



ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA (PLNM):

Reflexões sobre contextos,
materiais didáticos e práticas pedagógicas

Organizadores

Luciane Boganika

Nabil Araújo



edições makunaima

COORDENADOR: José Luís Jobim

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO: Casa Doze Projetos e Edições

REVISÃO: Thayane Vergosa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R332 Reflexões sobre contextos, materiais didáticos e práticas pedagógicas Ensino-aprendizagem do Português Língua Não-Materna (PLNM) [livro eletrônico] / Organizadoras Luciane Boganika, Nabil Araújo. – Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaima, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87250-55-7

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Professores – Formação. I. Boganika, Luciane. II. Araújo, Nabil.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

UERJ Print
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO



ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA (PLNM): Reflexões sobre contextos, materiais didáticos e práticas pedagógicas

ORGANIZADORES

Luciane Boganika
Nabil Araújo

2024
Rio de Janeiro



Conselho editorial

Alcir Pécora (Universidade de Campinas, Brasil)
Alckmar Luiz dos Santos (NUPILL, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Amelia Sanz Cabrerizo (Universidade Complutense de Madrid, Espanha)
Benjamin Abdala Jr. (Universidade de São Paulo, Brasil)
Bethania Mariani (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Cristián Montes (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)
Eduardo Coutinho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Guillermo Mariaca (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)
Horst Nitschack (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)
Ítalo Moriconi (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
João Cezar de Castro Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Jorge Fornet (Centro de Investigaciones Literárias – Casa de las Américas, Cuba)
Livia Reis (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Luiz Gonzaga Marchezan (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Luisa Campuzano (Universidad de La Habana, Cuba)
Luiz Fernando Valente (Brown University, EUA)
Marcelo Villena Alvarado (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)
Márcia Abreu (Universidade de Campinas, Brasil)
Maria da Glória Bordini (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Maria Elizabeth Chaves de Mello (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Marisa Lajolo (Universidade de Campinas/Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)
Marli de Oliveira Fantini Scarpelli (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
Mireille Garcia (Université de Rennes 2)
Pablo Rocca (Universidad de la Republica, Uruguai)
Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Rita Olivieri-Godet (Université de Rennes 2)
Roberto Acízelo de Souza (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Roberto Fernández Retamar (Casa de las Américas, Cuba)
Salete de Almeida Cara (Universidade de São Paulo, Brasil)
Sandra Guardini Vasconcelos (Universidade de São Paulo, Brasil)
Saulo Neiva (Université Clermont Auvergne)
Silvano Peloso (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)
Sonia Neto Salomão (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)

Sumário

INTRODUÇÃO	7
MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA FALANTES DE JAPONÊS: como são os primeiros passos no aprendizado do idioma? Alexandre Ferreira Martins Tábata Quintana Yonaha	11
DO PORTUGUÊS EM CONTEXTOS PROFISSIONAIS À TRANSVERSALIDADE DE TEMAS E VARIEDADE DE CONTEXTOS: prática de ensino e preparação de material de português língua adicional André Stefferson Martins Stahlhauer Sabine Albrecht Rosa Cunha-Henckel	44
BIOGRAFIAS LINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE LUMIÈRE LYON 2: uma sensibilização às competências plurilíngues Bruna Pupatto Ruano Ana Carolina Nery Abino	63
A FORMAÇÃO DE ALUNOS DE LETRAS E A PREPARAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM A TEMÁTICA FAMÍLIA PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO A MIGRANTES REFUGIADOS Denise Akemi Hibarino Pollianna Milan	90
CAMINHOS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA Camila Cynara Lima de Almeida Valdilena Rammé	112

ORIENTAÇÕES OFICIAIS BRASILEIRAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: observações sobre as propostas curriculares para o ensino de português no exterior para países de língua espanhola, de língua oficial portuguesa e para contextos de línguas de média distância Isabel Franco Lisboa Juliana Roquete Schoffen	133
PRÁTICAS DECOLONIAIS DE DUAS PROFESSORAS NEGRAS NO ENSINO DE PLA E EM LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES: um diálogo possível Janaina Vianna da Conceição Fabiana de Lima Peixoto	157
ENSINO DE PORTUGUÊS NA DIPLOMACIA: o ensino na <i>École Pratique des Métiers de la Diplomatie do Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères</i> Karen Kênnia Couto Silva	182
ENSINAR PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE FRANCESA: uma experiência caracterizada pela heterogeneidade Liliane Santos	208
ANÁLISE DA COMPREENSÃO DE LEITURA DE TEXTOS JORNALÍSTICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: um estudo realizado com alunos da Université Rennes 2 Luciane Boganika	235
SOBRE OS AUTORES	254

Introdução

Este volume é fruto das comunicações apresentadas durante o ciclo de seminários intitulado “Português Língua Não Materna: Reflexões sobre Contextos, Materiais Didáticos e Práticas Pedagógicas”, realizado entre setembro e novembro de 2023. O ciclo foi promovido no âmbito do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES/PrInt e integrado ao projeto “Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras sob Perspectiva Intercultural”, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O ciclo de seminários contou com nove apresentações, recebendo doze colegas de diversas universidades estrangeiras, como a Université de Nanterre, Université de Lille, Université Clermont Auvergne e Université Lumière Lyon 2, além da École Pratique des Métiers de la Diplomatie, na França. Também participaram representantes da Universidade de Aveiro, em Portugal, Universidade de São Tomé e Príncipe, Università di Bologna e Università di Firenze, na Itália, do Centro de Línguas do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha e do Instituto de Línguas Românicas da Friedrich Schiller Universität Jena, também na Alemanha.

Para os diversos seminários realizados por esses colegas de entidades internacionais, foram convidados pesquisadores de universidades brasileiras para atuar como mediadores. Nesse contexto, participaram nove colegas representando diferentes instituições: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal

de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os seminários foram realizados entre setembro e novembro de 2023, e os vídeos das apresentações estão disponíveis no canal do YouTube @CAPESPrInt_Boganika.

A internacionalização desempenhou um papel fundamental no convite dos palestrantes e mediadores, buscando a participação de pesquisadores que atuam em diversos contextos. A intenção foi proporcionar uma abordagem abrangente e enriquecedora das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do português como língua não-materna, promovendo um diálogo e uma troca de conhecimentos entre as diferentes universidades.

Este livro é o resultado dessas trocas, diálogos e parcerias entre colegas das universidades brasileiras e estrangeiras, que, com muito afeto e competência, trazem discussões enriquecedoras sobre o ensino do português como língua não-materna. Dessa forma, organizado em ordem alfabética, considerando o primeiro autor, este volume se apresenta da seguinte maneira:

Alexandre Ferreira Martins, da Universidade da Província de Aichi, Japão e **Tábata Quintana Yonaha** da Universidade de Brasília (UnB), Brasil, discutem os materiais didáticos voltados ao ensino do português para falantes de japonês, abordando as particularidades culturais e linguísticas que influenciam o processo de aprendizagem.

André Stefferson Martins Stahlhauer, do Instituto Guimarães Rosa, atuando na Université Clermont-Auvergne, França, **Sabine Albrecht**, do Instituto de Línguas Românicas da Friedrich Schiller Universität Jena, Alemanha, e **Rosa Cunha-Henckel**, da Universidade Livre de Berlim e Centro de Línguas do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, analisam o português em contex-

tos profissionais, refletindo sobre a prática de ensino e a preparação de material didático.

Bruna Pupatto Ruano e **Ana Carolina Nery Abino**, da Université Lumière Lyon 2, França, abordam as biografias linguísticas através de documentos realizados pelos alunos de Lyon 2 e discutem a sensibilização às competências plurilíngues.

Camila Cynara Lima de Almeida, da Università di Bologna e Università di Firenze, Itália, e **Valdilena Rammé**, da Universidade do Ceará (UFC), Brasil, discutem os materiais didáticos de português como língua pluricêntrica. O texto apresentado pelas autoras é fruto de uma parceria iniciada durante o ciclo de seminários.

Denise Akemi Hibarino e **Pollianna Milan**, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil, refletem sobre a preparação de materiais didáticos para migração humanitária, elaborados por alunos de Letras participantes do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH).

Isabel Franco Lisboa e **Juliana Roquete Schoffen**, ambas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, analisam propostas curriculares para o ensino de português nas Unidades de Ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola, portuguesa e em contextos de média distância.

Janaína Vianna da Conceição, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil, e **Fabiana de Lima Peixoto**, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Brasil, refletem sobre práticas decoloniais no ensino de Português Língua Adicional (PLA) e em licenciaturas interdisciplinares. O texto apresentado pelas autoras é resultado de uma colaboração que teve início durante o ciclo de seminários.

Karen Kênnia Couto Silva, do Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères, França, aborda o ensino do português na diplomacia e reflete sobre sua experiência no ministério francês.

Liliane Santos, da Université de Lille, França, apresenta a heterogeneidade do ensino do português na França, discutindo o contexto da Université de Lille na promoção do ensino de português.

Luciane Boganika, da Université Rennes 2, França, analisa o processo de leitura de textos jornalísticos por alunos de português nas graduações de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER) e Langues Étrangères Appliquées (LEA) da Université Rennes 2.

Ao reunir essas diversas contribuições, este volume busca fornecer uma visão abrangente e enriquecedora sobre os desafios e avanços no ensino do português como língua não-materna.

Que este livro inspire novos projetos, parcerias e inovações pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento e a promoção do ensino do português no Brasil e no mundo.

