiro Luís Fernando Veríssimo, considerando o texto literário como uma "exploração maximizada das possibilidades que a língua contém" (PEREIRA, 2001, p. 52) e propondo as tradicionais atividades de compreensão escrita e de expressão oral finalizadas à exposição dos conceitos aprendidos, não há informações quanto às particularidades fonética e lexicais da variante angolana e moçambicana. Apenas a unidade 10 – *Crónicas e outros textos* – apresenta diferenças básicas entre o português europeu e brasileiro do ponto de vista fonético, ortográfico, lexical e morfossintático por meio de uma ficha informativa e sinóptica, mas sem propor tarefas de audição para destacar as evidentes diferenças de pronúncia e de sotaque, aspetos intrínsecos da oralidade.

Em decorrência disto, num total de 56 unidades que compõem a inteira coletânea, apenas uma apresenta conteúdos diatópicos, exclusivamente em relação à variante brasileira: o 1,78% de *Português em Foco*, por conseguinte, aborda o fenómeno da variação linguística dentro do espaço lusófono, facto que parece paradoxal se confrontarmos a percentagem identificada para *Português XXI* - 11% -, cuja primeira edição foi publicada em 2004, dez anos antes desta última.

FIGURA 2 - Conteúdos diatópicos em *Português em Foco*



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

3. Sugestões para promover o enfoque sociolinguístico na sala de aula

Tendo em vista a colação qualitativa e quantitativa entre os dois manuais didáticos de Português Língua Estrangeira ilustrada no parágrafo anterior, que mostrou uma evidente carência de assuntos diatópicos em relação à existência de variantes e múltiplas variações do idioma lusitano, defendemos a ideia de que é imprescindível integrar os conteúdos selecionados e os textos didatizados, que representam o ponto educacional de partida de cada sessão de aprendizagem, com materiais e atividades suplementares, de molde a expor o público-alvo, durante as aulas presenciais ou telemáticas, ao efetivo emprego pragmático do português que se manifesta nos diferentes territórios lusófonos.

Com base nesta constatação e nos contributos teóricos de estudiosos como Cisotto (2006), Da Re (2013) e Ellis (2003), é oportuno, cooperando ativamente com docentes de língua-mãe portuguesa, planear as atividades com abordagens de tipo comunicativo e colaborativo baseadas na i) ação (*action-based approach*) e na ii) promoção de tarefas e competências, de maneira a fortalecer a competência estratégica e conversacional através da transposição didática de textos autênticos que, como defendem Breen (1985) e Wilkins (1976), representam materiais realizados fora do contexto de ensino por falantes de língua materna a fim de veicular conteúdos nas práticas comunicativas do dia-a-dia. Em vista disto, os recursos autênticos são fundamentais para mostrar, sobretudo do ponto de vista da oralidade, não apenas o fenómeno da variação linguística, mas também o emprego verídico de estratégias conversacionais e de itens lexicais conforme o território lusófono de referência.

Para criar situações comunicativas autênticas na sala de aula, focalizadas na compreensão e no uso, sobretudo a nível da expressão oral, de variantes e de variações diatópicas, podemos utilizar, por exemplo, os atuais auxílios multimídia que o ciberespaço disponibiliza gratuitamente, como:

i) Vídeos e gravações, acerca de assuntos socioculturais, históricos, geográficos e linguísticos, disponíveis em plataformas sociais de domínio público, hoje amplamente utilizadas por jovens, como Youtube, onde circulam recursos amadoristas, ou nos sites oficiais de estações retransmissoras de rádio e televisão, como a RTP (Rádio e Televisão Portuguesa)[4] para o português europeu; a Rede Globo[5] para a variante brasileira; a RTC (Rádio Televisão Cabo-verdiana)[6], a TPA (Televisão Pública de Angola)[7] e a TVM (Televisão de Moçambique)[8] para as variantes africanas e a RTTL (Rádio Televisão Timor Leste)[9] para expor os aprendentes à tipologia de português falado em Ásia;

4 https://www.rtp.pt/

5 https://www.globo.com/

6 https://www.rtc.cv/

7 https://www.tpa.ao/ao/

8 https://www.tvm.co.mz/

9 http://rttlep.tl/pt/

ii) Redes sociais, tais como *Facebook*, *Instagram* e o recente *Tik Tok*, cujos conteúdos, baseados na *Pic Speech*, i.e., na linguagem caraterizada pela união entre imagens, signos verbais e *emoticons* (TRINH-BOUVIER, 2015), são capazes de promover a compreensão e a memorização significativa de itens lexicais, de expressões coloquiais e de diferentes sotaques que os alunos podem praticar, por exemplo, através da atividade colaborativa do *Role Play* (KAGAN, 1994), incentivando o uso contextualizado dos atos de fala e de expressões dialetais e coloquiais;

iii) Vídeo-chat, ferramenta audiovisual que permite organizar, graças a softwares gratuitos de videoconferência – tais como *Google Meet*, *Skype* ou *Zoom*, protagonistas da didática a distância em época de pandemia –, sessões de conversa síncrona com falantes de língua-mãe portuguesa, como no caso dos projetos "Teletandem" (TELLES, 2015), com o fim de fortalecer as habilidades de expressão oral e as estratégias conversacionais no idioma aprendido[10];

iv) O género textual da "canção" e da "publicidade", em suporte áudio ou vídeo, recursos que permitem criar "centros de interesse" (DEWEY, 1922) e que promovem o *visual learning*, revelando ao público-alvo quer aspetos socioculturais dos territórios lusófonos, quer estruturas verbais em perspetiva sociolinguística.

O emprego destes recursos durante as sessões de aprendizagem, baseadas no enfoque comunicativo e sociolinguístico por tarefas e por competências, pode estimular, no nosso parecer, a interiorização na Memória Enciclopédica de estruturas linguísticas relacionadas com a heterogénea dimensão diatópica da língua portuguesa, indo além da norma culta apresentada nos manuais disponibilizados e desconstruindo, desta feita, o mito da unidade linguística (BAGNO, 2007a).

4. Considerações finais

Ao concluirmos o estudo aqui apresentado, é possível afirmar que os dois manuais analisados – *Português XXI* e *Português em Foco* – tratam parcamente a dimensão da variação diatópica e das variantes da língua portuguesa nas tarefas propostas a partir da análise dos géneros textuais apresentados, autênticos ou adaptados, embora haja em todas as unidades, como salientámos anteriormente, elementos que permitiriam chamar a atenção para o poliédrico caráter sociopragmático da língua portuguesa dentro dos diferentes territórios que fazem parte da CPLP. De facto, pelo que se discorreu ao longo deste trabalho, os manuais didáticos de Português Língua Estrangeira

10 O projeto "Teletandem" foi por nós experimentado durante o ano letivo 2020-2021, graças à parceria entre a Università per Stranieri di Siena (Itália) e a Universidade Federal do Ceará (Brasil), com sessões de vídeo-chat semanais, através da plataforma *Google Meet*, entre aprendentes italianos e brasileiros dos cursos de licenciatura, experiência que permitiu aos nossos estudantes entrarem em contacto, no âmbito da oralidade, com expressões coloquiais, estruturas conversacionais e itens lexicais de alguns dialetos brasileiros, nomeadamente com o cearense.

mostram uma visão completamente homogênea e abstrata do idioma, que desconsidera, como antecipámos na parte introdutória, a natureza mutável da *parole* de cada falante, destinada a mudar diacronicamente consoante o contexto geográfico e social de referência.

O objetivo deste contributo consiste, por conseguinte, em reduzir o vazio investigativo em relação ao âmbito da Sociolinguística Educacional, ampliando este horizonte de observação quanto às estratégias pedagógicas e aos recursos textuais a empregar para o ensino do Português como Língua Estrangeira. Para estimular o desenvolvimento de todas as habilidades da Competência Comunicativa e a criatividade semiótica, tanto na escrita como na oralidade, os docentes devem considerar, na nossa opinião, quer a norma padrão, através das atividades propostas nos manuais, quer as variedades "não-padrão" (BAGNO, 2007a, p. 16), graças aos materiais autênticos disponíveis no ciberespaço, que refletem o "uso vivo e verdadeiro da língua" (BAGNO, 2007a, p. 34). Desta maneira, podemos promover uma visão mais empírica do idioma ensinado, considerando as manifestações diatópicas e diastráticas do português não como estruturas erróneas que fogem aos cânones normativos, mas como uma mais-valia que enriquece a bagagem linguística e sociodiscursiva dos aprendentes.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press , 1962.

AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007a.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007b.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALBONI, P. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università, 2002.

BERRUTO, G. *La variabilità sociale della lingua*. Torino: Loescher, 1980.

BERRUTO, G.; BERETTA, M. *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Napoli: Liguori, 1977.

BERRUTO, G. *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari: Laterza, 1995.

BERRUTO, G.; CERRUTI, M. *La linguistica. Un corso introduttivo*. Torino: UTET Università, 2011.

BORTOLOZZO, R. S.; MACEDO-KARIM, J. Variação linguística no livro didático de língua portuguesa: um olhar perante a concepção sociolinguística. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, Cáceres, MT, v. 9, n. 1, p. 115-126, 2016. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1441. Acesso em: 20 fev. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

BREEN, M. P. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, Oxford, UK, v. 6, n. 1, p. 60-70, 1985.

CARVALHO, C. S. Conhecimento (socio)linguístico, livro didático e ensino de português. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 12, n. 3, p. 35-50, 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5565. Acesso em: 20 fev. 2021.

CISOTTO, L. *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci, 2006.

COELHO, L.; OLIVEIRA, C. *Português em Foco 1*. Níveis A1/A2. Lisboa: Lidel, 2015.

COELHO, L.; OLIVEIRA, C. *Português em Foco 2*. Nível B1. Lisboa: Lidel, 2017.

COELHO, L.; OLIVEIRA, C. *Português em Foco 3*. Nível B2. Lisboa: Lidel, 2018.

COELHO, L.; OLIVEIRA, C. *Português em Foco 4*. Níveis C1/C2. Lisboa: Lidel, 2019.

COOK, G. *Applied linguistics*. 2nd ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

DA RE, F. *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Torino: Pearson, 2013.

DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *Handbook of applied linguistics*. Oxford, UK: Blackwell, 2004.

DEWEY, J. *Human nature and conduct: an introduction to socialpsychology*. New York: Henry Holt and Company, 1922.

DE ROSA, G. L. Sottotitolare «Arena» e «Cine Holiúdy» ovvero la traduzione audiovisiva dalla prospettiva sociolinguistica. *Rivista di Studi Portoghesi e Brasiliani*, Pisa, n. 15, p. 57-68, 2013.

DE ROSA, G. L. A tradução audiovisual aplicada ao ensino de português. *In*: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *O todo da língua*: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola, 2017, p. 59-74.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh, 1956.

HAVELOCK, E. A. *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. 2. ed. Bari: Laterza, 1995.

HYMES, D. Sociolinguistics and the ethnography of speaking. *In*: ARDENER, E. (Ed.). *Social anthropology and language*. Abingdon, UK: Routledge, 1971, p. 47-93.

HYMES, D. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. London: Penguin, 1972, p. 269-293.

KAGAN, S. *Cooperative learning*. 2. ed. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994.

LABOV, W. *Sociolinguistic pattern*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, *In*: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Eds.) *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MIONI, A. Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione. *In*: BENINCÀ, P.; PELLEGRINI, G. B. (Eds.). *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*. V. 1. Pisa: Pacini, 1983, p. 495-517.

MCCARTHY, M. *Issues in applied linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

MULINACCI, R. I sommersi e i salvabili. Per una didattica della grammatica del portoghese "adulto". *In*: GRAZIANI, M. (Ed.). *Un incontro lusofono plurale di lingue, letterature, storie, culture*. Firenze: Firenze University Press, 2018, p. 215-223. Disponível em: https://media.fupress.com/files/pdf/24/3551/3551_17540. Acesso em: 20 fev. 2021.

PEREIRA, M. L. A. Os textos literários na aula de português língua estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em didáctica das línguas. *Cadernos de Português Língua Estrangeira*, Aveiro, Portugal, n. 1, p. 45-62, 2001.

PIPPA, S. Em direção à língua 'autêntica': a variação linguística na didática do português brasileiro na Itália. *Rivista di Studi Portoghesi e Brasiliani*, Pisa/Roma, n. XIX, p. 117-125, 2017.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, A. S. Sociolinguística cognitiva e o estudo da convergência/divergência entre o português europeu e o português brasileiro. *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1 e 2, p. 33-47, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25230. Acesso em: 17 maio 2021.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

TAVARES, A. *Português XXI*. Nível A1. 4. ed. Lisboa: Lidel, 2018.

TAVARES, A. *Português XXI*. Nível A2. 4. ed. Lisboa: Lidel, 2018.

TAVARES, A. *Português XXI*. Nível B1. 4. ed. Lisboa: Lidel, 2018.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: resources and strategies. *Revista Delta*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n3/1678-460X-delta-31-03-00603.pdf. Acesso em: 17 maio 2021.

TRINH-BOUVIER, T. *Parlez-vous pic speech? La nouvelle langue des générations y et z*. Annecy-le-Vieux: Editions Kawa, 2015.

TURATO, E. R. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. *In*: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Eds.). *Método qualitativo*: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação. São Paulo: Vetor Editora, 2004, p. 17-51.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Empirical foundations for a theory of language change. *In*: WINFRED P. L.; YAKOV, M. (Eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin, TX: University of Texas Press, 1968, p. 95-195.

WERLICH, E. *Typologie der texte; entwurf eines textlinguistischen modells zur grundlegung einer textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as a communication*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1976.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2015.

■

PANDEMIA E O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: FORMAÇÃO E REFLEXÃO DOCENTE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM FAVOR DA AUTONOMIA DO EDUCANDO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Maria Aparecida Neves da Silva[1]
Universidade de Brasília (UnB)

Maria Luand Bezerra Campelo[2]
Universidade de Brasília (UnB)

Thayná Marques de Lima[3]
Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO

O ano de 2020 nos trouxe uma perspectiva social alarmante no tocante à saúde e aos direitos humanos com o aparecimento do novo coronavírus e a luta intermitente para o combate à disseminação desta doença ao redor do mundo. Apesar das restrições, da diminuição da mobilidade internacional e do fechamento de fronteiras, as pessoas continuaram suas jornadas buscando um futuro melhor em outros países, e no Brasil não foi diferente. Os cursos voluntários oferecidos por universidades e organizações não governamentais que recebem esses imigrantes e oportunizam aulas de português para esse público em questão também precisaram se readaptar, trocando aulas presenciais por virtuais. Desta forma, este artigo tem como objetivo apresentar as percepções de três professoras voluntárias de Português Língua de Acolhimento (PLAc) na transição do ensino presencial para o remoto, apontando as metas, os desafios e os avanços alcançados com o ensino *online* para imigrantes e refugiados, tendo como foco a autonomia, a reflexão e o crescimento de seus alunos. Esta é uma

1 Graduada em Letras Inglês pela Universidade Católica de Brasília, Professora de Inglês da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: cidinhateacher1@gmail.com.

2 Graduada em Letras Inglês e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: luandbezerra@hotmail.com.

3 Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguísmo e à Sociedade de Informação e Licenciada em Letras Inglês e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: thaymarcs@gmail.com.

pesquisa qualitativa, que se baseou nos estudos de Moreira (2004) e Zanelli (2002). No que se refere ao ensino de PLAc, este artigo recorreu às análises de Cabete (2010), Grosso (2010) e Barbosa e São Bernardo (2017). Quanto à reflexão e à autonomia, valeu-se dos trabalhos de hooks (2013) e Paulo Freire (1996). Pensando nos imigrantes e refugiados que necessitam de um acolhimento linguístico urgente e acessível, essa pesquisa se põe a serviço dessas pessoas, buscando produzir melhores experiências de aprendizagem para todos.

Palavras-chave*: ensino de línguas; acolhimento; prática autônoma e educativa.*

ABSTRACT

The year of 2020 has brought a critical social perspective in relation to healthiness and human rights with the appearance of the new coronaviruses and the intermittent fight to reduce the spread of this disease around the world. Despite the restrictions, reduction of the international mobility and closure of the borders, people are keeping their journeys seeking for a better life in different countries, Brazil is no exception. This way, volunteers' programs offered at universities and non-governmental organizations receiving immigrants and refugees teaching Portuguese language for those people needed to readjust their presential actions to virtual ones. This paper aims to present the perceptions of three volunteers of Portuguese as host language (in Brazil PLAc) during this transition, pointing out purposes, challenges, and achievements with online classes to this specific public focusing on the autonomy, reflection, and development of the students. This is a qualitative research, using the participant observation, based on the studies of Moreira (2004) and Zanelli (2002). In relation to the teaching of Portuguese as host language, this paper was based on Cabete (2010), Grosso (2010) and Barbosa e São Bernardo (2017). Considering reflection and autonomy, this research was based on the studies of hooks (2013) and Paulo Freire (1996). Thinking about these immigrants and refugees in need of a crucial and accessible linguistic support, we place ourselves at the service of those people, looking for new experiences of learning for everyone.