Materiais didáticos de português como língua adicional para falantes de japonês: como são os primeiros passos no aprendizado do idioma?¹

**Alexandre Ferreira Martins
Tábata Quintana Yonaha**

Introdução

Pouco se discute sobre materiais didáticos de Português como Língua Adicional (PLA) publicados em contexto asiático no Brasil. É comum o discurso entre profissionais da área de que há poucos materiais didáticos/livros didáticos no mercado editorial, muito embora isso não corresponda efetivamente à realidade de diferentes países do oriente. Essa constatação de parte dos profissionais atuantes em PLA se deve à disponibilidade limitada, senão inexistente em alguns casos, desse tipo de publicação fora do oriente. Essa restrição de disponibilidade se deve a uma série de fatores editoriais e de disponibilidade dessas publicações fora dos países onde foram originalmente publicadas. Mesmo que estejam disponíveis em grandes plataformas de venda online, como é o caso da Amazon, a entrega pode ser bastante onerosa, representando um grande obstáculo ao acesso a esses materiais. Contrariamente ao

11

1 Dedicamos este texto à Profa. Dra. Maria Luiza Cunha Lima, com profundo apreço por sua importante contribuição à Linguística brasileira e ao ensino de português na Coreia do Sul, onde desenvolveu estudos sobre português para falantes de línguas distantes e materiais didáticos de português como língua adicional. Seu trabalho, dedicação e comprometimento com o ensino e a pesquisa são fontes de inspiração que serão para sempre lembradas.

que se imagina no ocidente, a realidade editorial em PLA de alguns países, em especial, do leste asiático, mostra-nos que a produção de livros didáticos é relativamente pujante.

Ao longo dos últimos anos, temos conhecido, em razão de nossas experiências acadêmico-profissionais, parte do mercado linguístico de alguns países da Ásia, como é o caso da Coreia do Sul, de Macau — região administrativa especial da China — e do Japão. Chama-nos a atenção o fato de que esses contextos têm uma frequência de publicações de livros didáticos de PLA de importante destaque e que ainda carece de reconhecimento por parte da comunidade brasileira e que apresenta um grande potencial de investigação.

12

A título exemplificativo, entre 2019 e 2023, na Coreia do Sul, temos conhecimento da publicação de ao menos dez livros didáticos para diferentes níveis de proficiência em PLA, a saber, *Conversando em Português Básico A1* (2021), *Conversando em Português Básico 1 – A1* (2021), *Conversando em Português Básico 2 – A2* (2022), *Conversando em Português Intermediário 1 – B1* (2019), *Conversando em Português Intermediário 2 – B2* (2020), *Português: material didático padronizado – A1* (2019), *Português: material didático padronizado – A2* (2020), *Português: material didático padronizado – B1* (2021) e *Português: material didático padronizado – B2* (2022), *ABC! Aprenda a escrever o alfabeto* (2023) e *Português como língua estrangeira para juniores – Pré-A1* (2023). Parte desses livros está disponível gratuitamente online².

Quando não por indisponibilidade editorial, um dos fatores que pode comprometer o acesso a esses materiais pelo público brasileiro é o desconhecimento do contexto de ensino-aprendizagem e a barreira linguística. Isso porque parte desses textos está disponível para download em sites escritos em língua coreana em instituições por vezes desconhecidas por muitos de nossos colegas de profissão.

2 Alguns dos materiais listados encontram-se disponíveis no seguinte endereço: <https://cfl.ac.kr/index.do>

Além disso, os próprios materiais costumam ser voltados a professores que têm alguma proficiência na língua materna ou de socialização dos alunos, o coreano, o que pode representar um obstáculo para uma parcela significativa do público brasileiro”.

Outro exemplo que gostaríamos de trazer à discussão é o da realidade de parte da produção editorial de Macau, que nos parece de grande relevância na área de PLA no que concerne ao ensino para chineses, conforme constatamos em acesso ao site oficial do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa (CPCLP), da Universidade Politécnica de Macau. Na plataforma online do CPCLP, acessível em língua portuguesa, estão disponíveis alguns livros didáticos publicados entre 2011 e 2017: *Escrever para diferentes finalidades: manual para aprendentes chineses de PLE* (2017), *Exercícios Práticos de Fonética de Português Língua Estrangeira* (2018), *Guia de preparação para o DAPLE* (2018), *Português com textos 1: poemas para o ensino do Português como Língua Estrangeira* (2017), *Português com textos 2: textos narrativos para o ensino do Português como Língua Estrangeira* (2018), *Português em uso* (2018), *Português Global 1* (2011), *Português Global 2* (2013), *Português Global 3* (2015), *Português Global 4* (2017), *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar fonética do Português. Volume 1: Música de Portugal* (2017), *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar fonética do Português. Volume 2: Música do Brasil* (2017) e *Vocabulário do Português para alunos chineses: materiais didáticos* (2017). Esse número de obras publicadas, bastante significativo, é, parcialmente, de acesso público.³ Nesse caso em específico, o desconhecimento da existência desses materiais pode ocorrer por diferentes razões, porém, acreditamos que em grande parte isso se dá, como ocorre no caso da Coreia, pela falta de publicização das instituições financiadoras dessas publicações no

3 Alguns dos materiais listados encontram-se disponíveis no seguinte endereço: <https://cpclp.mpu.edu.mo/>

Brasil, sendo elas mais reconhecidas em Portugal, vide as relações históricas entre este país e a região de Macau.

Com esses dois exemplos, podemos entender com mais precisão o que ocorre também no Japão, país sobre o qual concentramos nossa atenção neste estudo, em relação à produção e à publicação de livros didáticos. Como nos demais casos citados, constatamos a falta de disponibilidade das publicações no ocidente, o desconhecimento do contexto e das instituições que publicam materiais ou que divulgam a língua portuguesa, além da própria barreira linguística, visto que, na maioria dos materiais publicados no país nos últimos anos, a língua japonesa se faz presente em maior ou menor proporção.

14

Neste texto, apresentaremos e discutiremos as primeiras unidades didáticas de quatro livros didáticos de PLA para japoneses publicados ou reeditados/revisados no Japão desde a última década. Buscamos elucidar quais são os primeiros passos no aprendizado de PLA em livros didáticos publicados no Japão voltados ao público falante de japonês, investigando as características comuns do design desses materiais. Com isso, buscamos não apenas explorar as características dos materiais produzidos no país, mas também desmistificar a ideia segundo a qual seriam poucos os manuais publicados para japoneses na área de PLA.

Material didático

Na coletânea *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, editada em 1987 por Leslie E. Sheldon, o livro didático é caracterizado de forma abrangente como um material frequentemente produzido para fins comerciais, destinado a auxiliar estudantes de línguas no aprimoramento de seus conhecimentos linguísticos e habilidades comunicativas. A descrição dos livros didáticos investigados nos textos que compõem a coletânea editada por Sheldon parece-nos contemplar características ainda bastante coincidentes com o que costuma ser atribuído a um livro didático no Brasil na contemporaneidade.

O material didático pode desempenhar tanto um papel central em um curso quanto ser um dos recursos disponíveis em sala de aula, bem como pode ser utilizado para autoaprendizagem. Além disso, espera-se que um livro didático seja visualmente atrativo e adote uma abordagem dinâmica, que inclua não apenas a prática da língua e o uso de recursos linguísticos discursivos, mas também a interação com elementos audiovisuais complementares, cadernos de exercícios, entre outros recursos disponíveis. Como é sabido, esses aspectos podem variar de uma proposta editorial para outra, refletindo padrões do design de materiais didáticos em diferentes países. Esse fenômeno é bastante perceptível, do ponto de vista estético, ao compararmos materiais didáticos de PLA do Brasil e do Japão. Enquanto os primeiros frequentemente adotam layouts e paletas de cores vibrantes e diversificadas, os segundos tendem a seguir uma estética mais minimalista, muitas vezes sem a inclusão de imagens.

15

No processo de ensino e aprendizagem de línguas, o material didático é considerado uma ferramenta de alta relevância, uma vez que tem o potencial de orientar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e, assim, servir de suporte tanto ao professor quanto aos aprendizes. Em concordância com Tomlinson (2012), compreendemos que material didático abrange qualquer recurso que possa ser utilizado para facilitar o aprendizado de uma língua. Desse modo, livros didáticos, manuais didáticos, vídeos, sites eletrônicos, jogos e uma diversidade de recursos estão incluídos nessa definição.

Exercício, atividade e tarefa

O termo ‘tarefa’ pode ser compreendido de diferentes maneiras e, no senso comum, é frequentemente associado a uma noção de realização de alguma ação no cotidiano, isto é, uma tarefa do mundo real. Quando esta é levada para a sala de aula com propósitos específicos de ensino e aprendizagem, torna-se, por natureza, uma tarefa pedagógica, que requer um resultado ou um produto

final (cf. Nunan, 2004). Este autor afirma que no âmbito do ensino de línguas, uma tarefa pedagógica é um trabalho que envolve compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo pelos aprendentes com foco na utilização de recursos gramaticais para produção de sentido.

Para Skehan (2003), uma tarefa é uma atividade em que o significado é prioritário na resolução de problemas comunicativos que, por sua vez, buscam espelhar uma interação do mundo real. Nesse sentido, Nunan (2004) afirma que tarefas pedagógicas envolvem o uso comunicativo da língua, com o foco do aprendente direcionado para o significado, e não meramente para a forma. Isso não implica dizer que o estudo da gramática não seja importante; ao contrário, o estudo da gramática deve permitir que o aprendente a utilize para expressar diferentes significados.

16

Esse esclarecimento é fundamental para distinguirmos uma tarefa de uma atividade. Uma tarefa pressupõe um resultado ou produto decorrente de um trabalho com a língua que gera uma nova informação, como a leitura de um texto seguido de uma produção de comentário em rede social, por exemplo. Por outro lado, uma atividade é limitada pela compreensão do insumo sem a necessidade de produção de novas informações, como na leitura de um texto seguido de perguntas que geram apenas respostas certas ou erradas. (cf. Xavier, 2016). Em perspectiva semelhante, porém, ainda mais reducionista, um “exercício” envolve a repetição e/ou memorização de informações. É comum encontrarmos em materiais didáticos de línguas exercícios mecânicos de análise linguística centrados em itens isolados, descontextualizados e distantes de situações reais de interação.

Ademais, a noção de exercício articula-se com a ideia de treinamento, uma concepção comumente

fundamentada numa visão tradicional de ensino de língua, em que essa deve ser analiticamente estudada, tendo em vista categorização, classificação e definição de termos e de classes

de palavras, encontram-se, correntemente, em diferentes livros didáticos [...]” (Cerqueira, 2010, p. 133).

A visão discursiva de língua e linguagem

Ao longo de nossas análises, recorreremos a uma perspectiva discursiva da língua e linguagem, baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin, que ganhou maior visibilidade na área de PLA no Brasil por meio do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Conforme destaca Schlatter (2014, p. 1), o propósito do ensino com base nessa perspectiva, que orienta os parâmetros de avaliação do referido exame, é promover práticas de sala de aula que ofereçam aos aprendizes oportunidades de uso da língua. Esse enfoque visa à participação dos educandos em diversas situações de comunicação, nas quais o português seja a língua de socialização entre os participantes.

17

Essa abordagem teórico-metodológica não só direciona nossa investigação do ponto de vista analítico, mas também molda nossa prática como educadores; por isso, está diretamente implicada no olhar que lançamos sobre quaisquer materiais com os quais temos contato. Através dela, compreendemos os materiais didáticos, especialmente aqueles utilizados em aulas de idiomas, como importantes ferramentas para promover um uso socialmente situado da língua/ linguagem, visando à interação entre sujeitos em sociedade, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Para compreender essa perspectiva, é fundamental destacar a importância dos gêneros do discurso, que são tipos de enunciados relativamente estáveis, como um e-mail, um bilhete, uma notícia, entre outros. Os gêneros possuem funções sociais bem definidas e são utilizados para comunicação em diversas situações, com diferentes interlocutores e propósitos específicos. Partimos do pressuposto que “[a]s formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa

consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 39), tendo em vista, portanto, que nossa comunicação se dá mediante enunciados. Sendo assim, conforme Schoffen (2009), é a capacidade de produzir enunciados dentro de determinados gêneros que define efetivamente a proficiência linguística em uma língua adicional, e não por palavras ou orações isoladas.

Além disso, quando considerados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, os gêneros não representam apenas um produto da prática de sala de aula, mas sim um meio pelo qual os aprendizes podem usar a língua/linguagem, compreendendo suas reais possibilidades de interação no mundo.

18 **Breve contextualização sobre o ensino de línguas estrangeiras no Japão**

No Japão, o ensino de línguas adicionais, resultante de políticas linguísticas oficiais,⁴ teve início durante a Restauração Meiji (1868-1912). Esse período foi marcado pela queda do xogunato e pelo restabelecimento do poder monárquico, além da busca pela modernização do país após um longo período de isolamento. Butler (2007) aponta que a educação nessa época, notadamente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, servia a um propósito muito prático de propiciar a absorção de informações do exterior e, assim, contribuir para a transformação do Japão em um estado moderno.

4 É válido esclarecer que o interesse por línguas e culturas de outros países data de diferentes tempos na história do Japão, haja vista o próprio desenvolvimento do silabário japonês a partir da influência da escrita chinesa. Anterior à adoção do inglês como língua estrangeira no sistema escolar, há registros de aprendizagem do chinês, coreano, português e holandês. Shimizu (2010) exemplifica isso ao mencionar a escola preparatória *Tekijuku*, em Osaka, estabelecida em 1838 por Koan Ogata, especializada na tradução de obras de ciência médica holandesa. O autor revela que o método da tradução, largamente utilizado na aprendizagem da língua holandesa, serviu de base para a posterior aprendizagem de outras línguas estrangeiras, como o inglês.

A autora aponta, ainda, a ênfase dada pelo primeiro-Ministro da Educação à época, Arinori Mori, em relação ao poder econômico das nações de língua inglesa e a importância de os japoneses adquirirem esta língua para manutenção da soberania japonesa.

Nesse contexto, na década de 1890, a língua inglesa foi estabelecida como o idioma estrangeiro a ser aprendido nas escolas de nível secundário. O aprendizado dessa língua ocorria, majoritariamente, a partir de itens gramaticais, vocabulário e tradução, práticas metodologicamente convergentes com o Método da Gramática e Tradução (MGT) (cf. Butler, 2007). Vale pontuar que esse método consiste, basicamente, no ensino da língua adicional pela L1 ou, como denominamos neste trabalho, pela língua de socialização, a partir de uma abordagem dedutiva, isto é, parte-se da regra para o exemplo (cf. Leffa, 1988). Dessa maneira, “[o]s três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)” (op.cit., p. 4).

Para O'Donnell (2005), o MGT, conhecido localmente como *bunpou-yakudokuhou* (文法訳読法), é o mais utilizado no contexto do ensino de língua inglesa na educação básica japonesa, bem como em preparatórios para ingresso no ensino secundário e em universidades. De acordo com esse autor, a despeito da reforma curricular implementada pelo Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia (MEXT) na década de 1980, cujo principal objetivo era fortalecer a promoção da competência comunicativa em língua inglesa, as escolas não têm acompanhado e/ou implementado plenamente essa mudança:

Usado há séculos no estudo de línguas estrangeiras, o *yakudoku*, frequentemente descrito como o equivalente japonês do método de Gramática e Tradução, é descrito por Hino (1988) como “[...] o método de ensino de inglês no Japão” (p. 46). Enfatizando a

tradução em detrimento do estudo da gramática, a sala de aula de *yakudoku* é centrada no professor, na tradução de palavra por palavra de um texto em inglês para o japonês. O ensino da língua é quase sempre conduzido em japonês; o desenvolvimento do inglês oral e escrito não é promovido nesse ambiente de aprendizado (Gorsuch, 1998). (O'Donnell, 2005, p. 302; tradução nossa).

Levando em consideração o exposto e, alinhando-nos com os estudos como os de Butler (2007) e O'Donnell (2005), torna-se claro que, apesar das orientações curriculares propostas pelo MEXT para a implementação do Método Comunicativo, o MGT ainda exerce significativa influência no contexto educacional japonês. Esse predomínio se deve, entre outros fatores, à influência dos exames de admissão. Olagboyega (2012) ratifica esse posicionamento esclarecendo que ainda que a obtenção de competência comunicativa seja um objetivo compartilhado entre o MEXT e os próprios estudantes, a principal preocupação de muitos alunos e professores é a aprovação em tais exames, fortemente baseados em habilidades de leitura e escrita.

Segundo Cunha Lima (2021), a transferência linguística é um aspecto importante para professores de línguas adicionais que lidam com falantes de línguas distantes, pois os aprendizes tendem a recorrer à sua língua materna nos estágios iniciais. Isso nos ajuda a entender por que a influência da língua japonesa ainda é observada em salas de aula para o ensino de línguas adicionais e, como demonstraremos na análise desta pesquisa, mais especificamente, em materiais didáticos de PLA. A autora destaca também que a transferência envolve deduções baseadas na interação entre a língua-alvo e o repertório linguístico dos alunos. Esse fenômeno, salienta a autora, pode ser entendido como a “magia da dedução” em línguas mais próximas, como é o caso, por exemplo, do português em relação ao espanhol, francês ou italiano, o que suaviza dificuldades no processo de aprendizagem, especialmente nos níveis iniciais. Essa característica é menos presente para falantes de coreano e, no

caso que aqui investigamos, de japonês. Assim, tanto alunos quanto professores podem enfrentar dificuldades quando essas deduções não ocorrem ao lidarmos com línguas muito diferentes, como no caso do português e do japonês.

Interessou-nos sublinhar a questão da predominância desse método no cenário do ensino e aprendizagem de língua adicional no Japão e a transferência linguística para compreendermos possíveis abordagens de ensino e aprendizagem prevalentes nos materiais didáticos selecionados para análise.

Português como Língua Adicional no Japão

A presença da língua portuguesa no Japão pode ser remontada à chegada dos navegadores portugueses por volta de 1543, período que marca o início de uma interação linguístico-cultural que influenciou significativamente vários aspectos da sociedade japonesa. De acordo com Gil (2015), houve influência notável na pintura, nas artes, na arquitetura, na música, na medicina, no urbanismo, nas ciências náuticas, na geografia, no militarismo e, especialmente para a temática deste trabalho, na língua, sendo a língua portuguesa objeto de estudo em templos japoneses nos séculos XVI e XVII.