Keywords: *language teaching; Portuguese as host language; educational and autonomous practice.*

1. Pensando as migrações e o ensino reflexivo

O Brasil, como um dos países de referência em seu continente, constitui-se polo atrativo do fluxo migratório de pessoas de diversas nacionalidades. Estudos indicam que nosso país vem recebendo nesta última década (BRASIL, 2020) um número expressivo de imigrantes, em especial advindos da América Latina, com venezuelanos e colombianos; da África, com nigerianos e angolanos; e da Ásia, com chineses, paquistaneses e sírios.

Segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados, de 2010 a 2016, o número de solicitações de refúgio chegou a 10.308 pedidos (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018). No ano de 2018, foram mais de 774 mil imigrantes registrados, em especial venezuelanos e haitianos, o que mostra o potencial de aumento vertiginoso deste quantitativo (BRASIL, 2019).

Pensando em receber e facilitar a integração de imigrantes na sociedade, existem projetos, ONGs e cursos voltados para o ensino da língua portuguesa para imigrantes e refugiados pelo Brasil. Em Brasília, há o projeto ProAcolher[4], um curso de extensão ofertado pela Universidade de Brasília (UnB) com o apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). Neste curso, imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade aprendem o português com professores voluntários e um grupo de apoio pedagógico em três níveis - Acolher 1, 2 e 3 -, que vão do iniciante ao intermediário. Assim, desde 2013, durante o semestre acadêmico, essas pessoas se tornam alunos da universidade.

Entretanto, o ano de 2020 nos trouxe uma perspectiva social alarmante no tocante à saúde e aos direitos humanos, com o aparecimento do novo coronavírus e a luta intermitente para o combate à disseminação desta doença ao redor do mundo. Ademais, questões como a visão do estrangeiro como vetor de doenças epidemiológicas, as disparidades econômicas entre os países dos hemisférios norte e sul no combate ao vírus e as políticas adotadas em relação a imigrantes e refugiados revelam o grande impacto que os fluxos migratórios exercem nas sociedades.

> A pandemia da COVID-19 trouxe diversos desafios à sociedade que afetam a sobrevivência de todos os membros das camadas sociais no Brasil, especialmente para pessoas que estão em processo de deslocamento, seja ele forçado ou voluntário. Essas pessoas já foram deslocadas por dificuldades políticas e socioeconômicas em seus países de origem e não têm outra opção a não ser buscar proteção internacional no Brasil. (ACNUR, 2020, p. 8).

Com atividades presenciais canceladas e sem previsão de retorno, os cursos voluntários oferecidos por universidades e ONGs que recebem esses imigrantes e oportunizam aulas de português para

4 Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas em https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher.

esse público, também precisaram se readaptar. Buscando amenizar os impactos da pandemia sobre a aprendizagem, o projeto ProAcolher migrou do presencial para o virtual, e, com essa mudança, a forma de ensinar a língua se tornou mais desafiadora.

Destarte, este artigo tem como objetivo apresentar as percepções de três professoras voluntárias de Português Língua de Acolhimento sobre essa transição de ensino presencial para remoto, apontando as metas, os desafios e os avanços alcançados com o ensino *online* para imigrantes e refugiados e tendo como foco a autonomia, a reflexão e o crescimento de seus alunos.

2. Português Língua de Acolhimento

Dentre os problemas identificados pelos imigrantes e refugiados no Brasil, as maiores demandas se relacionam com saúde, educação, trabalho e, englobando todas elas, o aprendizado do idioma nacional. Os imigrantes destacam que as dificuldades de comunicação e o despreparo de profissionais brasileiros com relação à língua e às diferenças culturais agravam a falta de acesso a estes setores (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018). Assim, o papel desempenhado pela sociedade de acolhimento é fundamental no processo de integração dos imigrantes (CABETE, 2010).

A estes grupos seria necessário o aprendizado do idioma nacional de forma diferenciada e gratuita, já que a maioria se encontra em vulnerabilidade social. Desta forma, o ensino do PLAc se apresenta como demanda urgente e primeira. As nuances que cercam essa modalidade de ensino são bastante especificas, pois requerem uma série de pontos a serem considerados. A língua de acolhimento trabalha não só as situações novas com que estes imigrantes se deparam no país em que ingressam, mas também todo o conhecimento obtido e as experiências vividas em seus países de origem (GROSSO, 2010).

Barbosa e São Bernardo (2017) propuseram uma definição do que seria PLAc. As autoras afirmam que, ao proporem tal conceito, retomam um sentido mais amplo do significado de língua-cultura como elemento fundamental para a inserção desses grupos na sociedade onde se encontram.

> Desse modo, ao falarmos em língua de acolhimento, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

Assim, para as autoras, esse modo de lecionar ultrapassa os limites de aulas comuns de ensino de idiomas. O processo de ensino e aprendizado de PLAc abrange não só os aspectos formais que um processo de ensino de línguas deve apresentar, mas deve contemplar todas as especificidades que estes grupos demandam. E como esta modalidade não é ofertada de forma ampla e gratuita pelo estado, coube a entidades não governamentais, que contam com professores voluntários, fazê-lo.

3. Caminhos metodológicos

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e trabalha a observação reflexiva de três professoras voluntárias de Português Língua de Acolhimento. Utilizamos a observação participante para embasar nossas análises sobre nosso próprio ato de ensinar. Escolhemos este instrumento de coleta de dados, pois, a partir do olhar subjetivo de cada profissional (ZANELLI, 2002), será possível interpretar a realidade do ensino virtual, uma vez que:

> É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

A técnica de observação participante atenta aos detalhes e complexidades existentes em um determinado contexto e ambiente (MOREIRA, 2004), sendo que o ponto forte desta investigação é buscar entender o realismo da situação estudada.

> A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (CRUZ NETO, 2007, p. 60).

Assim, focamos nossa análise nas metas, nos desafios e nos avanços alcançados com o ensino *online* da língua portuguesa para imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade e na forma como é possível dar voz e espaço para essas pessoas.

4. Migrando do presencial para o virtual

Em março de 2020, o mundo começou a enfrentar a Covid-19. Devido ao vírus, professores, alunos e gestores escolares ao redor do mundo tiveram que se adaptar às novas formas de dar aula. Com o fechamento das escolas públicas e privadas no DF[5] e o início do isolamento social, obviamente as aulas de PLAc foram suspensas. Passado um mês, e devido ao contato quase diário dos alunos nos indagando sobre o retorno das aulas, decidimos fazer algumas experiências objetivando uma saída possível.

Dentre as experiências, realizamos alguns cursos de formação de ensino remoto com o intuito de nos familiarizarmos com as ferramentas disponíveis, em especial as gratuitas, pois o acolhimento é uma iniciativa voluntária. A partir de tais aprendizados, elaboramos aulas testes com um grupo pequeno de estrangeiros que se dispuseram a participar e nos auxiliar. Percebemos que as dificuldades seriam muitas, mas que, mesmo assim, o retorno às aulas de forma remota era necessário.

Inicialmente, o panorama do curso era de turmas presenciais. Tanto as inscrições quanto a realização dos testes de nivelamento foram feitas diretamente pelos estudantes sob orientação do grupo de professores. No caso do Acolher 1, a turma presencial apresentou um número excessivo de aprendizes, e se cogitou a possibilidade de dividi-la em dois grupos para melhor atendê-los. Nas turmas do Acolher 2 e 3, a demanda também foi expressiva. Após reuniões *online* com outros professores do projeto ProAcolher, foi decidido que iríamos utilizar a plataforma *Google Meet* para ministrarmos o curso.

Assim, nossas aulas passaram a acontecer duas vezes por semana, cada uma com uma hora de duração. É importante destacar que cada professor escolheu a melhor forma de conduzir as aulas e a dinâmica existente na sala virtual. Todos optaram por oferecer as aulas das 19h às 20h. Os *links* também eram disponibilizados alguns minutos antes para os alunos via *WhatsApp*. Essas mudanças aconteceram por pensarmos no melhor para os alunos.

> Neste contexto, as universidades que compõe a CSVM também têm lidado com os desafios impostos pela pandemia. Segundo as IES[6] conveniadas, tanto as aulas quanto as atividades presenciais tiveram que ser suspensas dada a necessidade de isolamento social. A situação gerou dificuldade em transpor as atividades presenciais para os ambientes virtuais, decorrente das dificuldades impostas pela necessidade de pessoas refugiadas e solicitantes da condição de refugiados em terem o acesso à internet, necessário para o uso das plataformas de educação a distância e outras formas de comunicações com as quais as [sic] CSVM procuraram [sic] manter o seu trabalho a distância. (ACNUR, 2020. p.8).

5 A suspensão das aulas teve início no dia 11 de março e foi prorrogada através de sucessivos decretos disponíveis em: www.agenciabrasília.df.gov.

6 Instituições de Ensino Superior.

Além das aulas *online*, também foi utilizada a plataforma *WhatsApp*, para manter contato com os imigrantes. Achamos que o *WhatsApp* seria o meio de comunicação com maior nível de acessibilidade para os alunos, o que se confirmou pelas inúmeras vezes que contataram os professores através deste recurso digital. Acreditamos que o ensino remoto deve incluir todas as plataformas/meios/recursos/materiais que possam beneficiar o aluno. Outra plataforma utilizada no ensino remoto foi o *Google Drive* - serviço de armazenamento do *Google* -, onde os alunos tiveram o material das aulas disponibilizado em tempo integral.

Visto o objetivo do presente artigo ser a verificação e análise dos desafios frente ao ensino remoto de PLAc, fizemos um recorte temporal para uma melhor visão dos períodos anterior e posteriores à declaração de pandemia.

QUADRO 1: Percurso das aulas presenciais para virtuais.

Fevereiro	Março	Abril/Maio	Junho	Julho	Agosto/ Novembro
Matrículas Nivelamento Presenciais	Suspensão de aulas presenciais	Suspensão de aulas presenciais	Formação *online* Experiências com aulas *online* informais	Rematrículas *online* Nivelamento *online* Início de aulas *online*	Aplicação da 1ª avaliação *online* Continuidade do curso

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Uma aula inaugural foi realizada utilizando a plataforma *Google Meet*[7], onde todos os alunos obtiveram as informações básicas sobre o curso, tais como objetivo e coordenação do projeto, início e fim de cada aula e do semestre letivo, avaliações e dias de aula, entre outras. O curso seguiu em modo virtual até novembro de 2020, e os estudantes com desempenho e frequência satisfatórios receberam uma declaração assinada pela coordenadora do projeto.

A entrega dos documentos - assim como as aulas *online* - foi o último desafio a ser superado nessa nova jornada de atendimentos e ensino online a este grupo. Como as escolas e universidades se mantinham fechadas, optamos por marcar pontos de entrega dos certificados de forma presencial, mas para pequenos grupos agendados previamente.

7 https://www.qinetwork.com.br/google-meet-entenda-como-funciona/.

A dificuldade em se ter uma data e horário comuns a todos com relação à disponibilidade em comparecer resultou em muitos documentos ainda por serem entregues. Fizemos uma verdadeira via-crúcis[8], indo a locais de trabalho de alguns alunos e residências de outros para entregar os certificados. Àqueles que moravam em cidades mais distantes, enviamos pelos correios, fato oneroso aos professores, visto que não poderíamos solicitar aos alunos qualquer valor em espécie, porém, foi uma experiência exitosa, pois os documentos chegaram de forma rápida e segura.

A seguir, iniciaremos a análise de dados desta pesquisa, apontando as metas, os desafios e os avanços alcançados com o ensino remoto de Português Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados.

5. Análise das observações

Desde o início da pandemia, e com a possibilidade de mudarmos o modo como lecionamos, nos dispusemos a fazer ponderações e observações sobre como estávamos desenvolvendo a construção desse processo de ensino *online* e a forma como poderíamos nos integrar aos alunos, visto que nossos encontros não poderiam acontecer presencialmente. Assim, seguindo a perspectiva metodológica da observação participante, fizemos encontros durante o semestre e dialogamos acerca de várias questões. A primeira delas foi:

QUADRO 2: Metas almejadas para o ensino de PLAc *online*

Quais as nossas metas almejadas para o ensino de PLAc *online*?	
Professora 1	Para mim, a meta era adequar o material e a aula de forma a atingir todos, mesmo com tantas diferenças, mas, em comum, eles tinham que se integrar na sociedade e suprir necessidades urgentes como saúde, trabalho, educação e, para tal, a língua nacional.
Professora 2	Neste momento, me vejo trabalhando com o Acolher 2 e minha meta é me adequar ao uso das tecnologias que, por mais que pareçam num primeiro momento serem acessíveis, são obstáculos para muitos, pois nem todos possuem acesso ao mundo virtual, principalmente os imigrantes.
Professora 3	No decorrer do exercício da minha profissão, minha meta é que eu consiga não apenas dar uma aula, mas também observar e entender sentimentos, tentar compreender ou me mostrar disponível para o que se passa com um aluno que sempre participa das aulas e que, em um dia específico, não esteja tão presente. Entender que os sujeitos presentes em minha sala de aula possuem vivências diferentes das minhas, mas que também são humanos e gente como eu, principalmente no contexto virtual.

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

8 https://www.dicionarioinformal.com.br/via-cr%C3%BAcis/.

Como ficou constatado, nossa preocupação girou em torno de atingir as necessidades dos imigrantes, pensando em formas de modificar os materiais didáticos para melhor nos adequarmos à realidade dos aprendentes, assim como proporcionar o acesso a tecnologias para todos, sem exclusão, pois "ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo (HOOKS, 2013, p. 25), pensando no valor subjetivo de cada um.

No meio do semestre, nos reunimos novamente e explanamos as dificuldades que estávamos tendo com o ensino *online*. Uma das grandes questões era lidar com as diferenças linguísticas e culturais, as barreiras tecnológicas e as formas de integrar todos em uma comunidade de aprendizagem.

QUADRO 3: Desafios durante as aulas virtuais

Quais foram os nossos desafios durante as aulas virtuais?	
Professora 1	A falta da interação que a aula presencial proporcionava e que, agora, a aula online delimitava trazia à tona um outro obstáculo a ser pensado pelo grupo de professores. Percebi que a heterogeneidade dos alunos também permanecia como desafio para o sucesso das aulas online, e atestar a frequência nas aulas online também exigiu adequação e reflexão por parte do grupo docente, pois alguns estudantes apresentavam problemas ao acessar a plataforma, e sabemos que a culpa não era deles.
Professora 2	Eu sinto muito a falta de poder ver eles de perto, de enxergar seus avanços e tocá-los, porque eu sinto que isso proporciona um vínculo afetivo que as aulas virtuais não têm. Você dar aula para fotos e torcer por um microfone ligado respondendo suas questões é como dar um tiro no escuro. Não é produtivo.
Professora 3	Os que são encontrados em qualquer aula de EaD quase sempre se remetem à tecnologia: alunos que não compreendiam como utilizar as ferramentas utilizadas, que deixavam microfones ligados durante a aula, que espelhavam suas respectivas telas, internet com baixa qualidade de alguns ou até mesmo dos professores, entre outros. Hoje me encontro indo para a oitava aula e tais problemas não são tão frequentes, o que nós, como professores, sabemos é que aluno se acostuma e também aprende. Aprenderam, então, a desligar microfones, respeitar a sua vez de fala, participar da aula pelo chat, utilizar as ferramentas dispostas a eles.

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A falta de um contato físico foi pontuada por nós, uma vez que dar aula para uma tela de computador não se compara ao presencial. Quando estamos em um ambiente de aula presencial, podemos perceber nuances, dificuldades, falas mudas que significam intenções veladas, e então podemos entrar em ação e ajudar esse estudante a sair desse espaço neutro e alcançar seu objetivo.

Entretanto, quando nos deparamos com telas congeladas e microfones desligados, sentimos a dificuldade em proporcionar interações e ambientes de aquisição e aprendizagem. O primeiro passo foi entender a heterogeneidade da sala e convidar esses alunos a participarem para que houvesse a integração. Pensamos em formas de nos comunicarmos sem sermos autoritários, respeitando o tempo dos aprendentes, o que foi um processo paulatino.

> É importante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício da minha autoridade de professor. (FREIRE, 1996, p. 90).

Outro fator preponderante foi o acesso às tecnologias, pois, apesar de escolhermos o *Google Meet* por se apresentar como uma ferramenta gratuita e de fácil letramento digital, ainda tivemos problemas com a não familiaridade dos estudantes com esses recursos, além do fator conectividade, uma vez que nem todos possuíam internet de qualidade.

Quando finalizamos o curso, nos dispusemos a refletir sobre como havíamos lidado com o semestre virtual e se conseguíamos enxergar avanços alcançados durante esse período de adversidades e contínuo aprendizado.