Os portugueses foram os primeiros ocidentais a atracar no Japão e estabeleceram notável sucesso comercial, especialmente no que diz respeito a armas de fogo. Sakurai (2007, p. 106) aponta que “[o]s japoneses procuravam aprender com os estrangeiros e sua civilização distinta. Por isso os receberam de braços abertos. Durante quase meio século, os portugueses foram os únicos ocidentais no Japão”. Além do sucesso comercial, a missão religiosa obteve significativo sucesso, com a conversão de aproximadamente um milhão⁵ de japoneses ao catolicismo por missionários católicos. O primeiro

5 Número aproximado informado em Sakurai (2007).

dicionário bilingue registrado no país foi a versão português-japonês, publicada em 1603 pelos missionários da Companhia de Jesus.⁶

A despeito dessa pujança, a situação dos portugueses mudaria drasticamente nas décadas seguintes. A fim de consolidar o processo de unificação do Japão, era necessário eliminar riscos e, portanto, controlar o poder exercido pelos religiosos católicos que incutiram a ideia de obediência a Deus acima de todas as coisas. Esse poder, dentre outros fatores, começou a ser visto como uma ameaça à autoridade central e, como resultado, medidas restritivas foram implementadas. “A cartada final contra os religiosos católicos ocorreu em 1588, quando Hideyoshi os brindou com um edito que os expulsava do país” (Sakurai, 2007, p. 108). Inicialmente, apenas os missionários cristãos foram expulsos, o que permitia a entrada de mercadores ocidentais no país. No entanto, a crescente desconfiança em relação aos ocidentais culminou na implementação de restrições mais severas: à exceção de certos holandeses, chineses e coreanos:

nenhum estrangeiro, a partir de 1639, obteve permissão para entrar no país, e se tentasse seria executado. [...] Em 1633, os navios japoneses foram proibidos de ir à Europa e, três anos depois, de sair das águas territoriais. A partir de 1637, nenhum japonês podia mais tentar deixar o país sob pena de morte. Os que estavam fora não puderam voltar (op. cit., p. 123-124).

Após um longo período de isolamento, o contato com o Ocidente e com o mundo é restabelecido. A língua portuguesa volta a circular com mais intensidade em representações consulares, e a chegada de professores e historiadores propicia a abertura de cursos de língua e culturas portuguesas. Segundo Gil (2015), o primeiro curso foi oferecido pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (Tokyo Gaidai), em 1919, seguido pela oferta na pós-graduação em

6 Mais informações disponíveis na matéria do Jornal da USP: <https://jornal.usp.br/cultura/pesquisadores-da-usp-descobrem-dicionario-de-japones-do-seculo-17/>.

língua e cultura portuguesa da Universidade Sophia em 1964. No quadro a seguir apresentamos dados referentes ao estabelecimento de cursos de língua portuguesa, independentemente de sua variedade, em instituições de ensino superior:

Quadro 1: Cursos de língua portuguesa em instituições de ensino japonesas

Instituição	Local
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio	Tóquio
Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto	Quioto
Universidade Sophia	Tóquio
Universidade de Osaka	Osaka
Universidade de Tenri ¹	Tenri
Universidade de Estudos Estrangeiros de Kanda	Chiba
Universidade Rikkyo ²	Toshima
Universidade Takushoku	Tóquio
Universidade de Keio	Tóquio
Universidade de Waseda ³	Tóquio
Universidade da Província de Aichi	Nagakute
Universidade Nanzan	Nagoia
Universidade de Nagoia	Nagoia

Fonte: dados parcialmente extraídos de Gil (2015), sítio eletrônico do Instituto Camões e Consulado-Geral do Brasil em Nagoia.

A listagem acima não é exaustiva, isto é, não elencamos a totalidade de instituições que oferecem cursos de língua portuguesa, seja como uma disciplina optativa ou como um programa completo em universidades japonesas. No entanto, acreditamos que essa diversidade de oferta reflete o interesse e expansão da língua portuguesa naquele território.

Esse crescimento também pode ser notado no número de publicações de materiais didáticos de língua portuguesa pelo mercado editorial japonês, conforme mencionamos na introdução deste trabalho. Apresentamos a seguir, em ordem cronológica, as obras que compõem o corpus da pesquisa:

1. A primeira versão do livro *Novo Português Básico do Brasil* (新ベーシックブラジルポルトガル語) foi lançada em 2001 com objetivo de apresentar uma introdução básica aos fundamentos da língua portuguesa. Em 2011, dez anos depois de seu lançamento, a editora Toyo Shoten lançou uma nova versão, que trazia atualizações significativas. De acordo com os autores, a edição revisada adota uma abordagem mais abrangente de tópicos gramaticais e apresenta um repertório lexical mais amplo, adequado para subsidiar interações de conversas cotidianas. A obra inclui um CD contendo as faixas de áudio utilizadas no livro.
2. *Vamos falar português!* (ブラジルポルトガル語を話そう!) é um material didático direcionado ao aprendizado inicial de Português do Brasil para falantes de língua japonesa. Publicado originalmente em 2014 pela editora Asahi, o livro foi revisado em 2020, sendo esta a edição analisada neste texto. De acordo com as informações sinalizadas na apresentação do livro, o objetivo é fazer com que o aluno obtenha proficiência linguística no nível A1 na classificação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Os aprendizes podem acessar os áudios via QR Code.
3. *Português* (ポルトガル語) foi lançado em 2016 pela Editora da Universidade de Osaka. Na capa do livro, afirma-se que além do idioma, o aluno poderá aprender sobre a geografia, história e cultura do Brasil. Esta obra integra a série *Línguas do mundo*, cuja organização baseia-se no nível e no conteúdo das aulas de línguas que os alunos da Universidade de Osaka

estudam. Destinado aos níveis iniciante e intermediário, o livro contém um total de 30 lições. Cada lição é composta de leituras em português, significado de palavras e frases, exercícios sobre o texto, perguntas e explicações de pontos gramaticais. É possível trabalhar as lições separadamente, sem seguir uma orientação linear.

4. *Novo Express Plus Português Brasileiro* (ニューエクスプレス+ ブラジル ポルトガル語) foi lançado em 2018 pela editora Hakusuisha. Trata-se de um livro direcionado a aprendizes iniciantes da língua portuguesa com foco na conversação e gramática. Na parte inicial do livro, há uma breve explicação sobre algumas características linguísticas e sócio-históricas da língua portuguesa, tais como a lusofonia, a conexão histórica entre o Brasil e o Japão e especificidades linguísticas (flexões de gênero do substantivo, mudanças verbais de acordo com o sujeito, pronúncia e entonação). Além disso, há sugestões para aprofundamento do estudo da língua, com a aquisição do livro-irmão *Novo Express Vocabulário Português* e a indicação da transmissão pela Rádio Japão da NHK de notícias japonesas em português. A utilização desta obra é proposta a partir das seguintes seções: (1) ortografia e pronúncia; (2) texto principal; (3) exercícios gramaticais; (4) aprimoramento de vocabulário e expressões; (5) lista de palavras e (6) utilização das faixas de áudio disponíveis no CD e aplicativo.

25

Procedimentos metodológicos

Para a condução deste estudo, valemo-nos da pesquisa bibliográfica com o objetivo dual de contextualizar e compreender o objeto de estudo em destaque. Para isso, realizamos um levantamento em bases de dados científicas para a coleta de referências bibliográficas de relevância na área, isto é, pesquisas que abordam os temas relacionados à produção de material didático e ao processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Essa etapa envolveu a leitura

cuidadosa de informações, que foram, posteriormente, utilizadas como subsídio para a fase de análise de dados.

Outra ferramenta de pesquisa empregada foi a análise documental, uma vez que nosso corpus é composto por materiais didáticos, considerados documentos de fonte secundária. Essa abordagem nos permitiu explorar os materiais didáticos como documentos que fornecem insights valiosos para a compreensão do fenômeno, conforme proposto por Paiva (2019).

Orientando-nos a partir da proposta de Lüdke e André (1986), conduzimos a pesquisa documental seguindo as respectivas etapas e critérios apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2: Etapas da análise documental

26

Etapas da análise documental		
Etapa 1: Estabelecimento do tipo de documento	Documentos técnicos	Materiais didáticos
Etapa 2: Estabelecimento de filtros para seleção de documentos	Publicações impressas de materiais didáticos de língua portuguesa do Brasil produzidos no Japão desde a última década	<i>Vamos falar português.</i> Editora Asahi, 2014. <i>Novo Português Básico do Brasil.</i> Toyo Shoten, 2011. <i>Português.</i> Editora da Universidade de Osaka, 2016. <i>Novo Express Plus Português Brasileiro.</i> Editora Hakusuisha, 2018.

Etapa 3: Definição do tipo de codificação	Indutivo	A partir de leituras exploratórias dos documentos selecionados para análise, buscamos identificar a presença de regularidades, padrões e tendências que possibilitam a geração de códigos.
Etapa 4: Definição da forma de registro e organização dos dados	Anotações, esquemas, quadros e outras formas de síntese	Durante as leituras, optamos por destacar trechos centrais para direcionar a etapa posterior de leitura.
Etapa 5: Leitura e releitura	Objetivo principal é a detecção de temas/frequências	A partir dos trechos destacados, empreendemos uma leitura minuciosa para identificação de regularidades e aprofundamento da compreensão da temática.
Etapa 6: Análise dos dados	Condução de análise dos dados a partir de critérios previamente delimitados	Critérios de análise elencados: design do material; gêneros do discurso; seleção de conteúdos; competências.

Fonte: Adaptação nossa a partir de Lüdke e André (1986).

A análise dos dados, última etapa da análise documental, foi sistematizada a partir de alguns critérios sinalizados no estudo de Bulla, Lemos e Schlatter (2013) no qual as autoras analisaram tarefas pedagógicas de materiais didáticos planejados para o ensino a distância, focalizando três categorias principais: (a) a adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos no curso, (b) a operacionalização dos pressupostos teóricos e (c) a adequação das tarefas à modalidade a distância.