QUADRO 4: Avanços alcançados

A nosso ver, existiram avanços alcançados?	
Professora 1	Eventualmente, um outro aluno era convidado a ler o trecho descrito no slide e expor sua opinião acerca do tema ou responder ao exercício proposto naquele momento. Ao findar a aula, percebi que os alunos permaneciam na plataforma e iniciavam interação informal entre eles e em português. Assim, a interação foi possível quando se aproveitaram dos espaços virtuais para tal. Estes espaços eram a própria plataforma de aula online e os grupos de WhatsApp onde os alunos podiam interagir em português. Uma outra solução adotada para a questão da pouca interação nas aulas online foram as monitorias, que ocorriam em dias diferentes das aulas principais, eram ministradas por monitores diferentes do professor regente e contavam com um número reduzido de aprendizes.

Professora 2	Uma coisa interessante a que assisti numa palestra do Prof. Doutor Almeida Filho é que, em dias de pandemia (e num contexto de ensino de línguas), podemos usar várias ferramentas para proporcionar esse vínculo que nos parece ter acabado. Ele citou o e-mail, por onde passamos e recebemos atividades. Essa troca de mensagens é um correio virtual, e é possível o professor criar diálogos na língua-alvo por meio disso. Comecei a dialogar com eles pelo e-mail e percebi que só precisavam disso. Falam muito. Agradecem muito. Dialogam. Parece que ficam esperando o que é que eu vou escrever. Isso eu não teria numa aula presencial.
Professora 3	Volto, portanto, a observar esses alunos como sujeitos que definem suas realidades. Durante as aulas, a grande maioria gosta de ligar suas câmeras. Quando estamos em uma sala de aula, a interação se dá face a face. A internet, por sua vez, possibilita que eu veja meus alunos em suas respectivas realidades. Esses momentos são sempre valiosos para mim - valiosos porque não me vejo dando aula para a tela de um computador e consigo, nem que seja por instantes, observar feições e, por vezes, sentimentos.

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Todas as professoras encontraram saídas para as questões que as incomodavam no decorrer do curso. Sobre a falta de participação durante as aulas, foi percebido que, com o contínuo exercício de pedir a colaboração dos estudantes, eles encontraram nas aulas virtuais um ambiente favorável para dialogarem, tanto que permaneciam ao final dos encontros, ou seja, queriam mais.

Ademais, a possibilidade de ofertar monitorias nos horários extraclasse foi de suma importância para atender aqueles que perdiam um encontro ou não tinham acesso à internet naquele momento. Foi uma maneira de acolher todos, pois acreditamos que "o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem." (HOOKS, 2013, p. 18). E isso pode acontecer não só no momento da aula oficial, mas em interações paralelas também.

Outra maneira de buscar essa integração foi o uso de e-mails para construir pontes de interação com os estudantes e estender o uso da língua portuguesa através de outras plataformas digitais. Destacamos também a importância de valorizar o aprendente e sua subjetividade, pois, com as aulas virtuais, sentimos ainda mais a necessidade de perceber o outro e produzir um ensino que fizesse sentido, que fosse valoroso não só para quem leciona, mas também para quem adquire.

6. Ponderações finais

Em decorrência da pandemia, o ensino ao redor do mundo necessitou passar por mudanças profundas, principalmente na forma como professores e alunos se relacionam. Formadores tiveram que se readequar e melhorar suas competências por dentro (ALMEIDA FILHO, 2016), objetivando dar continuidade às atribuições e responsabilidades para com o outro.

Com o ensino de Português Língua de Acolhimento não foi diferente. Essa modalidade voluntária de ensino busca atender imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade, e consideramos ser essencial pensar nos professores que atuam neste campo e na forma como o ensino remoto também os impactou. Paulo Freire (1996, p. 13) já nos dizia que "a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira essa profissão", e concordamos plenamente com esta ponderação.

Percebemos que há uma maior sensibilidade e preocupação em relação ao nosso público-alvo, porque são pessoas que já se encontram numa situação de vulnerabilidade econômica e social, e, ao nos dispormos a "fazer de tudo para conhecer nossos aprendentes e buscar criar comunidades abertas de aprendizagem" (HOOKS, 2013, p. 8), reconhecemos o entusiasmo que pode ser gerado pelo esforço coletivo e pela vontade de educar.

Continuaremos a oferecer o ensino de PLAc em modalidade virtual enquanto a pandemia durar e retornaremos às atividades presenciais assim que for seguro para todos, mas sentimos que o que aprendemos nesse período terá permanência no ato de lecionar futuramente, pois a sala virtual é um ambiente de possibilidades e ser professor é estar perto das pessoas, mesmo que distante.

Referências Bibliográficas

ACNUR. *Relatório anual 2020*. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf . Acesso em: 28 dez. 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Competências por dentro – estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016, 76p.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. de. Língua de Acolhimento. *In:* CAVALCANTI, L. BOTEGA, T.; TONHATI. T.; ARAÚJO, D. (Org.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Editora UnB, 2017, p. 434-437.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Brasil registra mais de 700 mil migrantes entre 2010 e 2018*. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29. Acesso em: 28 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública – Portal de Imigração. *Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil: Relatório Mensal do OBMigra*. Ano 1, n. 4. 2020. Brasília: OBMigra. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorios_mensais/2020/OBMigra_Abril_2020.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras – Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007, p. 51-67.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144p.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61, 2010.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, 288p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986, 128p.

MOREIRA, D. A. Pesquisa em administração: origens, usos e variantes do método fenomenológico. *RAI - Revista de Administração e Inovação*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2004.

SÃO BERNARDO, M. A. de.; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. *fólio - Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, 2018. DOI: 10.22481/folio.v10i1.4045. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045. Acesso em: 28 nov. 2019.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. spe, p. 79-88, 2002.

■

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA ABORDAGEM EMERGENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mariana Eunice Alves de Almeida
Universidade Federal do ABC (UFABC)

José Blanes Sala
Universidade Federal do ABC (UFABC)

RESUMO

As migrações, voluntárias ou forçadas, sempre existiram na história da humanidade. Dentre aqueles que são obrigados a deixar seus lares, estão as pessoas em situação de refúgio. Nos últimos anos, o Brasil tem se destacado no cenário mundial de recebimento dessa população – apenas no ano de 2019, o país contabilizou 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refúgio feitas por pessoas de nacionalidades diversas. Um dos principais obstáculos que esse público enfrenta na chegada ao Brasil é a falta de conhecimento da língua portuguesa. Como forma de diminuir essa barreira, têm surgido no país diversas iniciativas de uma nova abordagem de ensino do português conhecida pela sigla PLAc (Português como Língua de Acolhimento), voltadas para o ensino da língua como instrumento fundamental para o acolhimento e integração desse público. Este trabalho teve por objetivo levantar as principais definições desta abordagem emergente do ensino de língua portuguesa. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, verificou-se que ela ainda está em construção e que suas iniciativas são fundamentais para acolher e proporcionar a integração dos migrantes forçados na nova sociedade em que se encontram, ainda que alguns fatores devam ser observados e mais estudados, como o perfil multicultural dos alunos, a multiplicidade de iniciativas individuais de ensino de PLAc, bem como a necessidade premente do conhecimento da língua, para que, de fato, haja a integração desse público à sociedade brasileira.

Palavras-chave: *abordagem de ensino; português como língua de acolhimento; migrantes forçados.*

ABSTRACT

Migrations, whether voluntary or forced, have always existed in human history. Among those who are forced to leave their homes are people in a situation of refuge. In recent years, Brazil has stood out in the world scenario of receiving this population - in 2019 alone, the country recorded 82,552 requests for recognition of the condition of refuge made by people of different nationalities. One of the main obstacles that this public faces when arriving in Brazil is the lack of knowledge of the Portuguese language. As a way of reducing this barrier, several initiatives of a new approach to teaching Portuguese have emerged in the country, known by the acronym PLAc (Português como Língua de Acolhimento – Portuguese as a Welcoming Language), aimed at teaching the language as a fundamental instrument for welcoming and integrating these people. This aim od this paper was to raise the main definitions of this emerging approach to teaching Portuguese. By means of a bibliographic research, it was verified that this is a new teaching approach still under construction and that its initiatives are fundamental to welcome and provide the integration of forced migrants in the new society in which they find themselves, even though some factors must be observed and more studied, such as the multicultural profile of the students, the multiplicity of individual initiatives of teaching PLAc, as well as the prerogative of knowledge of the language so that, in fact, the integration of this public with the Brazilian society occurs.

Keywords*: teaching approach; Portuguese as a welcoming language; forced migrants.*

Introdução

As migrações, voluntárias ou forçadas, são consideradas um fenômeno intrínseco aos seres humanos. Dentre aqueles que são forçados a migrar estão os refugiados, pessoas que são impulsionadas a sair de seus países de origem por sofrerem ameaças de perseguição (ou serem perseguidas de fato) por motivos de raça, religião, opiniões políticas, até mesmo por pertencerem a determinados grupos sociais. O fato de terem suas vidas, segurança e liberdades ameaçadas como decorrência de violência generalizada, conflitos internos e violação dos direitos humanos, também motiva a migração forçada de parcelas da população mundial (HAYDU, 2011).

Até o fim de 2019, havia 79,5 milhões de deslocados forçados no mundo (entre eles, deslocados internos, refugiados e solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado). O Brasil é um dos países que têm acolhido essa população nos últimos anos. Segundo o mesmo relatório, apenas no ano de 2019, o país recebeu 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (em 2011, esse total era de 1.465 solicitações), a maioria delas feita por nacionais da Venezuela (65%) e do Haiti (20,1%) (BRASIL, 2020).

O aumento da população de refugiados e solicitantes de refúgio impõe desafios ao governo brasileiro, pois é preciso, em um primeiro momento, acolher e regularizar a entrada e permanência dessas pessoas no país e, depois, oferecer condições de integração à sociedade. Todo esse processo deve ser pautado pelo respeito aos direitos humanos. Membro dos principais acordos internacionais sobre o tema[1], o Brasil demonstra que vem assumindo papel importante na proteção aos migrantes forçados, com medidas pautadas no respeito a esses direitos. Destaque pode ser dado às leis 9.474/1997 e 13.445/2017, consideradas favoráveis aos refugiados e solicitantes de refúgio, bem como aos apátridas. No entanto, o país ainda enfrenta desafios com relação aos refugiados em duas frentes: sua proteção e sua integração (RODRIGUES, 2019).

A proteção dos refugiados vai além de permitir e garantir sua entrada no país, sua residência provisória, seu direito de solicitar refúgio e a emissão de documentos de identidade, como a Carteira de Registro Nacional Migratório, o CPF e a Carteira de Trabalho. A problemática no Brasil quanto à proteção está na insuficiência das ações do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), que possui poucos recursos e pessoal para atender à grande e crescente demanda de solicitações de refúgio (RODRIGUES, 2019).

O outro desafio diz respeito à integração dos refugiados, já que muitos deles talvez nunca mais retornem a seus países de origem. É necessário, então, acolher essas pessoas e suas famílias e garantir que possam exercer seus direitos em igualdade de condições com os brasileiros. Observa-se que a demanda de atendimento, na prática, tem ficado principalmente a cargo dos estados e

1 Destaque para a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 28 de julho de 1951, primeiro instrumento internacional de proteção aos refugiados, em vigência desde 21 de abril de 1954; o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 31 de janeiro de 1967; e a Declaração de Cartagena de 1984.

municípios, embora não possuam competência expressa para atuar na questão migratória nem recebam recursos federais para tanto, além de iniciativas da sociedade civil (RODRIGUES, 2019).

Uma das principais dificuldades encontradas por migrantes forçados, não somente por refugiados, para sua integração à sociedade brasileira é a falta de conhecimento da língua portuguesa. Como forma de diminuir essa barreira, tem-se observado o surgimento de diversas iniciativas de ensino de língua portuguesa que buscam seguir uma nova abordagem – o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o objetivo deste trabalho é levantar as principais definições desta abordagem emergente do ensino de língua portuguesa. As seções a seguir tratam a questão do acolhimento e integração de migrantes forçados no Brasil e discutem as principais definições e temáticas relacionadas ao ensino do PLAc.

1. O acolhimento e a integração de migrantes forçados no Brasil

No Brasil, assim como em outros países, as ações que visam ao acolhimento e à integração de migrantes forçados são empreendidas por meio de uma inter-relação entre o governo, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e as organizações não governamentais (ONGs), com destaque para estas últimas. Considerado o país da América Latina com a maior rede de suporte a refugiados, o Brasil conta, atualmente, com diversas organizações voltadas para a acolhida e integração desses migrantes (HAYDU, 2011).

O ACNUR proporciona a reconstrução da vida dessa população em parceria com as organizações da sociedade civil, que conhecem a realidade local e conseguem prestar maior auxílio. Neste sentido, a primeira etapa a ser seguida para que ocorra a integração local dos refugiados e solicitantes de refúgio é a sua participação em aulas de português, pois, a partir do momento em que a língua portuguesa não é considerada mais um obstáculo, sua inserção no mercado de trabalho e a continuação dos estudos se torna mais fácil (JUBILUT, 2012).

Ao considerar, portanto, que uma das primeiras necessidades do migrante forçado é conseguir se comunicar no novo local em que se encontra, o conhecimento da língua portuguesa coloca-se como requisito fundamental para sua sobrevivência inicial. Para essas pessoas, "a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim, mas um meio de integração" (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Essa integração pode ser entendida como os modos de incorporação de alguns atores individuais em novos contextos de interação. Vista como uma consequência de episódios de mudança social e deslocamento, a integração deve ser um processo bilateral, no qual nacionais e migrantes precisam criar condições para a convivência, com cooperação, solidariedade e respeito pela individualidade de cada um (CABRAL; VIEIRA, 2008).

Pereira (2017, p. 128) argumenta que a língua, como instrumento de interação, é "a chave para que os refugiados compreendam os novos valores e as novas normas culturais e possam, também, expressar sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos". Sem conhecer a língua portuguesa (considerando o Brasil como país de acolhimento), o migrante encontra limitações para expor suas necessidades. Por isso o conhecimento da língua é um dos fatores fundamentais na integração do refugiado, principalmente pelo fato de "a barreira linguística condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua sobrevivência" (PEREIRA, 2017, p. 128).

Assim, o ensino da língua deve almejar atender às necessidades mais básicas deste migrante, como a emissão de documentos, a procura por moradia, a matrícula de filhos nas escolas locais, o acesso a bancos, mercados, lojas e serviços de saúde, por exemplo. Por conta dessas necessidades, o ensino da língua deve ter um senso prático, e como uma tentativa de atender a esse objetivo, temos observado a prática do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma expressão cuja origem se encontra no contexto português de acolhimento a migrantes[2].

2. Português como Língua de Acolhimento: uma nova abordagem de ensino

Antes de compreender o que é o Português como Língua de Acolhimento, faz-se necessário refletir sobre a própria expressão "língua de acolhimento". Este termo - em inglês *host language* (RAJPUT, 2012) - refere-se à aprendizagem de uma língua em contexto migratório, cujo principal objetivo é a integração do migrante (em sua maioria, migrantes forçados) à sociedade de acolhimento (COSTA; TAÑO, 2017).

De acordo com São Bernardo (2016, p. 65), o conceito de língua de acolhimento "transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento".

Considerando que o processo de aprendizagem de uma língua é também a tomada de conhecimento da cultura que ela representa, o ensino de uma língua de acolhimento pressupõe que haja um intercâmbio entre as línguas e culturas que se aprende e aquela que pertence ao migrante, "realizando uma troca de experiências de vida e modos de ser diferentes, analisando de forma crítica a relação estreita entre a língua, o modo de pensar e de agir e a construção das identidades de um grupo social" (SÃO BERNARDO; BARBOSA, 2018, p. 488).

Dentre os diversos fatores presentes em contexto de migrações forçadas, o ensino de uma língua de acolhimento pode amparar e proporcionar assistência imediata ao migrante; dentre suas especificidades está um ensino voltado para o agir linguístico e as situações cotidianas; deve-se

2 Portugal teve um aumento de movimentos migratórios por volta dos anos 2000 com imigrantes advindos do Leste Europeu e de países da África e Ásia (PEREIRA, 2017).

considerar as características do seu público – diverso, multicultural e com diferentes níveis de escolaridades, além de inserir e incluir o grupo e valorizar as culturas presentes em sala de aula (SENE, 2017).

O ensino de uma língua em contexto de acolhimento, portanto, deve levar em conta diversos fatores além dos conteúdos linguísticos a serem transmitidos – é necessário ter sensibilidade para lidar com um público muitas vezes fragilizado. É importante considerar as diferenças culturais que, em um primeiro momento, podem ser difíceis de lidar, além da multiplicidade de culturas e saberes que aulas em grupos podem apresentar.

Uma observação pertinente a esse levantamento de conceitos com relação à língua de acolhimento é se este é um processo de aprendizagem ou aquisição da língua. De acordo com Pereira (2014), a aprendizagem se desenvolve de maneira formal e consciente, como, por exemplo, em cursos regulares de idiomas. Já a aquisição, caracteriza-se pelo desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, feito por meio da vivência em situações reais de seu uso. Entendemos, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento se assemelha mais a um processo de aquisição do que ao de aprendizado de uma língua estrangeira, uma vez que acontece no próprio ambiente em que a língua adquirida é praticada.

O ensino de Português como Língua de Acolhimento, por ser uma abordagem recente tanto na Europa quanto no Brasil, é um tema que ainda está construindo o seu espaço no universo de pesquisas acadêmicas. Em Portugal, onde esta nomenclatura surgiu, destacam-se os estudos de Portugal (2008), Grosso (2010), Ançã (2003) e a dissertação de mestrado de Cabete (2010).

Já no Brasil, Lopes (2019) apresenta pesquisa com ponderações sobre o tema, Costa e Taño (2017) possuem estudo sobre uma iniciativa de ensino de PLAc na cidade de São Paulo, enquanto Amado (2013, 2016) reflete sobre a importância da aprendizagem do português por refugiados. Pereira (2014, 2017a, 2017b), em sua tese e demais publicações científicas, discorre sobre a interculturalidade inerente às aulas de PLAc e a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Bernardo (2016) e Sene (2017) analisam em suas tese e dissertação, respectivamente, as práticas de ensino e os temas tratados nas aulas de Português como Língua de Acolhimento com base em estudos específicos.

Outra reflexão que deve ser observada é se o processo de ensino da língua de acolhimento segue os mesmos pressupostos do ensino de uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). Esta última é aquela estudada, geralmente, fora da sala de aula da comunidade onde o aluno vive, colocando-o em contato direto com a língua; já a língua estrangeira é aquela estudada em um ambiente formal de aprendizagem e não utilizada pela comunidade onde o aluno vive – por exemplo, o brasileiro que estuda inglês no Brasil (LEFFA, 1988).

De acordo com Petry e Souza (2020, p. 88), o Português como Língua Estrangeira consiste "no português aprendido fora de uma comunidade linguística falante de língua portuguesa"; já o

Português como Segunda Língua pode ser entendido como o português "adquirido em um contexto de imersão, ou seja, o indivíduo encontra-se inserido na comunidade linguística e cultural correspondente ao idioma que está aprendendo".

Sene (2017) cita Grosso (2010) em seu argumento sobre o que torna particular o processo de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento, como a língua portuguesa do Brasil, em comparação com uma língua estrangeira ou segunda língua:

> [...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74 apud SENE, 2017, p. 26).

O ensino de Português como Língua de Acolhimento diferencia-se, portanto, do Português como Língua Estrangeira (PLE), sobretudo por conta das especificidades de seus aprendizes, que carregam uma carga cultural e ideológica marcada pelo contexto do refúgio. O contexto de migrações forçadas pressupõe, então, uma nova abordagem de ensino para proporcionar a aquisição de uma segunda língua, e não de uma língua estrangeira (PEREIRA, 2017; PETRY; SOUZA, 2020).

Ao argumentar que o ensino de PLAc é uma nova abordagem de ensino, torna-se importante refletir sobre o que caracteriza uma abordagem de ensino, diferenciando-a de um método, por exemplo. Quando pensamos em abordagem, devemos avaliar qual concepção que temos da língua, algo que vai refletir no porquê e em como acontece seu ensino. De acordo com Leffa (1988), a abordagem é um termo mais abrangente, que engloba os pressupostos teóricos relacionados à língua e à aprendizagem. Já o método é um termo mais restrito e trata das normas para aplicar os pressupostos que temos sobre a língua e seu processo de aprendizagem, como, por exemplo, a seleção dos itens a serem ensinados e as formas de elaboração e avaliação de um curso de línguas.

Considerando que o ensino de PLAc acontece em um ambiente de maior pressão social, possui um foco comunicativo voltado para o atendimento de necessidades imediatas e tem um tempo de estudo menor (se comparado a situações de aprendizagem de língua estrangeira) – já que o aprendente

precisa da nova língua para sobreviver e se integrar à nova sociedade (COSTA; TAÑO, 2017) -, entendemos que, nesse contexto, o ensino de Português como Língua de Acolhimento deve ser entendido como uma nova abordagem.

3. As questões inerentes ao ensino de Português como Língua de Acolhimento

Atentando para o cenário atual da oferta de cursos de língua portuguesa para migrantes no Brasil, Amado (2013) destaca que o ACNUR tem parcerias com entidades da sociedade civil e ressalta que há uma grande lacuna no ensino de Português como Língua de Acolhimento, pois não há políticas públicas de ensino do português para esses migrantes. São Bernardo e Barbosa (2018) têm a mesma visão. Segundo elas, o Brasil ainda não conta com políticas públicas robustas nessa área e essa demanda acaba sendo atendida pela sociedade civil e algumas universidades, que tentam minimizar os obstáculos para a integração dessas pessoas.

A fim de suprir a necessidade de ensino da língua portuguesa para a população em situação de refúgio, algumas iniciativas têm surgido no Brasil dentro do universo universitário, como o projeto ProAcolher, promovido pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília (UnB). Criado em 2013, atende exclusivamente migrantes e refugiados de mais de 20 nacionalidades diferentes. Há também o projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que atua em parceria com a ONG Casa Latino-Americana (Casla) e o ACNUR (OLSEN; KOZICKI, 2020). Na região do ABC Paulista, tem recebido destaque o projeto de aulas de português para refugiados e migrantes em situação de vulnerabilidade intitulado Nossa Casa[3], uma iniciativa da Universidade Federal do ABC (UFABC). Na cidade de São Paulo, que concentra a maior parte da oferta de cursos de português para esse público, os migrantes em situação de refúgio recém-chegados ao país podem frequentar aulas em centros de acolhida como a Cáritas e a Missão Paz, por exemplo.

As iniciativas de ensino de PLAc encabeçadas por essas organizações proporcionam maior proximidade com o público-alvo das aulas, pois mantêm um contato mais pessoal com os migrantes, se comparado, por exemplo, com as entidades governamentais responsáveis pela admissão e emissão de documentos para essa população no país. Entretanto, justamente por serem iniciativas de organizações, em sua maioria, não especializadas em ensino de línguas (muitas atendem diversas necessidades da população migrante ao mesmo tempo), alguns pontos, que podem apresentar dificuldades a serem enfrentadas, têm de ser observados.

O primeiro ponto está relacionado ao professor de PLAc, que deve estar ciente de que, em suas aulas, é preciso haver uma relação entre a aquisição da língua, os conteúdos relacionados aos direitos

3 Nome do curso de português para refugiados, portadores de visto humanitário e migrantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, projeto de extensão universitária. Informações em: https://linktr.ee/CursoNossaCasa

humanos e um ambiente de ensino multilíngue (e, portanto, multicultural). Para além do conhecimento linguístico que servirá de base para as aulas, o professor de PLAc precisa ser uma pessoa sensível quanto às diferenças socioculturais existentes entre os alunos e entender a necessidade da prática da alteridade (COSTA; TAÑO, 2017).

Lopes (2019) destaca que a maioria dos professores de PLAc atua de forma voluntária e nem todos têm experiência prévia no ensino de línguas adicionais. Sua prática é fundamentada em sua própria experiência de mundo e de acordo com suas concepções do que deveria ser o ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Não consideramos a falta de formação na área de Letras e de experiência prévia no ensino de línguas como um obstáculo para a oferta de aulas de PLAc. Chamamos a atenção sobre esta questão apenas para argumentar que essa formação poderia proporcionar agilidade na organização e na unicidade do currículo dos cursos. A falta de uma articulação entre os diversos cursos e projetos de ensino de Português como Língua de Acolhimento é um ponto de discussão para Olsen e Kozicki (2020, p. 156), que afirmam que "as experiências vão sendo aprendidas caso a caso", não apenas em organizações da sociedade civil, mas também em universidades e institutos federais de educação que mobilizam esforços isolados. Segundo as autoras, se houvesse uma integração com relação ao currículo de cursos de PLAc, certamente haveria maior efetividade e compartilhamento das práticas de sucesso.

Ainda que não haja um currículo comum para o ensino de Português como Língua de Acolhimento, observamos que os materiais utilizados em aula buscam trabalhar com unidades temáticas - este é o segundo ponto a ser observado. Dentre os materiais didáticos mais conhecidos para o ensino de PLAc no Brasil estão as obras Pode Entrar: Português para Refugiadas e Refugiados (ACNUR, 2015), desenvolvida pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em conjunto com o Curso Popular Mafalda e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), e Portas Abertas (SÃO PAULO, 2017), trabalho realizado pelo Centro de Línguas da USP em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da cidade de São Paulo.

Temáticas comuns a esses materiais: como fazer saudações e apresentação pessoal, trabalho, transporte, compras, saúde, família, bem como questões relacionadas aos direitos humanos, como liberdade religiosa, diversidade de gênero, racismo e questões indígenas. Os temas servem não apenas para subsidiar as discussões sobre a cultura brasileira (instigando também a comparação sobre os temas nas diferentes culturas presentes em sala de aula), mas também para o ensino de vocabulário e para a introdução de temas gramaticais e gêneros textuais. Percebe-se que, até por conta da urgência que o público migrante tem para a aquisição da língua, os materiais de PLAc geralmente estimulam o ensino da língua portuguesa que privilegia situações da língua em uso – utiliza-se a língua para ensinar a língua e não sobre a língua.

Um terceiro ponto observado em aulas de PLAc diz respeito ao público heterogêneo das aulas. Amado (2013) afirma que o perfil de muitos dos migrantes em situação de vulnerabilidade é de falantes bilíngues e, às vezes, multilíngues, como é o caso de algumas pessoas oriundas do continente africano, falantes da língua oficial de seus países, uma língua estrangeira e línguas étnicas e/ou crioulas. O mesmo pode ser observado em migrantes asiáticos e de países do Oriente Médio.

Costa e Taño (2017) destacam que o perfil multicultural e de grande diversidade linguística pode ser interpretado como uma rica possibilidade para a troca de saberes culturais entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Esse ambiente multilíngue, se bem direcionado, estimula a prática da alteridade.

Para além desses aspectos positivos já apresentados, o ambiente multicultural de uma aula de PLAc também apresenta desafios, pois os alunos podem ter diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa (alguns são mais expostos à língua que outros), diferentes níveis de instrução em sua língua materna (alguns possuem ensino de nível superior, outros são pouco alfabetizados), diferentes conhecimentos em línguas adicionais ou estrangeiras e uma diversidade cultural imposta por suas profissões (PETRY; SOUZA, 2020). Até mesmo o nível de predisposição que possuem para adquirir uma nova língua pode configurar um desafio.

A última das questões inerentes ao ensino de Português como Língua de Acolhimento que este trabalho apresenta é uma problemática levantada por Anunciação (2018). A pesquisadora argumenta que, em Portugal, a política linguística[4] que oferece o ensino de PLAc representa uma violência simbólica, pois condiciona o acesso a direitos - como a nacionalidade e a autorização de residência permanente - à comprovação de proficiência em língua portuguesa. No Brasil, a necessidade de aquisição da língua portuguesa pelos migrantes forçados, ainda que seja ofertada por uma abordagem de ensino que visa o acolhimento, pode ser encarada como:

> [...] um mecanismo de reconhecimento que reforça a assimilação por meio de regras e normas (quando se torna uma exigência para o acesso à universidade e à obtenção da nacionalidade brasileira) e como um instrumento de prática de (re)existência frente ao não reconhecimento de direitos (quando o migrante ou refugiado expressa sua agentividade na língua adicional). (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 51).

Anunciação (2018, p. 52) faz essas ponderações para que haja uma reflexão crítica sobre a prática de ensino de PLAc, questionando se a "língua que acolhe não é a mesma que silencia", ou seja,

4 O Estado português promove o programa de ensino de PLAc denominado Portugal Acolhe: Português para Todos, criado no âmbito do Plano de Integração dos Imigrantes, publicado em 2007, uma iniciativa conjunta do Ministério do Trabalho, da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros (ANUNCIAÇÃO, 2018).

se o ensino da língua portuguesa, visto como ferramenta fundamental para que o migrante forçado se integre à sociedade, não acaba apagando sua identidade ao impor, em certa medida, que o pleno gozo de direitos só aconteça quando ele dominar minimamente a língua do país que o acolhe.

4. Considerações finais

Olsen e Kozicki (2020, p. 146) argumentam que, sem conhecer a língua do país de acolhida, o migrante "não consegue fruir dos direitos humanos essenciais, como a liberdade de expressão, opinião e pensamento, o direito ao trabalho, à educação, à saúde e à assistência, para os quais a comunicação é a porta de acesso". Mas, na medida em que o migrante consegue se comunicar, desenvolve também maior autonomia, o que facilita o processo de sua integração à nova sociedade.

Pela pesquisa bibliográfica empreendida neste trabalho, verifica-se que o ensino do Português como Língua de Acolhimento é uma abordagem emergente na área do ensino de línguas, pois o seu surgimento, construção e expansão acontecem concomitantemente ao aumento dos novos fluxos migratórios. Por seu contexto de criação estar intimamente relacionado ao contexto das migrações forçadas, é importante considerar que outras áreas de conhecimento devam ser convocadas para a construção do saber sobre essa nova abordagem, como, por exemplo, as discussões sobre direitos humanos, relações internacionais e políticas públicas.

As intenções do PLAc são extremamente positivas: proporcionar ao migrante forçado a possibilidade de conviver na nova sociedade em que se encontra, não apenas para interagir em condições de igualdade com os locais, mas também para ter a possibilidade de expressar sua subjetividade e de preservar sua identidade cultural, se assim o desejar. A concepção de língua subjacente a essa abordagem é de que a língua é uma ferramenta utilizada para acolher e capacitar essa população, que não busca apagar sua língua materna e sua cultura, mas que deve, antes de tudo, proporcionar sua autonomia.

Entretanto, reconhecemos as diversas questões que esta nova abordagem de ensino de línguas pode apresentar. Alguns desafios encontram-se no próprio processo de ensino, como a multiculturalidade dos aprendizes (os alunos e professores precisam aprender a conviver com diferentes culturas) e os conteúdos didáticos apresentados em aula – ainda que o trabalho por unidades temáticas tenha por objetivo o tratamento de questões culturais, além das questões gramaticais, deve-se considerar que é necessário haver uma unicidade sobre o currículo dos conteúdos a serem ministrados, o que pode proporcionar uniformidade às diversas iniciativas de cursos com o objetivo de estabelecer um conteúdo básico comum de ensino.

Outras questões não mencionadas neste trabalho, mas que merecem maiores discussões, estão relacionadas à evasão dos alunos que frequentam aulas de PLAc e seu perfil, em sua maioria adultos.

Esses dois fatores estão interligados, pois há o imperativo do tempo no processo – muitos adultos precisam trabalhar para garantir o próprio sustento e o da família, fator que compromete a frequência às aulas.

Quando se discute o tema do ensino de PLAc, verificamos que a maioria das iniciativas estão voltadas para o ensino de adultos. Desta forma, torna-se necessário investigar de que maneira ocorre o ensino de português para crianças e adolescentes migrantes. Sabe-se que muitas começam a frequentar escolas públicas brasileiras, mas pouco se conhece sobre como ocorre a aquisição do português por esse público, ou mesmo se a falta de conhecimento da língua portuguesa é um fator que dificulta sua integração no Brasil. Concordamos com Lopes (2019, p. 56), quando afirma que não é somente o ensino da língua portuguesa que garante a integração desses migrantes na sociedade, já que o conhecimento da língua "é apenas uma faceta que, *per se*, não garante que esses imigrantes participem, de fato, como sujeitos ativos na sociedade de acolhimento". Uma gama de políticas públicas é necessária para garantir a integração e socialização desse público.

Por fim, salientamos que este trabalho buscou apresentar uma discussão recente que existe não somente na área de ensino de línguas estrangeiras (e de PLE, em particular), como também na área de direitos humanos e relações internacionais. Sabemos que este é um assunto que precisa de mais pesquisas, especialmente com relação às diversas temáticas relacionadas ao PLAc, para que o planejamento, a prática e a avaliação de políticas voltadas à questão da migração (forçada, em especial) possam ter sucesso.

Referências Bibiográficas

ACNUR. *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo, 2015, 138p. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar. Acesso em: 19 maio 2021.

AMADO, R. S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista Siple*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 11-18, 2013. Disponível em: https://assiple.org/index.php/revista-siple/. Acesso em: 19 mai. 2020.

AMADO, R. S. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. *In*: SÁ, R. L. (Org.). *Português para falantes de outras línguas*: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 69-86.

ANÇÃ, M. H. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR, 2003, Lisboa. *Anais*... Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2003, p. 1-6.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de "português como língua de acolhimento". *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Refúgio em números- 5ª edição*. Brasília, 2020. 76p. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros. Acesso em: 18 jan. 2021.

CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 2010. 146f. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)-Faculdade de Letras – Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CABRAL, A.; VIEIRA, X. Políticas integrativas e conceitos ligados às migrações. *Antropológicas*, Porto, Portugal, n. 10, p. 369-407, 2008. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/212. Acesso em: 19 maio 2020.

COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. *Revista CBTecLE*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 75-97, 2017.Disponível em: https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/66/54. Acesso em: 19 maio 2020.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2. p. 61-77, 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886. Acesso em: 27 jul. 2020.

HAYDU, M. A integração de refugiados no Brasil. *In*: RAMOS, A. C.; RODRIGUES, G.; ALMEIDA, G. A. (Orgs.). *60 anos de ACNUR*: perspectivas de futuro. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011, p. 131-145.

JUBILUT, L. L. A acolhida da população refugiada em São Paulo: a sociedade civil e a proteção aos refugiados. *In*: SILVA, C. A. S. (Org.). *Direitos humanos e refugiados*. Dourados: Editora UFGD, 2012, p. 33-56.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada*. O ensino das línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora UFSC, 1988, p. 211-236.

LOPES, A. P. A. Português como língua de acolhimento: relato de experiência didática à luz das teorias de gêneros textuais/discursivos. *In*: OSÓRIO, P.; GONÇALVES, L. (Org.). *O ensino do português como língua não materna*: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. p. 336-365.

OLSEN, A. C. L.; KOZICKI, K. A língua como impasse para o reconhecimento e a integração dos refugiados no Brasil. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, v. 22, n. 126, p. 138-163, 2020. Disponível em: https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1499. Acesso em: 21 ago. 2020.

PEREIRA, G. F. O sincretismo cultural e linguístico nas aulas de português língua estrangeira: vencendo o jogo das identidades estigmatizadas. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 110-123, 2014. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9442. Acesso em: 19 maio 2020.

PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. *Caderno de Pós-Graduação em Letras*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134. 2017a. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/10248/6507. Acesso em: 19 maio 2020.

PEREIRA, G. F. *Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural*. São Paulo. 244f. Tese (Doutorado em Letras)-Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017b.

PETRY, R. M.; SOUZA, J. C. Rodas de conversa: a língua para o acolhimento do sujeito migrante. *In:* REDIN, G. (org.). *Migrações internacionais*: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil. Santa Maria, Editora UFSM, 2020, p. 86-102.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa, 2008. 80f. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

RAJPUT, D. *A aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal*. Lisboa. 112f. Tese (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)-Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8802. Acesso em: 20 jan. 2021.

RODRIGUES, G. M. A. O refúgio no Brasil. *Instituto Adus*, 2019. Disponível em: http://www.adus.org.br/o-refugio-no-brasil/. Acesso em: 20 maio 2020.

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206f. Tese (Doutorado em Linguística)-Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SÃO BERNARDO, M. A. de.; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. *fólio - Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, 2018. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045. Acesso em: 19 maio 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e Secretaria Municipal da Educação (SME). *Portas Abertas: português para imigrantes*. 2017. 548p.

SENE, L. S. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

■

REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA IN-TANDEM: CULTURA E EMOÇÕES COMO ALICERCES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUAS

Tania Regina de S. Romero
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Eduarda Biancardi da Silva
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Guilherme Augusto de F. Carneiro
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Vitória Caroline R. Prado
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

RESUMO

Tendo como contexto um projeto de ensino-aprendizagem de inglês e português realizado por uma abordagem in-tandem entre a Universidade Federal de Lavras e a Columbia University, o objetivo deste artigo é discutir os papéis da cultura, das emoções, bem como do projeto em si, na construção identitária do futuro professor de línguas. As discussões partem de narrativas reflexivas redigidas por três professores em formação, coautores, que participaram do projeto, e fundamentam-se em elaborações teóricas da área de identidade do docente de línguas. Os resultados apontam a interdependência entre ensino-aprendizagem de línguas, cultura e emoção, que embasam e dão sentido a transformações identitárias do (futuro) professor.

Palavras-chave: *in-tandem; cultura; emoções; formação de professores; reflexão.*

ABSTRACT

Having as context a project of teaching and learning English and Portuguese carried out through an in-tanden approach between the Federal University of Lavras and Columbia University, the purpose of this article is to discuss the roles of culture, emotions, as well as the project itself, in the identity construction process of future language teacher. The discussions originate in reflective narratives written by three pre-service teachers, co-authors, who participated in the project. The theoretical basis comes from studies in language teacher identity. The results point to the interdependence of language teaching and learning, culture and emotions, since together they underlie and bring sense to the (future) teacher identity transformations.

Keywords: *in-tandem; culture; emotions; teacher education; reflection.*

Introdução

Enfocamos neste artigo algumas reflexões narradas e geradas por três licenciandos brasileiros e uma educadora sobre uma colaboração de ensino-aprendizagem de inglês e português entre a Universidade Federal de Lavras (UFLA), no Brasil, e a Columbia University, nos Estados Unidos da América, ocorrida no final do ano de 2020.

Todos os estudantes participantes do projeto, tanto de um país quanto de outro, visavam sobretudo aprender a língua do outro e, como naturalmente se pressupunha, aprender também sobre aspectos culturais dos países de seus parceiros. Mas o que distinguiu o grupo de estudantes brasileiros, como detalhado no próximo item, foi que todos eram do curso de Letras, ou seja, estavam se preparando academicamente para se tornarem professores de línguas. Sendo esse um ponto fulcral para nós, o propósito deste artigo, portanto, é a discussão sobre o impacto que o envolvimento dos futuros professores com o projeto em questão possa ter tido em sua formação profissional. Interessa-nos particularmente lançar olhar para questões da cultura, da emoção e da percepção dos licenciandos quanto à pertinência da experiência para sua formação docente.

Para que o leitor possa entender o alcance de tal colaboração interinstitucional e internacional, primeiramente contextualizamos o desenrolar da implementação do projeto, com pontuações sobre suas características específicas. Em seguida, discutimos as bases teórico-metodológicas que orientaram as reflexões deste artigo. Como ponto central, estão narrativas reflexivas de três licenciandos brasileiros que participaram do projeto. Finalizamos com considerações sobre os alcances e significados construídos a partir da ótica da educadora e dos três estudantes de Letras da UFLA, considerando, em particular, o processo de formação docente.

1. Contextualização

As negociações começaram informalmente em meados de 2020 entre Ana Paula Huback, professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) da Columbia, e Tufi Neder Neto, professor de Língua Inglesa (LI) da UFLA, e iniciaram efetivamente no final do mesmo ano. Após planejamento e preparativos práticos, ficou acordado entre os dois professores que estudantes da Columbia University, inscritos nas aulas de PLE da professora Huback, teriam interações em português e inglês com estudantes do curso de Letras da UFLA, seguindo um modelo conhecido como in-tandem.

Cabe esclarecer que a abordagem in-tandem, originada na Alemanha na década de 1960, tem sido amplamente usada dentro e fora do contexto acadêmico do ensino-aprendizagem de línguas em todo o mundo. Consiste, conforme explicam Vassallo e Telles (2006), em uma forma alternativa ou complementar à instrução formal e caracteriza-se por interação em que dois falantes, cada um com uma língua diferente, se encontram, geralmente síncrona e eletronicamente, para um ensinar

informalmente sua língua ao outro. Essa interação é realizada de forma flexível, e pauta-se por intensa colaboração. No Brasil, a abordagem começou a ser estabelecida no contexto universitário nos primeiros anos deste milênio.

A Columbia University, com a professora Huback, já havia se engajado em projetos semelhantes com outras universidades brasileiras, mas, na UFLA, foi nossa primeira experiência. O projeto foi recebido com grande envolvimento por toda a equipe de seis professores de língua inglesa do curso de Letras e com alegre expectativa pelos estudantes, que queriam participar da oportunidade inédita. Importante observar que, sendo Lavras uma cidade pequena do interior do país, raras são as chances de interação direta com falantes nativos do inglês. O projeto in-tandem, portanto, representaria uma oportunidade única e imperdível.

Por parte da Columbia University, os participantes eram alunos da professora Huback nos níveis intermediário e avançado de PLE e direcionavam seus principais estudos acadêmicos (*major*) em áreas diversas como Ciências Políticas, Economia, Antropologia etc. Por outro lado, os estudantes da UFLA eram exclusivamente licenciandos, futuros professores de português e inglês que estavam nos períodos finais do curso de Letras.

Muitos eram os estudantes de Letras que queriam aproveitar essa oportunidade singular, mas apenas quinze os aprendizes de português. Foi necessário haver, então, do lado brasileiro, uma rigorosa seleção, feita pelos professores de inglês, com base principalmente em conhecimento de inglês, interesse pelo projeto e habilidade comunicativa pessoal, segundo o que se projetava para uma tarefa daquela natureza. Mesmo assim, para que se pudesse dar oportunidade a um número maior de brasileiros, quinze grupos foram formados não só por duplas binacionais, mas também por trios, em que dois participantes eram brasileiros.

A primeira atividade de nosso projeto in-tandem foi uma reunião eletrônica pelo *Zoom* com todos os participantes, durante a qual os líderes Huback e Neder Neto explicaram os propósitos e especificidades do empreendimento. Para orientar as interações iniciais, foi sugerido aos estudantes seguirem um roteiro com questões pessoais, tais como perguntas sobre a família, interesses, contexto local etc.

Questões como dias e horários dos encontros dos grupos, bem como o ambiente de comunicação - por exemplo, *Whatsapp*, *Google Meet*, *Zoom* etc - foram deixadas à escolha de cada grupo, conforme julgado conveniente. O mínimo necessário seria uma hora de encontro por semana, durante a qual cada língua deveria ser falada por trinta minutos.

Todos os participantes da universidade americana foram coordenados pela professora Huback, e cada dois ou três grupos de brasileiros, por um dos seis professores da universidade brasileira. A coautora Romero coordenou três licenciandos brasileiros: Vitória Prado, Eduarda Biancardi e Guilherme Carneiro, que narram e compartilham aqui suas reflexões decorrentes de sua participação no projeto.

2. Embasamentos teórico-metodológicos

Cada professor brasileiro embasou o trabalho de seus coordenados segundo seu interesse de pesquisa. Os pilares teóricos para este grupo particular, direcionado para a formação do professor de línguas, foram: (a) o papel da cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas, (b) o papel das emoções na construção identitária do docente de línguas, e, metodologicamente, (c) o papel das narrativas reflexivas no desenvolvimento do professor.

Apoiados em Kramsch (2017), compreendemos que língua e cultura são inseparáveis, ou seja, mutuamente se sustentam. Assim, é inconcebível aprender ou ensinar isoladamente cada parte da díade, considerando-se que a língua não é um código arbitrário que simplesmente se pode aplicar no mundo em que se vive, em uma realidade sociocultural. E a cultura, por sua vez, não existe externamente à língua, porquanto significados, construídos pela e na língua, lhe dão sentido.

Assim como língua e cultura, as emoções, além da cognição, acompanham e fazem parte de todo o processo de desenvolvimento de línguas e da própria identidade do aprendiz e do professor de línguas. Assim, alinhamo-nos a Barcelos (2017), para quem há uma ligação inextricável e fundamental entre as emoções e o processo de construção do processo identitário do docente de línguas. O estudo das emoções, sustenta a educadora, permite investigar "o pensamento, raciocínio, aprendizagem e mudança do professor", já que "as identidades docentes são influenciadas por como se sentem sobre si próprios e seus estudantes" (BARCELOS, 2017, p. 147, tradução nossa).

Relevante clarificar que, para nós, a identidade docente é complexa, constantemente mutável e contextual, visto que seu desenvolvimento é afetado e construído por interações sociais, em uma sociedade instável e diversa, marcada por rápidas transformações. Cabe ainda destacar o papel central da linguagem particularmente no caso do processo de construção identitária do docente de línguas. Como prática social por excelência, a linguagem é constitutiva do sujeito, uma vez que é com ela e por meio dela que o sujeito se coloca no mundo e o entende (ROMERO, 2020).

Para possibilitar pesquisas de formação de professores de línguas, um instrumento metodológico de grande valia tem sido a prática de escrever diários reflexivos. Por meio de narrativas, o diário resgata as ações, o contexto, a reflexão e a compreensão da experiência vivenciada na voz de seu principal ator. O diário traz a reboque, ainda, os possíveis dilemas, embates e caminhos encontrados pelo experienciador (DORNELLES; IRALA, 2013). Consequentemente, o acompanhamento e a releitura dos diários podem ser poderosos pontos de apoio para a reflexão crítica que constrói a ressignificação das ações e princípios que orientaram as tomadas de decisões, desde que teoricamente embasados e considerados os contextos sociais e objetivos da experiência formadora específica.

Com esses pontos norteadores, os três licenciandos foram instruídos por Romero a escreverem diários reflexivos para cada encontro com seus pares do outro país, com especial

observação dos componentes linguístico-culturais e emocionais que caracterizaram seu percurso no projeto. Nesse enfoque, o presente artigo traz as reflexões finais de cada um dos participantes.

3. O projeto na voz dos licenciandos brasileiros

Na sequência, estão as reflexões escritas por Vitória Prado, Eduarda Biancardi e Guilherme Carneiro, após vivenciarem o projeto em foco. As reflexões incluem trechos dos diários que escreveram ao longo de sua participação no projeto e, nessa reflexão final, julgaram relevante resgatar.

É importante observar que as narrativas têm trechos escritos também em inglês, o que, em nosso entender, é significativo por indicar o processo de autoexpressão - marca de desenvolvimento identitário - que vai se configurando como bilíngue.

3.1 As aprendizagens de Vitória

No dia 6 de outubro de 2020, tive o inaugural e introdutório encontro em dupla do projeto bilíngue realizado em modalidade in-tandem com a primeira colega de intercâmbio e discente da Columbia University de Nova York. A expectativa era grande, mas a sensação de que o diálogo não iria se estabelecer e fluir era latente. Sendo assim, estabeleci vários roteiros e *ice breakings*[1] com o intuito de atenuar essa possível situação que, na minha concepção inicial, era difícil e crucial.

De forma geral, após o desenvolvimento do projeto e elaboração de diários reflexivos, agrupei, em três aspectos, os diversos efeitos que o programa me provocou: culturais, emocionais e principais desafios.

Dentre os aspectos culturais, dei destaque às representações identitárias de cultura e de gênero, em que se reflete acerca do panorama multicultural e da constituição da mulher latino-americana, demonstrados parcialmente pelos trechos:

> *Brazillian and Spanish accents were marked by our speeches and it gave me even more confidence, because we were both bringing our native country's - which is not the United States of America - identities;*[2]
>
> *Getting to know the North-American culture through another Latin individual perspective was strongly informative, mostly because she knew what was cultural shocking for me and what needed to be mentioned or re-constructed: a good example is the thanksgiving myth.*

1 "*Ice breakings*", ou "quebra-gelos", são recursos constituídos de perguntas predefinidas utilizadas para diminuir a timidez e dar início/prosseguimento a uma conversação.

2 Sotaques brasileiros e espanhóis marcaram nossas falas e isso me deu ainda mais confiança, porque nós duas trouxemos as identidades de nossos países de origem - que não são os Estados Unidos da América.

She introduced me to the real history - the native Americans suffering - behind the holiday.[3]

Diante da reflexão que concebeu o primeiro trecho, foi possível reafirmar que cada falante/aprendiz possui sua própria forma de falar em língua estrangeira e corroborar a necessidade de incorporar o estudo dos aspectos sociais à língua, contribuindo para a desconstrução da hegemonia linguística norte-americana no que se refere ao uso linguístico, à comunicação oral em língua inglesa. Além disso, ainda acerca dos aspectos culturais e pelo destaque da palavra "*identities*"[4], o fato de reunir-me com outra mulher latina, a fim de desenvolver as atividades do projeto, oportunizou uma discussão sobre a constituição dessas mulheres nas sociedades, sobretudo brasileira e estadunidense, sobre quais lugares estamos ocupando e como somos representadas nessas sociedades.

Ao tratar dos aspectos emocionais, enfatizei sensações como segurança, confiança, convicção, acolhimento, compreensão e conforto, expostas nos excertos:

> Eu disse a * que "*My English is a bit rusty because it's been a while since I've talked to foreign people*"[5] e ela me respondeu que meu inglês não estava nada "*rusty*"[6], o que me proporcionou maior segurança para continuar me comunicando e me deu a certeza de que eu estava sendo compreendida nesse momento de troca;
> Embora eu seja profissional professora em formação, não tentei ser uma profissional o tempo todo, considerando principalmente que o Tandem é um contexto de aprendizagem informal, dando espaço, "[...] para situações mais confortáveis e menos monitoradas de uso da língua" (VASSALLO; TELLES, 2008, p. 342). Não criamos um ambiente de certo ou errado.