Escolhemos essa sistematização por alinharmos-nos às concepções teóricas desse estudo, notadamente no que diz respeito ao uso da linguagem como prática social para ação e interação no mundo, à noção bakhtiniana de gêneros discursivos e à perspectiva de educação linguística centrada no letramento. Assim, seguimos a operacionalização analítica proposta pelas autoras com algumas adaptações, selecionamos as perguntas que focalizam aspectos das duas primeiras categorias (a e b), com exceção do critério relacionado à modalidade de distância, que não se aplica ao nosso estudo. No quadro a seguir apresentamos os critérios de análise e respectivas perguntas orientadoras:

Quadro 3: Critérios e respectivas perguntas orientadoras para a etapa de análise dos dados

28

Critérios de análise	Perguntas orientadoras e desdobramentos
Design do material	Como está organizada a unidade didática? Há uma divisão da unidade por seções ou por outro tipo de proposta organizacional? Se houver uma divisão, qual é o enfoque dado a cada parte (exercícios, atividades, tarefas, explicações léxico-gramaticais ou culturais etc.)? Que tipos de exercícios, atividades ou tarefas estão sendo propostos?

Gêneros do discurso	<p>Há uma abordagem de gêneros do discurso em atividades, exercícios ou tarefas?</p> <p>Se sim, que gêneros são mobilizados na unidade didática?</p> <p>Tratam-se de materiais autênticos?</p> <p>Para que eles são utilizados?</p> <p>Se não, a partir de que tipo de input o aprendiz inicia o processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>Tratam-se de textos e/ou frases advindos de materiais autênticos?</p> <p>Para que esse input é utilizado?</p>
Seleção de conteúdos	<p>Como se dá a seleção de conteúdos nas atividades, nos exercícios ou nas tarefas?</p> <p>Que tipo de conteúdo está sendo mobilizado: conteúdo léxico-gramatical, fonético-fonológico, discursivo, comunicativo ou de outra natureza?</p> <p>Para que esses recursos estão sendo mobilizados?</p> <p>Há uma progressão desses conteúdos no interior da unidade?</p>
Competências	<p>De que forma se dá o desenvolvimento de competências nos exercícios ou nas tarefas propostas?</p> <p>Que competências são desenvolvidas?</p> <p>Elas são apresentadas separadamente ou de maneira integrada?</p> <p>Há maior ênfase em uma competência específica ou a unidade busca um equilíbrio de competências a serem desenvolvidas?</p>

Na próxima seção, apresentaremos o resultado das análises a partir dos critérios apontados no quadro anterior de quatro materiais didáticos de PLA para japoneses: 1. *Vamos falar português*, 2. *Novo Português Básico do Brasil*, 3. *Português* e 4. *Novo Express Plus Português Brasileiro*, todos elaborados e publicados pelo mercado editorial japonês.

Discussão

Vamos falar português! (ブラジルポルトガル語を話そう!).

30 O livro *Vamos falar português* está organizado em 12 (doze) unidades e cada uma delas apresenta quatro seções, a saber: 1. Diálogo (conversação); 2. Gramática (gramática); 3. Vamos treinar (resolução de problemas gramaticais) e 4. Vamos praticar (expressões e vocabulário). Seleccionamos a primeira unidade, intitulada “Um café, por favor”, para análise, seguindo os critérios e respectivas perguntas orientadoras sinalizadas anteriormente.

Inicialmente, focalizando o design do material, notamos a presença de exercícios de tradução de vocabulário e de construção de perguntas a partir de modelos pré-estabelecidos, ora para verificação de pronúncia em pares, ora para construção de perguntas isoladas. Entendemos que tais práticas envolvem a compreensão do insumo, mas as informações que devem ser produzidas pelos aprendentes não estão relacionadas à temática da unidade, nem promovem a articulação desses conhecimentos com uma tarefa que estimule usos próximos ao real.

Na seção de gramática, explicita-se a regra do gênero dos substantivos e, em seguida, solicita-se que o aprendiz identifique os substantivos listados como femininos ou masculinos, isto é, uma verificação da apreensão das regras como um fim em si mesmo. Dessa maneira, os exercícios não contemplam uma visão de uso contextualizado da língua e, assim, a prevalência é de uma abordagem centrada nos recursos léxico-gramaticais destacados na lição.

Nesta unidade, há fragmentos de diálogos formulados pelos próprios autores, que servem como *input* para os exercícios. No entanto, esses diálogos são curtos e carecem de maior desenvolvimento e contextualização. Essa limitação pode ser compreendida, primeiramente, por tratar-se de um material de entrada na língua-alvo e, também, devido à seleção dos conteúdos ser predominantemente baseada em recursos de natureza léxico-gramatical e fonético-fonológica. No interior da unidade, eles são apresentados em complexidade gradativa.

Em relação ao desenvolvimento de competências, volta-se o foco à memorização e repetição de estruturas gramaticais. Os exercícios propostos não articulam os diferentes recursos linguísticos para uma prática situada da língua, e não constatamos a presença de atividades ou tarefas que fomentem o uso da língua para usos situados da língua em interação. Ao priorizar o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento e aplicação de regras gramaticais, o material didático deixa de lado a complexa cadeia da comunicação discursiva em contextos sociais nos quais os recursos gramaticais estudados poderiam ser aplicados. Faz-se relevante, portanto, a inclusão de atividades e tarefas que extrapolem o significado linguístico da oração de modo isolado e, assim, explicitem o enunciado constituído e delimitado pelos sujeitos do discurso e o reflexo da situação extraverbal.

Novo Português Básico do Brasil (新ベーシックブラジルポルトガル語)

A edição revisada do *Novo Português Básico do Brasil* (新ベーシックブラジルポルトガル語) está organizada nas seguintes seções: (1) pronúncia; (2) conversação; (3) gramática; (4) questões para verificação de gramática; (5) questões para verificação de habilidades – após as lições 6, 12, 16, 20 e 24; (6) questões de revisão integrada; (7) respostas e explicações; (8) pausa para o café; (9)

lista de vocabulário básico e (10) uso do CD com itens de pronúncia, conversação e gramática em 16 lições. Na seção dedicada ao uso do material, afirma-se que a pronúncia é considerada parte fundamental do processo de aprendizagem e, desse modo, recomenda-se que os usuários escutem o áudio modelo e repitam determinada pronúncia até a aquisição da denominada “pronúncia correta”.

32

O estabelecimento de um nível de competência fonética adequado é fundamental para garantir que o aprendiz compreenda e seja compreendido em suas interações na língua-alvo. De um lado, a partir das faixas de áudio gravadas no CD, eles poderão ter acesso a uma exposição autêntica da pronúncia da língua portuguesa. Por outro lado, insistir na repetição de determinada palavra para alcançar a chamada “pronúncia correta” pode dificultar a capacidade dos aprendizes de desenvolverem competências de adaptabilidade e sensibilidade às variações linguísticas. Desse modo, é essencial equilibrar a prática de repetição com atividades que estimulem a percepção de diferentes formas de pronúncia. Isso é justificado pelo fato de que, para garantir a inteligibilidade, o aprendiz precisará, eventualmente, realizar ajustes de sua pronúncia e estar aberto a se deparar com diferentes variações da fala.

A importância dos áudios de referência na obra é evidente desde a primeira atividade da Lição 1. Nesse trecho, há indicação para uso do CD, especificamente da faixa de áudio referente ao diálogo intitulado “Eu sou de Osaka”. Não há um comando explícito para essa ação, apenas a transcrição do diálogo antecedido do símbolo do CD. Em seguida, na seção de “palavras e frases”, cada palavra é examinada e classificada conforme suas características. Para ilustrar essa ocorrência, tomando como referência as duas primeiras linhas do diálogo, temos o seguinte:

Paulo: Bom dia. Qual é seu nome?

Aya: Bom dia. Meu nome é Aya Tanaka. E o senhor?

(Wajima e Fukazawa, 2021, p.11)

Na sequência, as seguintes palavras são listadas e classificadas:

lição [名] (女) 課、レッスン、 um [名] (男) 1. bom [形] (男) よい. dia [名] (男) 日, 昼間. eu [代] 私. sou [動] (動詞 ser の活用 形) ~です. qual [疑] どれ、何. o [定] (男性・単数) その. seu [形] (所有形容詞) あなたの. nome [名] (男) 名前. meu [形] (所有形容詞) 私の. é [動] (動詞 ser の活用 形) ~です. e [接] そして. senhor [代] (男) あなた (敬称).

(Wajima e Fukazawa, 2021, p.11)

Esse tipo de análise lexical detalhada é semelhante a uma descrição de dicionário, isto é, as palavras que constituem o diálogo foram analisadas de maneira isolada e detalhadamente explicadas, o que pode favorecer a competência específica de associação de palavras com suas funções e usos específicos. Essa prática certamente pode contribuir para uma compreensão mais profunda do funcionamento da língua. No entanto, percebemos que seu uso poderia ser aprimorado com a inclusão de atividades e/ou tarefas que incentivem o aprendiz a aplicar esse conhecimento em situações práticas como, por exemplo, a criação de um diálogo próprio em que as palavras destacadas possam ser empregadas. Além disso, práticas de análise comparativas podem ser úteis para explicitar como as mesmas palavras podem ser utilizadas em diferentes contextos.

Na unidade selecionada para análise, notamos que o gênero textual sinalizado no início da lição 1, o diálogo, parece estar dissociado de sua função no processo de interação, isto é, não há explicitação das condições específicas e finalidades desse gênero. Dessa maneira, a transcrição do diálogo serve ao propósito de explicitação dos recursos léxico-gramaticais a serem aprendidos, organizados em uma progressão crescente de dificuldade. Em suma, as competências desejadas são de reconhecimento, memorização e aplicação das regras linguísticas.