Pelas observações do relato sobre os encontros semanais, foi possível observar que a minha abordagem, de certa forma, era norteada pela forma como eu me sentia. Nesse ponto, atribui-se a imprescindibilidade de não estabelecer um ambiente de certo ou errado, mas sim de adequado ou inadequado, gramatical ou agramatical, entendível/compreensível ou não entendível, transformando o in-tandem em um ambiente de conforto e acolhimento. Essa premissa vale para ambos os lados, bem como para qualquer ambiente de ensino-aprendizagem, sobretudo para adentrarmos genuinamente nos processos de colaboração envolvidos na díade ensino-aprendizagem.

3 Conhecer a cultura norte-americana através de outra perspectiva individual latina foi fortemente informativo, principalmente porque ela sabia o que era culturalmente chocante para mim e o que precisava ser mencionado ou reconstruído: um bom exemplo é o mito do Dia de Ação de Graças, ela me apresentou a história real - o sofrimento dos nativos americanos - por trás do feriado.

4 "Identidades".

5 "Meu inglês está um pouco enferrujado, pois não converso com pessoas estrangeiras há algum tempo".

6 "Enferrujado".

Os principais desafios se deram no campo de domínio vocabular. Em algumas áreas do discurso, como política, trabalho e geografia, faltaram-me palavras para expressar o que eu queria dizer. Na gramática, por vezes, me confundi com os *possessive pronouns* (pronomes prossessivos). Já no entorno dos desafios identificados na aprendizagem da minha colega, menciono uma ocorrência bem comum em falantes de espanhol como língua materna ao aprenderem a língua portuguesa: uma estranheza ao pronunciar palavras com /z/ e /j/ em início de sílaba, como em "revisar" e "já", algo que percebi em ocorrências de troca pelo som de /s/.

Em linhas gerais, a experiência de fazer parte do programa ratifica que ensinar não é apenas ministrar aulas de gramática, mas é, de fato, se comunicar instável e variavelmente, se representar como falante. Eu me descobri, sobretudo, como uma boa comunicadora, atribuição fundamental tanto para o profissional professor quanto para o estudante. Além disso, fui capaz de reafirmar conceitos como o de ensino de língua(gem) alicerçado em ações reais de uso da linguagem, definindo/atribuindo seu caráter dialógico.

A experiência de se conectar com alguém estrangeiro é sempre uma descoberta e reconstrução (não apenas) emocional, e, nesse caso, é possível afirmar que houve uma grande diferença emocional no que tange ao início e ao fim do programa. Portanto, procurar compreender e ser compreendido enquanto se ensina colaborativamente é uma tarefa formadora.

3.2 As aprendizagens de Eduarda

No primeiro dia de outubro, fomos apresentados aos alunos da Columbia University de Nova York antes mesmo de sabermos com quem seriam formadas as nossas duplas. Ali, naquele primeiro encontro, já saí com algumas expectativas e bastante ansiosa para poder conhecer mais os aspectos do projeto.

Desde o início da minha experiência, sempre obtive muitas reflexões acerca das emoções e sentimentos que entremeavam os encontros com a minha dupla, além de um profundo redescobrimento da minha própria cultura e identidades – pontos sobre os quais tratarei posteriormente. Os diários reflexivos, mantidos durante o período em que o projeto foi realizado, serviram e ainda servem, pessoalmente, como grande referência para o repensar da minha prática pedagógica e daquilo que eu busco transmitir enquanto docente em formação.

Em se tratando dos aspectos culturais, por ter uma colega afro-americana engajada nos debates sobre igualdade racial e me interessar sobre o assunto, destaquei o seguinte trecho:

> Redescobri as raízes da minha cidade natal que foi fundada por americanos confederados que deixaram uma "festa" de herança para a cidade [...]. E que os confederados representam uma questão muito ruim com o racismo, [...] eram pessoas racistas e escravocratas, e, ainda

> assim, tiveram a capacidade de vir para cá e fundar uma cidade. [...] Isso me fez refletir sobre como muitas pessoas da minha cidade e de cidades ao redor não conhecem a história e reforçam atitudes e homenagens racistas.

Minha experiência foi profundamente marcada por tais questões que manifestaram esse redescobrir, e pude perceber como foi necessário exercitar um olhar mais cuidadoso e crítico acerca da minha própria cultura e do lugar em que nasci, com esse movimento sendo mediado pelo ouvir e olhar o que minha colega me oferecia para agregar conhecimento.

Além desse, outro ponto para destaque foi a minha percepção de como a história e a realidade de lá [Estados Unidos] são muito similares às do Brasil:

> Algumas dessas [*soul-food*][7], inclusive, tinham muito a ver com a nossa comida brasileira, que também tem muitas influências africanas e indígenas. Ao mesmo tempo, é incrível ver que, apesar das tentativas de apagamento, muitas das influências africanas e indígenas permanecem presentes até hoje.

Diante desse trecho, é possível notar que até mesmo os aspectos culturais mais comuns, como a comida, adquiriram importância significativa como uma maneira de reafirmar a minha identidade como brasileira – afinal de contas, muito do que eu como representa o Brasil, principalmente os pratos mais tradicionais e de celebrações típicas – mas também de me conectar a uma cultura (até então) tida como "diferente". Essas observações me fizeram notar muito mais as similaridades, como se estivéssemos no mesmo país, quebrando muito com o pensamento de que existe um "outro" e um "eu" que são completamente opostos.

Ao tratar dos aspectos emocionais, identifiquei diversas mudanças de sentimento em relação aos encontros, variando entre expectativas, ansiedades, curiosidade, surpresa, conexão, felicidade, amizade e empatia. Muitas das emoções sentidas provinham dos principais desafios que enfrentei, principalmente aqueles no campo vocabular que eu não tinha tanto conhecimento, e podem ser observadas no seguinte trecho do meu relato: "*Regardless of feeling frustrated sometimes [...], I believe we dealt with it by being patient and understanding with each other, always trying to help whenever neeeded, and agreeing that this must be normal among second language learners*".[8]

7 A soul-food, ou "alimento da alma" em tradução livre, é um tipo de culinária associada à cultura afro-americana do sul dos Estados Unidos.

8 "Independentemente de, às vezes, me sentir frustrada, eu acredito que podemos lidar com isso sendo paciente e compreensivo com o outro, sempre tentando ajudar no que for preciso e concordando que isso tem de ser natural entre estudantes de segunda língua".

Assim, pude constatar que, mesmo com o sentimento de frustração, consegui lidar de maneira positiva com a minha dupla, sempre exercitando um ouvido atencioso e ativo. Com isso, conforme escrevi em meu relatório final, notei que as emoções sempre estarão presentes nas nossas vivências pessoais e profissionais, mas que podem ser canalizadas para criar um ambiente de aprendizado coletivo que não julga, mas que acolhe os erros e, principalmente, pontos de vista diferentes, proporcionando um desenvolvimento pleno e ancorado na nossa realidade.

Por fim, notei que as diferenças (muitas vezes decorrentes de estereótipos) são, na verdade, similaridades entre as realidades (minha e da minha colega), e esse entendimento mútuo das nossas vivências que se entrecruzavam acontecia cada vez que eu me esforçava para ser emocionalmente aberta e empática, em postura de aprendizagem e não como detentora de uma única verdade. Portanto, essa abertura emocional foi, em muitos casos, a ponte entre as diferenças culturais e o contexto linguístico ao qual pertenço e o contexto cultural e linguístico da minha colega. Indubitavelmente, a experiência in-tandem foi de extrema relevância para o meu processo de aprendizagem e ensino de línguas, abrindo a minha mente para diferentes perspectivas de mundo.

3.3 As aprendizagens de Guilherme

Durante o período em que participei do programa de intercâmbio linguístico entre a UFLA e a Columbia University, em cada videochamada com meu *partner* americano, fatores emocionais e culturais se fizeram presentes e influenciaram diretamente a minha formação enquanto futuro professor de línguas. Diante disso, serão evidenciadas situações de maior destaque que envolvem tanto a cultura e as emoções como suas respectivas contribuições para o enriquecimento desta experiência in-tandem.

Nesse sentido, em relação aos aspectos culturais, em um encontro realizado no mês de novembro de 2020, na metade deste programa, meu *partner* me perguntou a respeito de Minas Gerais e de minha cidade natal, Belo Horizonte. Como se pode observar no excerto a seguir, retirado de um diário reflexivo, pensei:

> Tive o prazer de revisitar alguns aspectos da história da minha cidade (Belo Horizonte) e do meu estado (Minas Gerais), para falar com meu *partner*, e expliquei sobre a origem do nome Minas Gerais, sobre a questão do ouro, culinária, e também falei sobre Belo Horizonte, que foi uma cidade planejada, e pelo fato de o meu parceiro do intercâmbio já ter morado um tempo em Brasília, ele perguntou se as duas cidades eram parecidas, e eu expliquei que eram bem diferentes, construídas com propósitos diferentes [...]. Contar a história de onde a gente nasceu, da nossa cidade, é também contar a nossa história, e questões identitárias presentes no intercâmbio são importantes de serem tratadas.

Sob essa mesma perspectiva, em outro encontro, falamos a respeito de movimentos sociais, devido ao caso George Floyd, que ainda estava sendo muito comentado na época. Conversamos sobre preconceito em ambos os países, tanto nas relações raciais quanto em relação aos LGBT. Na ocasião, ele me contou a história do movimento em San Francisco, e, sobre isso, escrevi:

> Gostei muito de aprender sobre a história do movimento LGBT de San Francisco, pois mesmo com amigos brasileiros que moram lá há anos, e pelo fato de minha mãe ter viajado para lá, não tive a oportunidade de entender mais sobre este assunto. Talvez pelo fato de meu colega ser da Califórnia, ele falou com bastante entusiasmo e detalhes sobre Harvey Milk, e me indicou um filme também.

Ainda sobre questões culturais envolvendo os Estados Unidos e o Brasil, em outro momento do intercâmbio, perguntei para ele sobre coisas do Brasil que ele conhecia, ou que achava interessantes, e ele falou sobre o Festival de Parintins e me perguntou a respeito, porém, por mais que eu conhecesse essa festa regional, nunca viajei para assistí-la nem sabia direito a história para poder ter propriedade para conversar a respeito. E ele entendeu, pois, conforme registrei no diário, "[...] A partir disso, fizemos uma reflexão muito interessante sobre os Estados Unidos e o Brasil serem países muito grandes e com imensa diversidade cultural". Portanto, uma situação que me deixou um pouco inseguro por um instante, possibilitou que percebêssemos uma semelhança entre ambos os países em relação à nossa pluralidade.

Notei ainda que, além dos relatos envolvendo as nossas identidades culturais - minha e do meu *partner* -, as emoções também se fizeram presentes em todos estes momentos. A seguir serão destacados momentos importantes com enfoque no aspecto emocional desta experiência.

Antes do primeiro encontro virtual com o meu parceiro de intercâmbio, eu estava muito inseguro sobre o que falar, e minha insegurança sobre como ensinar a língua portuguesa era maior do que em relação ao meu inglês, pois de fato eu não estava com muito medo de errar. Principalmente no final dos primeiros encontros, eu pensava que poderia ter esclarecido alguma dúvida dele de uma maneira mais didática, como no excerto a seguir: "Como professor, eu percebi que sempre vou ter a sensação de que deveria melhorar, pois, inclusive dando aulas de inglês, eu percebo que a aula acaba e eu penso que poderia ter ensinado de outro jeito". Esse sentimento se repetia, mas diminuía a cada semana, a cada encontro; eu me sentia mais seguro.

Uma sensação distinta também me acompanhou no intercâmbio: o medo de corrigir algum erro de português do meu *partner* e chateá-lo, mesmo sendo um momento de aprendizado mútuo. No primeiro encontro, combinamos que um poderia corrigir os erros do outro, porém, mesmo assim, eu achava desagradável fazê-lo. Portanto, utilizei o humor para tornar isso mais leve, e até engraçado, e foi muito útil, pois ele lembrava sempre do que errava e tentava não repetir.

Outra questão importante, que merece destaque, é a afetividade que nasce nessa experiência, pois, com os encontros semanais e as conversas sobre assuntos de interesses comuns dos dois estudantes, se pode criar uma relação de afinidade, como mostro no excerto a seguir, retirado de uma reflexão feita ao final do intercâmbio:

> Eu me envolvi muito emocionalmente com essa experiência. Quando o meu colega estava com alguns problemas, seja com a faculdade, seja com a família, dava para perceber. Mesmo assim, eu não perguntava para não ser invasivo, mas, às vezes, ele comentava comigo.

Nesse sentido, nota-se que alguns imprevistos podem ocorrer - um dos aprendizes não estar bem em algum dia - e interferir na aprendizagem do idioma. Mas, nesse caso, quando acontecia algo desse tipo, conversávamos sobre algum assunto leve, pois os encontros eram divertidos e não possuíam o caráter formal de uma aula tradicional.

Diante de todos os elementos descritos, entendo que a experiência foi fundamental para a minha formação, pois me permitiu vencer determinadas inseguranças enquanto futuro professor e descobrir formas de trabalhar a língua fugindo de um modelo engessado de aula, com assuntos externos às questões gramaticais. Também me fez perceber que as identidades culturais sempre estarão presentes no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional e que devo estar preparado para lidar com essas questões.

4. Sobre emoções, cultura e a formação do docente de línguas

Ratificando as pontuações de Kramsch (2017) e Barcelos (2017), nas três narrativas podemos identificar como emoção e cultura são intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem. As emoções, por um lado, parecem impulsionar e dar o tom das interações, com sua capacidade própria de desvelar o âmago e o íntimo do aprendente-professor, mostrando que a pessoa do professor em sua inteireza humana está envolvida na ação que vivencia e constrói conjuntamente com o outro.

As emoções de destaque nas narrativas reflexivas foram:

a) "A expectativa era grande [...]", segundo Vitória; e Eduarda: "Ali, naquele primeiro encontro, já saí com algumas expectativas [...]";
b) (in)segurança, como no excerto de Guilherme: "Antes do primeiro encontro virtual com o meu parceiro de intercâmbio, eu estava muito inseguro sobre o que falar e minha insegurança sobre como ensinar a língua portuguesa era maior do que em relação ao meu inglês [...]";
c) acolhimento, conforme as palavras de Vitória: "[...] não estabelecer um ambiente de certo ou errado, mas sim de adequado ou inadequado, gramatical ou agramatical, entendível/compreensível ou não entendível, transformando o in-tandem em um ambiente de conforto

e acolhimento"; e Eduarda: "*Regardless of feeling frustrated sometimes [...], I believe we dealt with it by being patient and understanding with each other, always trying to help whenever needed [...]*".

Por outro lado, questões culturais alimentaram o interesse de falar de si e aprender sobre o outro, uma vez que trazer acontecimentos e significados construídos historicamente e vivenciados por si mesmo e por seu povo configura expressões de identidade, além de legitimarem o ato da comunicação interpessoal e trazerem as interações para o campo do real e significativo. Sendo assim, foge-se da artificialidade de aulas formais, em que, por exemplo, o tema é dado pelo que o livro didático determina.

As questões culturais espelharam o interesse de cada um, tendo sido tematizadas, principalmente: a constituição da mulher latino-americana e americana; as festas culturais típicas, como o *Thanksgiving Day* e o Festival de Parintins; os movimentos sociais e as (des)igualdades racial e de gênero, como o LGBT; as similaridades e diferenças de costumes.

A simbiose entre emoção e cultura, bem como as características de interações que a abordagem in-tandem possibilitou, segundo se pôde verificar nas narrativas, gerou consciente percepção de impacto na formação docente. As reflexões dos futuros professores, conforme algumas reproduzidas abaixo, indicam caminhos que projetam transformações identitárias relevantes para a formação do professor de línguas.

Nas palavras de Vitória, podemos entrever ressignificação do processo de ensino-aprendizagem resultantes da experiência in-tandem:

> Em linhas gerais, a experiência de fazer parte do programa ratifica que ensinar não é apenas ministrar aulas de gramática, mas é, de fato, se comunicar instável e variavelmente, se representar como falante. Eu me descobri, sobretudo, como uma boa comunicadora, atribuição fundamental tanto para o profissional professor, quanto para o estudante. Além disso, fui capaz de reafirmar conceitos como o de ensino de língua(gem) alicerçado em ações reais de uso da linguagem, definindo/atribuindo seu caráter dialógico.

Eduarda, por sua vez, acentua ser a emoção parte inerente da natureza identitária do professor, como que ecoando postulações de Barcelos (2017):

> [...] emoções sempre estarão presentes nas nossas vivências pessoais e profissionais, mas podem ser canalizadas para criar um ambiente de aprendizado coletivo que não julga, mas que acolhe os erros e, principalmente, pontos de vista diferentes, proporcionando um desenvolvimento pleno e ancorado na nossa realidade.

> [...] essa abertura emocional foi, em muitos casos, a ponte entre as diferenças culturais e o contexto linguístico ao qual pertenço e o contexto cultural e linguístico da minha colega. Indubitavelmente, a experiência in-tandem foi de extrema relevância para o meu processo de aprendizagem e ensino de línguas, abrindo a minha mente para diferentes perspectivas de mundo.