Português (ポルトガル語)

Diferentemente dos demais materiais, Português (ポルトガル語) é um manual didático para níveis iniciante e intermediário de língua portuguesa que enfoca a competência de compreensão escrita em detrimento das demais. As trinta lições do material dividem-se em quatro partes: uma primeira, voltada à leitura de um texto criado pelo próprio autor, uma segunda, na qual são propostos exercícios de leitura, e uma terceira, que compreende a maior parte da unidade didática, dedicada à explicação de recursos léxico-gramaticais, e uma quarta, com exercícios de fixação dos recursos estudados na terceira parte. Esses recursos variam de unidade para unidade, não tendo sua relação explicitamente estabelecida com o texto lido pelo aprendiz. O livro contém um apêndice com parte do vocabulário empregado nas unidades didáticas e outro com tabelas de conjugação de verbos em português.

34

Na primeira página da “Lição 1”, encontramos o texto que abre a unidade, abaixo transcrito, intitulado “ポルトガル語の世界” na parte superior da página, acompanhado de sua tradução em português, “O mundo lusófono”, logo abaixo do título em japonês. Não há indicação clara do gênero do discurso a que o texto pertence nem do veículo onde seria publicado. Assim como nas lições subsequentes do material didático, o texto para compreensão é complementado por uma gravação em áudio.

Você está animado para aprender português e conhecer o Brasil? Primeiro vamos estudar um pouco sobre a língua portuguesa! A língua portuguesa está presente em praticamente todos os continentes do globo terrestre e é uma das línguas mais faladas no mundo. Atualmente, existem pouco mais de 260 milhões de falantes de português no planeta. São oito os países que têm o português como idioma oficial: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. O Brasil é o país com o maior número de seus falantes,

seguido de Moçambique e Angola. De origem românica, o português é a língua do “colonizador” por excelência. Portugal na sua expansão ultramarina entre os séculos XV e XVIII levou a língua de Luís de Camões para as suas possessões de além-mar com objetivos comerciais e religiosos. (Wajima e Fukazawa, 2021, p.11)

Nesta lição, o texto é apresentado exclusivamente em língua portuguesa, sem disponibilização de tradução integral. Os exercícios de compreensão textual na seção “Exercícios sobre o texto” variam conforme a lição, porém, são sempre apresentados unicamente em língua portuguesa. Para o texto intitulado “O mundo lusófono”, são propostos três tipos distintos de exercícios, conforme detalhado abaixo:

Quais são os países que têm o português como idioma oficial?

Você sabe quem foi Luís de Camões? Pesquise na internet sobre a biografia deste importante personagem da história da língua portuguesa.

Além do português, qual outra língua você estuda ou gostaria de estudar?

chinês

espanhol

francês

inglês

outra: _____

(Hirata, Torii e Denzen, 2016, p.3).

A primeira parte do material se centra, como mencionado, na competência de compreensão escrita ou de leitura. O primeiro exercício requer que o aluno identifique uma informação específica presente no texto. O segundo exercício pressupõe o conhecimento prévio do aprendiz sobre Luís de Camões, incentivando-o a ampliar seu entendimento através de pesquisa na internet. Já o terceiro exercício explora uma afirmação do texto sobre o português ser uma

das línguas mais faladas no mundo, sem necessariamente exigir que o aluno compreenda o texto em profundidade, pois a conexão entre língua que se estuda ou que se quer aprender e o conteúdo do texto da Lição não é explicitamente estabelecida pelo enunciado. O último exercício visa, pois, ao (re)conhecimento do vocabulário relacionado a idiomas pelo aprendiz.

36

Apesar de o manual apresentar textos na introdução de cada lição, não há elementos nos enunciados nem nos exercícios que permitam ao estudante compreender o gênero do discurso a que o texto poderia pertencer, com propósitos ou situações de comunicação definidos. Diferentemente do que observamos no próximo material a ser analisado, neste, os textos não são socialmente situados. Concentra-se no propósito informativo deles, sem que possamos definir a que eles servem no mundo. Em outras palavras, os textos são utilizados no material principalmente para identificação de informações relacionadas à cultura brasileira ou japonesa, como observamos nesta e em lições subsequentes do manual. Além disso, servem como base para o estudo do vocabulário e de outros recursos léxico-gramaticais necessários para responder aos exercícios propostos.

Novo Express Plus Português Brasileiro (ニューエクスプレス + ブラジル ポルトガル語)

A primeira lição do livro *Novo Express Plus Português Brasileiro* (ニューエクスプレス + ブラジル ポルトガル語) está dividida, basicamente, em duas grandes partes, com um apêndice de vocabulário ao final. Na primeira, o aprendiz entra em contato com um diálogo, assim como ocorre no manual *Vamos falar português*, enquanto na segunda, há cinco seções: 1. Estrutura básica da frase; 2. Como usar verbos; 3. Como formular perguntas e respondê-las; 4. Como fazer frases negativas e 5. Diferença entre “você” e “o senhor” indicando “você”, com todos os títulos escritos em língua japonesa.

Nessa contextualização da obra, é válido também destacarmos que não há instruções nem comandos em língua portuguesa nas duas partes que a compõem. O título da lição, na parte superior da página onde está também o diálogo, está em língua portuguesa, acima, e em língua portuguesa, abaixo. Com exceção do diálogo sugerido para leitura no início da lição, do glossário associado a esse diálogo, dos exemplos dados nas seções de sistematização léxico-gramatical e do apêndice, todo o conteúdo da lição está em japonês, desde definições de palavras a explicações gramaticais. Essa característica parece-nos refletir uma herança do yakudoku, método a que fizemos referência anteriormente, caracterizado por uma predominância de explicações em língua japonesa. Dessa forma, vemos que o interlocutor previsto para o material é não apenas um aluno falante de japonês, mas também um professor com o conhecimento do idioma.

37

Apesar de o diálogo neste material servir como um meio, ou pretexto, para o estudo de recursos léxico-gramaticais, a situação comunicativa é apresentada ao aprendiz. Antes de iniciar a leitura ou a audição do diálogo, que pode ser acompanhada por áudio, o enunciado “Mari está morando no Brasil como intercambista. Ela vai à universidade pela primeira vez e visita seu supervisor” (“交換留学生としてブラジルで暮らすことになった麻里。大学に初登校して、指導教官を訪ねます”) é introduzido em japonês. Isso prepara o aluno para uma interação que simula um contexto próximo da realidade, mesmo que se trate de um texto não-autêntico. O material pressupõe que o aprendiz de português, provável interlocutor do livro, possa eventualmente estudar no Brasil e, deduzimos, passar por situações similares. No entanto, não são propostos exercícios, atividades ou tarefas que estimulem a produção oral ou escrita do aluno.

Outro ponto de destaque na lição é a proposta de estudo da pronúncia do português brasileiro a partir da representação fonética em katakana, um dos silabários empregados na escrita japonesa

utilizado, geralmente, para grafar palavras de origem estrangeira. Um exemplo dessa abordagem pode ser visto na primeira linha do diálogo, no qual a frase “Bom dia” é representada em japonês como ボン チーア. Esse procedimento pode apresentar alguns problemas e, neste caso em especial, uma representação equivocada dos fonemas em destaque: o katakana チーア (jia) para “dia” não representa corretamente o som do “di” em português, representado por “dji” ou “dzi”. Nesse mesmo diálogo, a palavra “obrigada” é representada como オブリガーダ “oburigada”, isto revela que o encontro consonantal “br” foi transliterado de forma pouco precisa com a inclusão da vogal “u” entre o “b” e o “r”, resultando em “burigada”.

38

Na seção de informações sobre a língua portuguesa do livro, afirma-se que a pronúncia em português não é tão difícil, pois se assemelha à romanização do japonês. No entanto, recomenda-se que o aprendiz não se baseie apenas no que está escrito em katakana, mas que ouça os áudios indicados no CD e pratique a pronúncia. Essa questão desperta a atenção tendo em consideração que nessa mesma seção afirma-se que a repetição é importante no aprendizado do novo idioma, bem como a memorização e repetição. Indagamo-nos sobre os efeitos da repetição de palavras cujas representações fonéticas podem ser imprecisas e, conseqüentemente, como isso pode impactar negativamente no processo de aprendizado da língua. Além disso, a estratégia de comparação com a língua de socialização do aluno demonstra o esforço do material em lidar com a transferência linguística, na medida em que estabelece a relação possível entre português e japonês.

A seleção de conteúdos é realizada a partir de recursos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos extraídos do diálogo em destaque na lição. Assim, objetiva-se ampliar a compreensão dessas estruturas com variações dos mesmos recursos gramaticais, mas não se viabiliza o uso destes por parte do aprendiz através de exercícios, atividades ou mesmo tarefas em que precisariam

mobilizá-los para produzirem enunciados concretos em língua portuguesa. Os recursos em questão são apresentados em ordem crescente de complexidade e, de maneira semelhante ao “Novo Português Básico do Brasil”, são seguidos de análise linguística detalhada em japonês.

Considerações finais

Os materiais didáticos de PLA publicados no Japão analisados neste estudo parecem revelar uma regularidade enunciativa nesse gênero discursivo, cuja estabilidade se fundamenta em uma abordagem de ensino e aprendizagem centrada em recursos gramaticais e itens lexicais. Acreditamos que o yakudoku, ou pelo menos suas características, exerce influência em todos os materiais didáticos, de forma mais ou menos predominante. Os diferentes critérios de análise que elencamos são contemplados de maneira bastante similar de um material para outro, permitindo-nos afirmar que refletem uma perspectiva mais associada aos pressupostos do yakudoku.