E Guilherme evidencia a fusão de emoção e cultura como instrumentos necessários para lidar com o inesperado, característica do agir docente:

> [...] entendo que a experiência foi fundamental para a minha formação, pois me permitiu vencer determinadas inseguranças enquanto futuro professor, descobrir formas de trabalhar a língua fugindo de um modelo engessado de aula, com assuntos externos às questões gramaticais. Também me fez perceber que as identidades culturais sempre estarão presentes no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional, e que devo estar preparado para lidar com essas questões.

5. Em arremate

No projeto que avaliamos como bem-sucedido, a rica abordagem in-tandem possibilitou que os licenciandos experimentassem interações reais, mesmo que o objetivo tenha sido inicialmente ensino-aprendizagem de línguas. O novo contexto, o parceiro estrangeiro e desconhecido, bem como a responsabilidade com que os licenciandos se sentiram investidos, foram responsáveis pelas primeiras expectativas, mas outras emoções pontuaram toda a experiência, o que conferiu engajamento e características próprias do real e humano aos encontros. Embora já se esperasse que o conteúdo giraria em torno de aspectos culturais, acentuou-se em nosso estudo o papel da cultura como importante sustentáculo e incentivador de todo o processo de ensino-aprendizagem. Vivência linguístico-cultural é crucial para o professor de línguas.

O êxito na aprendizagem linguístico-cultural, todavia, não faz sombra aos extraordinários ganhos no que tange à formação docente. Entendemos que os desenvolvimentos que nos parecem claros puderam ser percebidos, refletidos e potencialmente se constituirão em transformação no processo de construção identitária por terem sido registrados em diários e retomados na reflexão final. Reflexão é imprescindível na formação do professor.

Referências Bibliográficas

BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. *In*: BARKHUIZEN, G. (Ed.) *Reflections on language teacher identity research*. Abingdon, UK: Routledge, 2017, p. 145-150.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação científica à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. *In*: REICHMANN, C. L. (Org.) *Diários reflexivos de professores de línguas*: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 17-38.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso* [online], São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-5732017000300134&script=sci_arttext. Acesso em: 20 maio 2021.

ROMERO, T. R. S. Narrativas e as identidades do docente de línguas. *In*: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.) *Pesquisa Narrativa*: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 95-120

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 29-56, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.

■

THE EFFECTS OF DERIVATIONAL MORPHOLOGY ON READING COMPREHENSION: A STUDY WITH STUDENTS OF L2 PORTUGUESE

Vanessa Cristina Revheim Cunha
Universidade de Talca

ABSTRACT

This paper presents a study in which 12 English-dominant students from two levels of L2 Portuguese were tested to verify whether derivational morphology has a positive effect on reading comprehension. This paper will first provide an overview of previous studies regarding morphological awareness in both first and second language acquisition, and how derivational morphology can improve students' performance. Then, the authors present the study conducted with university-level students of the first and second year of Portuguese. The data was comprised of two written tasks to account for reading comprehension and morphological awareness. The first was a reading comprehension questionnaire and the second was a twenty-five-question quiz to test student ability with morphological derivation in which students needed to extract base words from derived forms. Results of both tasks were statistically compared for each year to determine whether there is a relationship between reading comprehension and morphological awareness. Results revealed that derivational morphological awareness yielded a positive effect on reading comprehension. Lastly, limitations and ideas for future research are discussed.

Keywords: *derivational morphology; morphological awareness; reading comprehension, Portuguese language learners; vocabulary.*

Introduction

The purpose of this paper is to determine how derivational morphological awareness can play an important role in reading comprehension skills for students learning Portuguese as a foreign language. Kieffer and Lesaux (2008) discuss how language proficiency is related to vocabulary knowledge—derivational morphological awareness—in the English reading comprehension of a cohort of Spanish-speaking English Language Learners (ELLs), by conducting a longitudinal study from fourth to fifth grade, in which they subdivided the measurement into morphological awareness using both cognates and non-cognate words; and compared their results to students' reading ability. As pointed out by the authors, a longitudinal correlation increase could be noticed, indicating that derivational morphology knowledge made reading comprehension better.

In this paper, we ran a study of morphological awareness by university students in two levels of Portuguese language classes. The following study was designed and conducted by Cunha, Vanessa and Williams, Harold (2017) (University of Mississippi – Modern Languages – Linguistics/ TESOL) with students of Portuguese of levels 102 (first year, second semester) and 202 (second year, second semester).

Our Literature Review is subdivided in three sections: Section 1 presents previous research in morphological awareness and its relationship to reading comprehension in both first and second language acquisition. Section 1.2 is comprised of a review of the article *The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners*, by Kieffer and Lesaux (2008), in which the authors examine the relationship between morphological awareness and reading comprehension in English by Spanish speaking English language learners (ELLs) as they follow the students from fourth to fifth grade.

Section 2 describes the study conducted with English speaking students studying Portuguese in their first (PORT 102) and second-year (PORT 202) at the university level to understand the relationship between morphological awareness and reading comprehension, and try to determine whether there is a link between these two aspects of language study. We present a discussion on the investigation of whether Portuguese language learners are able to improve reading comprehension through improvement in morphological awareness, comparing it to the results from Kieffer and Lesaux's (2008) article.

Finally, conclusions will be drawn and limitations faced while conducting this study will be discussed. Also, ideas for future research on this topic will be provided.

1. Literature Review

In order to address how students develop morphological awareness, it is important to define the meaning of morphology, inflection and derivation. According to Aronoff and Fudeman (2011),

its etymology comes from Greek meaning *morph* – 'shape', therefore, morphology refers to the study of forms, "the branch of linguistics that deals with words, their internal structure, and how they are formed. (p. 2) Each word is consisted of one or several morphemes, which are the smallest meaningful piece of a word. Some are concrete and others are abstract. For example, in English, the word looked is composed of two morphemes: *look*– and –*ed*. There are two main branches of morphology: Inflectional, which involves attaching a morpheme that does not modify the core lexical meaning or the lexical category of a word (i.e. dog/dog-s). Derivational morphology, on the other hand, does change a word's core lexical meaning or category, as explained by Aronoff and Fudeman (2011), "(d)erivational morphology may or may not affect the lexical category of a word it applies to, and it typically changes its meaning. Glory is a noun, and glorious is an adjective." (p. 168) These words are related in meaning with a change in the lexical category.

1.1 Morphological Awareness and First Language Acquisition of English

Although there has been much research on the relationship between phoneme awareness and learning to read (Bradley; Bryant, 1983), and how it could be the predictor of early reading difficulty (Mann, 1984), phoneme awareness is not a sufficient condition. One possible additional factor is morphological awareness, in other words, sensitivity to word structure. It is also critical to point out that English spelling is described as morphophonemic (Chomsky; Halle, 1968), in which alphabet letters do not only represent phonemes, but morphemes as well. Therefore, one could predict that English readers are also aware of morphemes.

Other researchers (Wysocki; Jenkins, 1987; Tyler; Nagy, 1989; Mahony, 1994) also looked at how a child's vocabulary is developed and expanded, and many factors can be attributed to the increase of vocabulary in first language acquisition, such as the teaching of vocabulary words, external context and morphological generalization. With the purpose of identifying how a child's vocabulary increases dramatically from Grade 3 to 7, Wysocki and Jenkins (1987) investigated how children used contextual and morphological information when dealing with unfamiliar vocabulary, concluding that grade level influences the ability of using morphological information in weak contexts. Students from 6th and 8th grades scored twice as high as those in 4th grade. Tyler and Nagy's (1989) study used several experiments to account for specific morphological knowledge. Their results shed light on the difference in performance between younger and older children, providing support for the hypothesis that children acquire basic lexical-semantic knowledge of derived forms first, followed by syntactic properties of suffixes. The knowledge of distributional constraints on suffixes is the last to be acquired. Tyler and Nagy's (1990) study showed that high school students made fewer lexical errors on suffixed than non-suffixed words, which suggested some effect for morphological

processing of words, as students made more syntactic errors on suffixed words, which could be related to incomplete processing of the affix and its meaning. Mahony (1994) realized the dichotomy in research and decided to conduct a study considering four different types of morphologic ability (ability of applying inflectional suffixes, relational and syntactic properties, morphological generalization, and phonological properties) in high school and college students, concluding that the association between good reading and good word structure sensitivity was strong.

Carlisle (2000) also verified whether there was a relationship between morphological awareness and reading comprehension with the expectation that "morphological analysis and reasoning (particularly of derived forms) contribute to understanding written texts if students are aware of the morphological components of words, as well as their meaning and grammatical roles." (p. 170) Her study tested third and fifth grade students on three tasks that involved the reading of morphological complex words. The first involved decomposing and deriving morphological complex words, the second had students read morphological complex words aloud, and the third had students define morphological complex words. Carlisle's (2000) results demonstrate that morphological awareness plays an important role in reading comprehension as students progress through the years in school and with the increasing difficulty of texts.

1.2 Morphological Awareness and Second Language Acquisition

Previous research on the relationship between morphological awareness and reading comprehension has shed light on techniques for teaching native speakers; however, there has not been much research on the same evidence for second language learners. Verifying whether morphological awareness helps improve reading would shed light on the design of second language classes, taking derivational morphology into account when planning a curriculum.

One of the critical challenges English learners face is the fact that they have not had as much exposure to written and oral language in comparison to their native peers. Verhallen and Schoonen (2008), among other researchers, have concluded that second language learners have insufficient depth of vocabulary knowledge, impeding them to understand more complicated texts. Limited morphological awareness might explain this struggle. Anglin (1993) found that much of the difference in lexical knowledge between native and nonnative students from third to fifth grade is composed of derived words (i.e. derivational morphology). Therefore, one could expect that having additional training in derivational morphology could help learners understand more complicated texts, once these are composed of many derived words.

Another important factor that has been addressed by Second Language Acquisition studies is first language influence, which includes the transfer from native language structures and patterns

(Zehler, 1981; Kaplan, 1983) and might leverage or compromise academic achievement (Cummins, 1979). An example of positive influence was found in Saville-Troike's (1984) study, which indicated that speakers of Indo-European languages were more accurate in English morphology. As also pointed out by Hancin-Bhatt and Nagy (1994) in their study of Spanish-speaking English learners, romance languages speakers may have an advantage for their languages are very rich in terms of both inflectional and derivational morphology, sharing many cognates and morphological roots with English. Nagy and Garcia (1993) suggested that novice students with morphological awareness in Spanish have an advantage during reading in comparison to other second language learners of English. Nagy et al. (2006) claim that, besides phonological awareness, vocabulary and word reading, morphological awareness would also contribute to explaining reading comprehension. In the next section, we review the article by Kieffer and Lesaux (2008) in which positive effects of derivational morphology was attested in reading comprehension.

1.3 Review of Kieffer and Lesaux's (2008) article on the role of derivational morphology in the reading comprehension of L1 Spanish learning English

Kieffer and Lesaux (2008) decided to examine the development of derivational morphological awareness and its influence on reading comprehension over time in a study with Spanish-speaking English language learners (ELLs) from fourth and fifth grades, hypothesizing that the correlation between the two skills would increase. Their results presented important implications, which became the inspiration and motivation for our present study. In this section, we present an overview of their article and which methods were used to measure derivational morphological awareness, reading comprehension, and the correlation between the two skills over time.

Kieffer and Lesaux (2008) investigate the relationship between morphological awareness and reading comprehension in the primary and upper intermediate grades for ELLs who are required to learn the English language rapidly in order to become successful in their academic studies as they progress from early primary grades to middle school and beyond.

The authors present previous research about how students in the upper elementary grades have greater derivational morphological awareness when compared to children in primary grades, recognizing and manipulating morphemes to produce different morphological forms of a word. Kieffer and Lesaux (2008) believe that the ability to extract these different words "may have special relevance for accessing the meaning of novel derived words encountered while reading." (p. 784) With regard to reading, the authors explain that "reading comprehension is an interactive, developmental process of simultaneously conducting and extracting meaning from text" (p. 785), and there are two possible ways in which morphological awareness influence the reading process: As students develop

reading comprehension, they are also developing knowledge of morphologically complex words. This is where the student understands a word and morphological variations in the word, such as a noun that has become an adjective. A second way to expand a student's reading comprehension is to increase their breadth of vocabulary – the number of words known.

The authors advocate for the importance to understand how morphological awareness helps reading comprehension, especially for ELLs since they may not have developed an understanding of morphological awareness in their native language, and without some instruction in aspects of morphology, it can prove difficult to develop the reading comprehension required to accomplish the understanding during reading that is required for knowledge acquisition to be successful in school. Many of the words students encounter as they move from 4th grade to 5th grade and beyond are morphologically derived words, and without knowledge of how derivation produces different forms of a word, students will likely encounter reading comprehension difficulties in some form.

Kieffer and Lesaux (2008) explain that "in particular, high levels of English morphological awareness could enable those ELLs that have high levels of lexical knowledge and meta-linguistic awareness in their native language to leverage those skills toward improved English comprehension." (p. 788) Can knowledge of a language in one context allow one to leverage that knowledge in the study and learning of other languages? We will attempt to answer this question in our study of Portuguese language students at the university level.

As pointed out in the introduction of this paper, the authors claim that it is essential to investigate and understand how derivational morphology impacts reading comprehension so that we can use this understanding to guide of students and help them to read better. Their study examined students' ability to extract base words from their derived forms (e.g., *popular* from *popularity*) in fourth and fifth grades, and postulated that variation in student's awareness of derivational morphology explains reading comprehension in two ways:

First, as an aspect of depth of vocabulary knowledge, variations in understanding of morphological relationships may explain variation in reading comprehension beyond the breadth of vocabulary alone. Second, variation in morphological awareness may lead to differential success in vocabulary learning over time and thereby influence reading comprehension.

The total number of students who participated in the study was 87 (39 girls and 48 boys) from 3 large urban schools in the Southwest of the United States. Students participated in the study twice, once when in fourth grade and a second time in fifth grade. Students were partially instructed in Spanish each day, having English instruction increased with each grade level. According to the authors, instruction was mostly done in Spanish in kindergarten and first grade, gradually moving towards English over time, reaching 80% of English by fourth grade, being done entirely in English by fifth grade.

Awareness of derivational morphology in English was assessed by using a decomposition task based on Carlisle's (2000) and Carlo et al.'s (2004) tasks, as shown in appendix A. In the task, students were instructed to complete the sentence by extracting the base from the word given. To make the task somewhat easier, approximately half of the words were Spanish-English cognates.

With regard to scoring, a response of the decomposition task was considered correct when the correct form to complete the sentence or a phonetically justifiable versions of the word was provided (i.e., *discus* for *discuss* or *populer* for *popular*.) Circumlocution and unrelated forms were scored as incorrect (i.e., *talk* for *discuss* or *people* for *popular*), as well as incorrectly decomposed responses (i.e., *popu* or *dis*) and ambiguous responses (i.e., *discuse*.)

For the reading comprehension task, the authors used standardized tests for both fourth and fifth grade. The students had to read a passage and fill in the missing word. When a student missed six answers in a row, the test was discontinued. For the fifth grade, an additional test was administered to provide additional data.

Kieffer and Lesaux (2008) concluded that there is a relationship between morphological awareness and word reading skills, being correlated to vocabulary breadth. The authors also found that the relationship between morphological awareness and reading comprehension strengthen from fourth to fifth grade.

As pointed out by the results, the study revealed that derivational morphology does play a role in reading comprehension and, secondly, there was a longitudinal increase in this correlation from fourth to fifth grade. These results are relevant as there is an increasing number of ELLs in schools whose main difficulty lie in language learning and reading comprehension. Thus, these findings are essential, as they can help identify the source for second language learners' reading difficulties.

Finally, the authors argue for the inclusion of morphology into reading comprehension teaching for second language learners, as awareness of morphological structure contributes to both their understanding of individual words and success with reading comprehension. Kieffer and Lesaux (2008) have concluded that the cross-time partial correlations show that fourth grade morphological awareness predicted change in reading comprehension. Studies over longer times are necessary in order to further confirm the conclusions from this study.

2. Present Study: Reading and Morphological Awareness in Portuguese

In this study, a reading test and a morphological awareness task modified from English (Appendix A) were used. The results of the morphological awareness task were then compared to the reading comprehension task given to Portuguese language students at the University of Mississippi

to determine if there is a relationship between reading comprehension and morphological awareness in Portuguese. These two tasks and their comparison are follow-on tasks to the study by Kieffer and Lesaux (2008) discussed in the first part of this paper.

The task used for the Derivational Morphological Awareness Task was taken from the Keiffer and Lesaux Article (2008) (Appendix A), which had been previously adapted from Carlisle (2000). The exercises were translated in Portuguese and revised so the questions would be grammatically correct in the Portuguese language.

As mentioned before, we examine and discuss whether there is a relationship between morphological awareness and reading comprehension in a university language class setting for the language Portuguese. We wanted to determine if there is a relationship between morphological awareness and reading comprehension in Portuguese. The university students who participated in the study of Portuguese morphological awareness and reading comprehension are first and second year students studying the Portuguese language.