Os exemplos que trouxemos para análise não fazem uso de materiais autênticos, na medida em que propõem textos elaborados pelos próprios autores do material, por vezes sem indicativo do gênero do discurso a que pertencem ou mesmo da situação em que estão inseridos. Para além de aspectos editoriais e de direitos autorais que podem representar algum impedimento na utilização de materiais autênticos em livros didáticos, acreditamos que o uso de textos criados para propósitos didáticos definidos tem como intenção subjacente um maior monitoramento/controle do que se ensina e do que se aprende do ponto de vista da estrutura da língua. Sendo assim, o estudo de recursos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos, que nos parece ser o mote das lições dos quatro materiais, é facilmente gerido a partir do desmembramento dos textos para o estudo da língua.

No ensino de português para falantes de línguas distantes, parece haver uma crença de que esses aprendizes só conseguem estudar português com o apoio de sua língua materna. De fato, nos níveis iniciais, falantes de línguas distantes, como o japonês, podem precisar de uma língua de mediação para compreender recursos gramaticais, vocabulário e outros aspectos do idioma. No entanto, apoiar-se excessivamente na língua de socialização desses alunos pode limitar sua exposição ao português, restringindo seu contato direto com a língua-alvo.

40

Ao longo das análises que realizamos, percebemos que muitos materiais didáticos optam pelo uso do japonês para instruções, explicações e compreensão de palavras e expressões. Por um lado, isso pode acolher o aluno em sua língua de socialização; por outro, a longo prazo, pode criar uma dependência que dificulta a imersão completa no português. Esse reflexo da influência do yakudoku enfatiza a tradução e análise gramatical detalhada dos textos. Nossa experiência com esses falantes em contextos de ensino no Brasil e no exterior mostrou que métodos que promovem uma maior presença do português nas interações de sala de aula podem ser tão eficazes quanto aqueles que utilizam o japonês.

Em todos os estágios do aprendizado da língua portuguesa, quando se opta pelo uso do japonês como língua de comunicação em sala de aula, quer através do material didático, quer de outras maneiras, o aluno pode ficar condicionado à tradução, o que prejudica a compreensão da língua-alvo através dos recursos da própria língua-alvo. A exposição direta ao português, com recurso esporádico a uma língua de mediação (por exemplo, como estratégia de verificação de compreensão das instruções por parte do professor, de colaboração entre pares, entre outras possibilidades), embora desafiadora inicialmente, permite que os estudantes compreendam, aos poucos, a complexidade do idioma, tornando-se mais autôno-

mos e competentes na língua que estão estudando. É por essa razão que, acreditamos, uma maior predominância da língua portuguesa em materiais didáticos se faz necessária em materiais didáticos publicados no Japão. Embora tenhamos analisado apenas quatro livros didáticos, o leitor que tiver acesso às demais publicações em PLA no Japão verificará que o uso da língua japonesa é uma característica consolidada no gênero material didático de PLA no país.

Em linhas gerais, consideramos a importância de uma abordagem discursiva de aprendizagem da língua em materiais didáticos, que leve em conta não apenas a compreensão e exploração dos recursos gramaticais, mas também e sobretudo a prática contextualizada e a exploração de recursos autênticos de comunicação, através dos quais aspectos gramaticais e itens lexicais são mobilizados. Além do estudo da estrutura da língua, que é especialmente relevante para falantes de línguas distantes, partindo-se do pressuposto de que esses indivíduos enfrentam um sistema completamente diferente do de sua língua de socialização, entendemos que a aprendizagem tem um potencial muito mais amplo. Na perspectiva dialógica a que nos vinculamos, “aprendizagem se traduz por novas formas de participação no mundo social, que se abrem a partir da experiência com novas práticas de letramento e a partir de novas compreensões das práticas já conquistadas” (Simões *et al.*, 2012, p. 42). Nos materiais analisados, assume-se que alunos de níveis iniciais precisam de instruções e explicações em japonês. No entanto, aumentar as possibilidades de uso da língua-alvo através de uma maior variedade de exercícios, atividades e tarefas contribuiria para um ensino mais eficaz, aplicável em contextos além do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Bachtarov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BULLA, Gabriela da Silva; LEMOS, Fernanda Cardoso; SCHLATTER, Margarete. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 103-135, 2013. DOI: 10.26512/rhla.v11i1.1158. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1158>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BUTLER, Yuko Goto. Foreign Language Education at Elementary Schools in Japan: searching for solutions amidst growing diversification. **Current Issues In Language Planning**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 129-147, set. 2007. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.2167/cilp115.0>.

42

CERQUEIRA, Mirian S. DE. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, p. 129-143, jan. 2010.

CUNHA LIMA, M. L. Ten Thousand Miles Away: teaching distant languages and the role of grammar. **EU연구 (Revista de Estudos Europeus da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros)**, no. 59, 2021.

GIL, Sara Margarida Ruano. **História da língua portuguesa no Japão e as problemáticas do seu ensino**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/16007>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HIRATA, Etsuko; TORII, Rena; DENZEN, Rogerio Akichi. **ポルトガル語 (Português)**. Osaka: Editora da Universidade de Osaka, 2016.

KAGAWA, Masako. **ニューエクスプレス+ ブラジル ポルトガル語 (Novo Express Plus Português Brasileiro)**. Tóquio: Editora Hakusuisha, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NUNAN, David. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

O'DONNELL, Kevin. Japanese Secondary English Teachers: negotiation of educational roles in the face of curricular reform. **Language, Culture And Curriculum**, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 300-315, nov. 2005. Informa UK Limited.

OLAGBOYEGA, Kola. English Language Teaching in Elementary Schools in Japan : The Case for an Integrated Curriculum. **AIU global review**. 4:2012, p. 20-38. Disponível em: <https://ndlsearch.ndl.go.jp/books/R000000004-I025555727>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SAKURAI, Célia. **Os japoneses**. São Paulo: Editora contexto, 2007.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras**: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SHIGEMATSU, Yoshimi; TAKITO, Chiemi; FERRARI, Felipe. ブラジルポルトガル語を話そう! (Vamos falar português!). Tóquio: Editora Asahi, 2020.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

TOMLINSON, Brian. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*. 2012, p. 143-179.

WAJIMA Chitose, Elena; FUKAZAWA, Akira. 新ベーシックブラジルポルトガル語. (Novo Português Básico do Brasil. Tóquio: Toyo Shoten, 2021.

NOTAS

1 https://www.tenri-u.ac.jp/faculty/international/foreign/#brazil_portugal

2 <https://english.rikkyo.ac.jp/news/2019/dn4ddm0000001kzc.html>

3 <https://www.waseda.jp/inst/gec/en/gec/academic/language/>

Do português em contextos profissionais à transversalidade de temas e variedade de contextos: prática de ensino e preparação de material de português língua adicional

**André Stefferson Martins Stahlhauer
Sabine Albrecht
Rosa Cunha-Henckel**

44

Apresentamos, neste texto, uma discussão sobre práticas de ensino, relativamente à preparação de um material de ensino de Português em Contextos Profissionais, isto é, produção de Unidades Didáticas, doravante UD, para a rede de ensino do Instituto Guimarães Rosa. Este trabalho, então, visa mostrar um avanço nas discussões realizadas na apresentação “Português em Contextos Profissionais: Embrolhos, Desafios e Práticas”, no Ciclo de seminários Ensino-aprendizagem do português língua não-materna: reflexões sobre contextos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Para tanto, organizamos o percurso desse texto de modo a contemplar os seguintes pontos: I) as etapas do desenvolvimento de práticas em contextos profissionais e a produção de materiais de ensino e, além disso, mostrar as mudanças do trabalho para a adequação aos parâmetros e diretrizes de elaboração dos materiais, tentando adequar à proposta inicial de desenvolvimento de material, com temas e contextos mais diversificados e um trabalho centralizado no gênero discursivo, (II) discutir as problemáticas no entorno das noções de gênero, que balizam a nossa produção, e, por último, (III) mostrar os movimentos de idas e vindas e as problemáticas envolvidas no processo de produção do material.

1- Práticas com português para propósitos específicos e contextos profissionais

A linguagem humaniza o homem. É na e pela língua que o homem se constitui como sujeito, interlocutor, e, assim, expressa sentimentos, executa tarefas, constrói discursos, entre outras ações.

Saber mobilizar os usos linguísticos, já organizados em discursos formulados em dadas formações ideológicas e em determinadas condições sócio-históricas, na sociedade da informação, coloca-se como um desafio para os sujeitos do tempo presente, tanto para que se possa, por um lado, executar tarefas rotineiras, como para se ter um bom desempenho e aproveitamento no mundo profissional e acadêmico. Nesse sentido, a partir dessa questão essencial sobre o funcionamento da língua/linguagem e da sociedade que nela se inscreve e significa, que se dá a nossa preocupação sobre como proceder para o desenvolvimento de um material de ensino de língua, mais precisamente, para o ensino de português como língua adicional para propósitos específicos, tal como podemos enquadrar a nossa produção inicial em contextos profissionais.