2.1 Research Questions

The intention of our study was to investigate whether or not Portuguese students would show similar results to those achieved by Kieffer and Lesaux (2008). Thus our research questions are:

1. Is there a relationship between morphological awareness and reading comprehension for university students learning Portuguese?

2. How does the magnitude of the concurrent relationship between derivational morphological awareness and Portuguese reading comprehension change between first and second year for these learners? How does our study with Portuguese students compare to Kieffer and Lesaux's (2008) findings?

3. Method

Twelve university-level Portuguese language learners participated in the study (4 women, 8 men, age mean = 19.5 years, age range: 18–22 years). All students from the first- and second-year of Portuguese participated in the study; therefore, no sampling method was used.

Participants were subdivided into two groups according to their level: 6 first-year and 6 second-year Portuguese language students. Both groups were supposedly homogenous, in which all students had started learning Portuguese only after enrolling in the language course at the university, having no prior experience with the language. However, three participants (two from

each group) were of Hispanic heritage and spoke Spanish fluently, which did influence their results in both tests. More information on their performance and scores will be provided in the results section.

Students from the first year were enrolled in Port 102, had previously taken Port 101, and had been learning Portuguese for two semesters. Students from the second year were enrolled in Port 202, had previously taken Port 101, Port 102, and Port 201. These students had been studying Portuguese for four semesters. Classes met three times a week for one hour.

The study took place within the regular 16-week semester at the University of Mississippi. Both tasks were given by their instructor in the last week of classes during the first fifteen minutes of each session. Neither task was timed. Participants from the two groups took the first task on Monday, and the second test on Wednesday. Students were not allowed to use any extra materials for consultation during the two tests.

Instrumentation was the same for both groups and it was composed of two tests. The first one was a reading comprehension task consisting of the written passage "Os jovens e o trabalho" (lesson 9) adapted from Klobucka et al.'s textbook *Ponto de Encontro (2007)*, followed by six comprehension questions. The vocabulary of the passage was related to the workplace, and included both inflectional and derivational morphology. The six comprehension questions were created by the researcher and were challenging to both levels. The purpose of this task was to measure students' ability to comprehend the reading passage.

The second part of the research project was comprised of a twenty-five-question quiz to test the students' abilities with morphological awareness and ability to use morphological derivation. This test was adapted from Carlisle's (2000) and Carlo et al.'s (2004) tasks (see appendix A). Students were given the Portuguese version of the quiz (see Appendix B). The first two items on the quiz were examples to guide students and help them understand the structure of the assignment. Appendix C contains the answer key to the gaps contained in Appendix B. The second task tested whether the Portuguese learners could derive simple morphological words from words created with derivational morphology. For example, we tested whether students could read sentences and breakdown or derive the complex morphological word into a different form, perhaps of a different word class, or a different lexeme of a different gender. See the following sentences *a* and *b*.

a. Largura. A foz do rio é muito _____.
   Width. The mouth of the river is _____.

b. A foz do rio é muito larga.
   The mouth of the river is wide.

If a student only missed a derivation by a single letter and that letter was simply a gender issue (inflectional morphology), it was counted as correct. For example – the difference between *largo* and *larga* would not be counted as incorrect, if the student used one when the other was required, as in the above sentence.

3.1 Procedures

The study was a static-group quasi-experimental design, in which groups of different developmental stages were compared. Data was collected on two separate occasions.

The study was comprised of one independent variable, morphological awareness in terms of derivation, and one dependent variable, reading comprehension. Morphological awareness was measured in a test of twenty-five items in which each correct response was worth 4 points (100 divided by 25). Reading comprehension was also measured in a test of 6 items. Each correct response was 16.6666 (100 divided by 6).

3.2 Analysis

The hypotheses for the previously listed research questions were as follows.

For research question 1: (Null) There is not a relationship between morphological awareness and reading comprehension for university students learning Portuguese. In order to answer the first research question, a Pearson Correlation test was run in the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) to see whether there was a statistically significant correlation between reading comprehension and morphological awareness, which would indicate that reading comprehension is improved as knowledge of morphological awareness improves.

For research question 2: (Null) Derivational morphological awareness and Portuguese reading comprehension does not change between first and second year for these learners. In order to answer the second research question, the mean, median, and mode scores from both groups were compared. In addition, it was expected that second-year students would present a higher correlation value between morphological awareness and reading comprehension than first-year students.

4. Results

The language level for each student is specified in both table 1 and Table 2 to help the reader understand the years of study for each student. In both tables a numerical value was assigned for the number of correct entries to make the statistics easier to calculate. In the reading comprehension task

there were 6 possible correct responses, therefore the possible points for each correct response is 16.6666 (100 divided by 6). We used SPSS, which was provided for use by the University of Mississippi and for which there is a university license that allows student use. Rounding occurred when we entered the numbers into the SPSS statistical file for use in calculation. We do not believe this caused any change in the resulting output calculations. The morphological awareness task has twenty-five items to be answered and each correct response is worth 4 points (100 divided by 25). The results of the reading task are presented in Table1. Results of the morphological awareness task are presented in Table 2.

TABLE 1 - Portuguese Reading Task Results

Student Initials	Student #	Language Level	Correct Responses	Total Score Derivations - Numerical values
Y. S.	1	1	5.5	91.66666667
P.M.	2	1	4	66.66666667
E. T.	3	1	4.5	75
M. B.	4	1	2	33.33333333
H. P.	5	1	5	83.33333333
C. G.	6	1	5	83.33333333
J. W.	7	2	5.5	91.66666667
N. T.	8	2	5	83.33333333
D. A.	9	2	3	50
W. F.	10	2	4	66.66666667
J. V.	11	2	2.5	41.66666667
A. F.	12	2	1	16.66666667

TABLE 2 – Morphological Awareness Task Results for Portuguese - by Language Level

Student Initials	Student #	Language Level	Correct Responses	Total Score Derivations - Numerical values
Y. S.	1	1	24	96
P.M.	2	1	2	8
E. T.	3	1	12	48
M. B.	4	1	0	0
H. P.	5	1	6	24
C. G.	6	1	10	40
J. W.	7	2	8	32
N. T.	8	2	19	76
D. A.	9	2	0	0
W. F.	10	2	12	48
J. V.	11	2	5	20
A. F.	12	2	0	0

Note: Three students with the highest scores on the morphological awareness task are heritage speakers of Spanish and speak Spanish fluently, which seems to answer the question - Can knowledge of language in one context allow one to leverage that knowledge in the study and learning of other languages? It appears their knowledge of morphology in Spanish has helped them with morphological awareness in Portuguese. Hancin-Bhatt and Nagy (1994) pointed out in their study with Spanish-speaking ELLs that high levels of morphological awareness (i.e. the ability to recognize cognates that share the same morphological roots in Spanish) could explain the success in reading comprehension.

In table 2, we see only two students with a score above 75%. Two other students are close to 50%, and everyone else is below 50%. Results from three students suggest they have no knowledge of morphological awareness as indicated by a score of zero. There is a need for more instruction on morphological derivation for all of these students but the two highest scores.

5. Discussion

The results of the reading tasks and the morphological awareness task are presented in Tables 1 and 2. There was a lot of variation in student knowledge in morphological awareness. Only one student had a higher level of morphological awareness in Portuguese. The statistics for the scores are identified in Table 3. In this table we can see that the mean score, median score, mode score, and standard deviation.

TABLE 3 – Statistics for reading and morphological awareness quizzes - Mean, Median, Mode, and Standard Deviation, for reading and morphological awareness for both levels.

		ReadLvl1	ReadLvl2	MaLvl1	MaLvl2
	Valid	6	6	6	6
	Missing	1	1	1	1
Mean		58.33	72.22	29.33	36.00
Median		58.33	79.17	26.00	32.00
Mode		17a	83	0	0a
Std. Deviation		27.889	20.861	29.466	34.595
Sum		350	433	176	216

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Table 4 contains the original lexemes and the derived so the reader can have an appreciation of the lexemes the students were trying to derive and the challenges they faced.

TABLE 4 – Lexemes by type

Original Lexemes	Type	Derived Lexeme	Type
crescimento, secador, discussão, decisão, admissão, posse, divisão	Noun	crescer, secar, discutir, decider, admitir, possui, dividir	Verb
largura, densidade, resistência, popularidade, originalidade, hiperactividade, disponibilidade	Noun	larga, densa, resistente, popular, original, hiperativas, disponível	Adjective
famoso, disponível, glorioso, corajoso, educado, nadador, raivoso	Adjective	fama, disponibilidade, gloría, coragem, educação, natação, raiva	Noun
cuidado	Noun	cuidadosamente	Adverb
padeiro, senado, governo	Noun	padaria, senadora, governador	Noun

The correlation analysis output statistics for correlation from SPSS for both reading level 1 and morphological awareness level 1 are shown in the following graphics - Graphic-1 for the first year Portuguese language students and Graphic-2 for the second year Portuguese language students. We see that there is a positive correlation (results greater than 0.5) between reading comprehension and morphological awareness. Our findings indicate that reading comprehension is indeed improved as knowledge of morphological awareness improves.

GRAPHIC 1 First-year Portuguese Language Students

		ReadLvl1	MaLvl1
ReadLvl1	Pearson Correlation	1	.738
	Sig. (2-tailed)		.094
	N	6	6
MaLvl1	Pearson Correlation	.738	1
	Sig. (2-tailed)	.094	
	N	6	6

GRAPHIC 2 Second-year Portuguese Language Students

		ReadLvl2	MaLvl2
ReadLvl2	Pearson Correlation	1	.739
	Sig. (2-tailed)		.093
	N	6	6
MaLvl2	Pearson Correlation	.739	1
	Sig. (2-tailed)	.093	
	N	6	6

6. Conclusion

In conclusion, the present study shows a link between reading comprehension and morphological awareness, as did the study by Kieffer and Lesaux (2008). Thus our first question is answered with a positive response. University language learners studying Portuguese do benefit their reading comprehension by increasing their knowledge of morphological awareness of lexemes in the language. Our second question is also answered in the positive, increased morphological awareness does benefit reading comprehension by students, producing a higher mean, median, and mode score in second year studies over first year students. While this is expected that second year students will have greater knowledge of Portuguese over first year students, the correlation continued producing a higher correlation value than first year students.

6.1 Limitations of the Study

The study had a small number of participants in both first and second year of Portuguese. A greater number of students would give us a higher level of confidence in our results. However, the results are consistent for both year language students. Two additional factors to be considered is that two of the students in our first year students are Spanish speakers and one of our second-year students speaks Spanish. However, since the students were not all in the same year we considered this a balance and not a major impact on the study.

6.2 Future Research

Our recommendation for future research is to repeat the study with adult language learners of other foreign languages. Also, it would be beneficial to repeat the same study with one group of Hispanic students and another homogenous group of L1 English to further confirm whether fluency in Spanish contribute to reading comprehension in Portuguese. The groups selected should be larger, if possible. Larger groups, segmented by testing in advance to determine their reading level, should provide more confidence in the results and provide additional considerations for future research.

References:

ANGLIN, J. M. Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v. 58, n. 10, p. i-186, 1993.

ARONOFF, M.; FUDEMAN, K. *What is morphology?* Chichester, UK: John Wiley & Sons, 2011.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection, *Nature*, v. 301, p. 419-421, 1983.

CARLISLE, J. F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 12, p. 169–190, 2000.

CARLO, M. S.; AUGUST, D.; MCLAUGHLIN, B.; SNOW, C. E.; DRESSLER, C.; LIPPMAN, D. N.; LIVELY, R. J.; WHITE, C. E. Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, v. 39, p. 188-215, 2004.

CHOMSKY, N.; H. M. *The sound pattern of English*. New York, NY: Harper & Row, 1968.

CUMMINS, J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, v. 49, p. 222-251, 1979.

HANCIN-BHATT, B.; NAGY, W. Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, v. 15, p. 289–310, 1994.

KAPLAN, R. B. *Annual review of applied linguistics*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

KIEFFER, M. J.; LESAUX, N. K. The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing*, v. 21, n. 8, p. 783-804, 2008.

KLOBUCKA, A.; JOUËT-PASTRÉ, C.; SOBRAL, P. I.; MOREIRA, M. L. B.; HUTCHINSON, A. P. *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANN, V. A. Longitudinal prediction and prevention of early reading difficult. *Annals of Dyslexia*, v. 34, p. 17-136, 1984.

MAHONY, D. Using sensitivity to word structure to explain variance in high school and college level reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 6, p. 19–44, 1994.

NAGY, W. E.; BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D. Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98, 134–147, 2006.

NAGY, W. E.; GARCIA, G. E. Spanish-English bilingual students' use of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, v. 25, p. 241–260, 1993.

SAVILLE-TROIKE, M. What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement*? TESOL Quarterly*, v. 18, n. 2, p. 199-219, 1984.

SCHOONEN, R.; VERHALLEN, M. The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, v. 25, n. 2, p. 211-236, 2008.

TYLER, A; NAGY, W. The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, v. 28, p. 649–667, 1989.

TYLER, A.; NAGY, W. Use of derivational morphology during reading, *Cognition*, v. 36, p. 17–34, 1990.

WYSOCKI, K.; JENKINS, J. R. Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, v. 22, n. 1, p. 66-81, 1987.

ZEHLER, A. M. *The reflection of first language-derived experience in second language acquisition*. Dissertation (Ph.D. in Psychology) - University of Illinois at Urbana-Champaign, Champaign, IL, 1981.

Appendix A

Derivational Morphological Awareness Task (KIEFFER; LESAUX, 2007, as adapted from CARLISLE, 2000)

Practice:

a. Driver. Children are too young to _____.
b. Improvement. My teacher wants my spelling to _____.
1. growth. She wanted her plant to _____.
2. dryer. Put the wash out to _____.
3. width. The mouth of the river is very _____.
4. density. The smoke in the room was very _____.
5. discussion. The friends have a lot to _____.
6. famous. The actor would achieve much _____.
7. fifth. The boy counted from one to _____.
8. strength. The girl was very _____.
9. decision. The boy found it hard to _____.
10. popularity. The girl wants to be _____.
11. runner. How fast can she _____?
12. availability. The video will soon be _____.
13. glorious. The hero achieved great _____.
14. originality. That painting is very _____.
15. courageous. The man showed great _____.
16. admission. How many people will they _____?
17. baker. She put the bread in to _____.
18. division. The cake is hard to _____.
19. fourth. Seven minus three equals _____.
20. continuous. How long will the storm _____?
21. swimmer. The girl loves to _____.
22. furious. The man was full of _____.
23. teacher. Mr. Gonzalez likes to _____.
24. activity. The children are very _____.
25. possession. How many toys do you _____?

Appendix B

Quiz in Portuguese – Adapted from Derivational Morphological Awareness Task (KIEFFER; LESAUX, 2007). There are modifications to account for the difference between English and Portuguese. See the note at the end of the quiz for question modifications.

a. Direção. As crianças são muito jovens para _____ .
b. Melhoria. Eu preciso _____ a minha ortografia.
1. crescimento. Meus pés não param de _____ .
2. secador. Por favor, coloque a roupa para _____ ,
3. largura. A foz do rio é muito _____ .
4. densidade. A fumaça no quarto era muito _____ .
5. discussão. Os amigos têm muito para _____ .
6. famosa. O ator vai conseguir muita _____ .
7. disponível. Eu preciso saber a sua _____ .
8. resistência. A menina era muito _____ .
9. decisão. Eu tenho somente um dia para _____ .
10. popularidade. A menina quer ser _____ .
11. cuidado. A professora sempre fala _____ ?
12. disponibilidade. O vídeo estará _____ em breve.
13. glorioso. O herói alcançou grande _____ .
14. originalidade. Que a pintura é muito _____ .
15. corajoso. O homem mostrou grande _____ .
16. admissão. Quantas pessoas eles irão _____ ?
17. padeiro. Ela comprou o pão na _____ .
18. divisão. O bolo é difícil para _____ .
19. senado. Claudia Soares é uma ótima _____ .
20. educado. Você não tem _____ ?
21. nadador. A menina adora fazer _____ .
22. raivoso. O homem estava cheio de _____ .
23. governo. Felipe Gonzalez é o novo _____ .
24. hiperatividade. As crianças são muito _____ .
25. posse. Quantos brinquedos você _____ ?

Note: Questions #2, #7, #11, #19, and #20 were modified when converting from English to Portuguese due to language differences.

Appendix C

Answer key for morphological awareness task in Portuguese

a. Dirigir – sample answer to key students to proper manner for derivational morphology.
b. Melhorar – sample answer to key students to proper manner for derivational morphology.

1. crescer
2. secar
3. larga
4. densa
5. discutir
6. fama
7. disponibilidade
8. resistente
9. decidir
10. popular
11. cuidadosamente
12. disponível
13. glória
14. original
15. coragem
16. admitir
17. padaria
18. dividir
19. senadora
20. educação
21. natação
22. raiva
23. governador
24. hiperativas
25. possui

■