Conforme expõe Martins (2020, p. 28), o desenvolvimento de práticas de ensino em Português para Fins Específicos e Acadêmicos, aplicado ao contexto português de ensino de línguas adicionais, dá-se justamente em função do contexto da mobilidade acadêmica no ensino superior, com base no ensino de língua inglesa e, com isso, também veio a elaboração de programas de estudos interdisciplinares. Nesse sentido, a autora afirma ainda que o movimento ganhou força na Europa porque o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, Conselho da Europa (2001), traz muitas competências e habilidades relacionadas ao português para fins específicos. Tal prática:

assume-se mais do que nunca como uma necessidade por parte de estudantes universitários e profissionais estrangeiros. De facto, a importância das línguas para fins específicos no âmbito do ensino

de língua estrangeira é já reconhecida desde os anos 1960 com o advento do movimento do Inglês para Fins Específicos, tendo como base a análise das necessidades do público aprendente [...].

O estudo realizado por Ramos e Marchesan (2013), ressalta que o ensino de português brasileiro como língua estrangeira para fins específicos é ainda um campo pouco explorado, sobretudo no que tange à pesquisa e à produção de materiais didáticos de PLE.

A discussão que segue, então, tenta traçar um breve histórico da formulação de um trabalho com Contextos Profissionais para ensino de português, com foco nas situações e usos do e no Brasil.

2- Especificidades de práticas com Português em Contextos Profissionais

46

O projeto inicial do que intitulamos Português em Contextos Profissionais, PCP, teve sua origem na elaboração da matriz curricular do Curso de graduação em Economia e Línguas, na Universidade de Jena, Alemanha, em 2017. A disciplina “Português em Contextos Profissionais” foi concebida como parte do programa curricular do ensino de português como língua estrangeira / L2. O material didático, dividido em unidades temáticas, foi desenvolvido com vistas ao ensino e aprendizagem do português do Brasil para contextos e fins profissionais, sem prescindir dos aspectos socioculturais, levando em conta, também, os aspectos interculturais entre o Brasil e a Alemanha. Esse processo se deu, então, a partir da preparação de conteúdos por meio de temas relacionados ao mundo do trabalho, também de economia, de saúde, de turismo, entre outros, que representam as situações, os contextos e os usos na vertente brasileira do português, para profissionais, estudantes e demais interessados falantes de alemão.

Com vistas ao desenvolvimento de um planejamento que levasse conta o contato com a língua e a cultura do e no Brasil, tendo em vista, ainda, os aspectos sócio-históricos e, portanto, as práticas

linguístico-culturais brasileiras, definimos como tópicos semestrais os temas elencados abaixo.

1. O Brasil, um país de dimensões continentais
2. O Brasil no contexto internacional atual da economia
3. A economia brasileira na América Latina
4. A parceria cultural e econômica Brasil-Alemanha
5. Especificidade econômica de cada região brasileira
6. O Agronegócio
7. O mundo do trabalho
8. Estratégias nas negociações com brasileiros: interculturalidades
9. O turismo
10. Bancos e finanças
11. O Comércio
12. O sistema de saúde

47

O balizamento do curso proposto no material tem como objetivo exercitar e desenvolver as quatro habilidades linguísticas – compreensão e produção oral e escrita – em situações de trabalho. Nesse sentido, abordam-se tanto conceitos, tais como comércio, finanças, saúde e turismo, quanto alguns tópicos relacionados ao mundo dos negócios, assim como aspectos culturais que permeiam as relações profissionais no e com o Brasil e que facilitam as negociações, uma vez que o contato com as práticas socioculturais produzidas nas e pelas relações entre os interlocutores é importante para a consolidação da aprendizagem e também para uma sensibilização dos aprendentes em relação aos assuntos e temas concernidos.

A partir de uma concepção de língua em uso, as unidades desenvolvidas pretendem levar os alunos a estudarem a língua portuguesa pensando sempre em uma aprendizagem contextualizada. É importante mencionar o fato de que a disciplina ainda existe dentro da grade do curso de Economia e Línguas e que segue com a mesma organização temática.

Salienta-se, ainda, que as unidades da disciplina e do material elaborado contam com uma produção textual que pode aparecer, a depender da unidade, em algum momento do trabalho, sendo mais frequente ao final da unidade. O trabalho ao longo da unidade, portanto, centraliza-se no desenvolvimento de competências linguísticas essenciais no nível intermediário superior para que os aprendentes possam desenvolver também competências para a produção de textos, bem como elaborar diálogos. Podemos citar como exemplo, a carta de candidatura na unidade 7 dedicada ao mundo do trabalho ou uma de reclamação em relação ao tema do turismo. Vale ressaltar, por fim, que a disciplina viria como complemento para os estudantes de português, depois que eles já tivessem alguma proficiência, tendo como pré-requisito o curso de B1 completo, também estabelecido na grade do curso de formação.

1.2 O trabalho atual. De PCP à transversalidade de temas e variedade de contextos

Como já dito anteriormente, o trabalho em curso se originou do projeto piloto de uma disciplina. Com o objetivo de dar maior visibilidade ao material produzido, disponibilizando-o para um público maior de professores e aprendentes de português, em uma publicação, ele foi apresentado sob a forma de um projeto de fomento voltado à difusão da Língua Portuguesa na Alemanha, divulgado pela Embaixada do Brasil em Berlim, em 2021. A proposta do material didático foi aceita, porém o compromisso de financiamento pelo Ministério de Relações Exteriores do Brasil incluiu modificações fundamentais em relação aos tópicos, ao roteiro didático e ao formato para serem compatibilizados com a plataforma Claned. O projeto “PCP” segue a proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty, os Institutos Guimarães Rosa, em contextos de línguas de média distância e tem como base as “Propostas curriculares para ensino de português no exterior”,

publicados pela Fundação Alexandre de Gusmão - FUNAG. O manual é uma iniciativa do Ministério de Relações Exteriores que visa parametrizar e, por isso, fundamentar, embasar e balizar, a produção de material didático para as suas unidades de ensino de português.

A integração do projeto às propostas curriculares de ensino de português em contextos de média distância, precisava, não sem controvérsias, de alterações, partindo da perspectiva do ambiente alemão para ampliar o público-alvo, incluindo também falantes e aprendentes de outros idiomas como, por exemplo, o inglês, o italiano, o francês ou o holandês entre eles, como exigem os parâmetros. É preciso salientar que ao longo do trabalho vimos, a partir de nossas experiências, relativizando as definições postas em relação ao que se coloca como línguas de médias distâncias.

Apesar das adaptações necessárias para atualizar os conteúdos nas UD's e de alinhar o roteiro, dando rumo ao foco do trabalho com gêneros discursivos e tarefas, mantivemos o nível intermediário 2, ou intermediário superior relacionado ao quadro referencial do Exame Celp-Bras.

49

1.3 A transversalidade de temas e variedade de contextos como nova prática

Ao contemplar algumas publicações de material didático de português como língua estrangeira / L2 para fins específicos, como o *Manual de Português Orientado à Hotelaria e Gastronomia*, de 2013, e o *Mais Médicos para o Brasil*, de 2017, constatamos que são obras direcionadas para fins profissionais mais específicos, contemplando áreas como medicina e gastronomia. Outros materiais didáticos, notadamente o *Panorama Brasil*, de 2006, e o *Bons Negócios*, de 2013, tratam, na verdade, de temas transversais, ou seja, de assuntos que não pertencem a uma área de conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas. Os temas transversais incluem, por exemplo, conceitos como trabalho, consumo, saúde,

meio ambiente, pluralidade cultural e ética, e foram definidos pelo Ministério de Educação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que espera-se que a abordagem desses temas permita ao estudante compreender questões diversas para a compreensão da realidade social brasileira.

50

A partir de nossa experiência com a divisão dos temas, tal como os elencados anteriormente, do projeto inicial da disciplina e de seus materiais, ao proposto para a nova publicação, diante do novo quadro de abordagens, tanto no que tange ao trabalho com “línguas de médias distancias”, quanto no que diz respeito ao trabalho com gêneros e tarefas, podemos resumir que os tópicos abordados articulam transversalmente temas mais gerais, pensando em atividades do cotidiano brasileiro. Esses temas foram selecionados de modo a contemplar as necessidades de um contexto de ensino inicial, no sentido de complementar as atividades curriculares de uma formação em L2 de modo que sejam mais voltadas aos contextos profissionais, sem prescindir do trabalho conceitual, sócio e intercultural.

Assim sendo, baseando-nos em uma abordagem mais comunicativa de ensino e aprendizagem, tomando como referência uma apresentação sobre tal abordagem em Leffa (1988), é importante encaixar as tarefas em contextos diversos, dentre eles o profissional, para replicar situações de uso da linguagem, a partir de textos autênticos, reais. De modo a articular essa abordagem de ensino com outras, tais como a interacionista, intercultural, e centralizar o trabalho no desenvolvimento de outras competências, aprimoramos o desenvolvimento das atividades com foco em tarefas. Tal procedimento é essencial para colocar o método em prática e conduzir o aprendente a produzir um gênero discursivo. A título de exemplo, podemos indicar a atividade prevista em uma das unidades, cujo tema é o comércio, que também pode ser classificado como transversal, em que o gênero discursivo de produção pode ser uma reclamação. Nesse sentido, todas as atividades são desenvolvidas para que os

estudantes sejam capazes de cumprir essa tarefa.

O projeto do Português em Contextos Profissionais desenvolve e aprofunda temas transversais de acordo com uma visão de uso da língua de modo a promover, ainda, um trabalho de letramento crítico, tendo em vista propósitos de vida em sociedade, e na sociedade da informação, e as produções em novos meios.

O trabalho com transversalidade de temas e contextos variados do PCP em curso se encontra organizado da seguinte maneira.

Economia, sociedade, geografias brasileiras
O Brasil no contexto da economia global e no Mercosul
Alguns pontos sobre a economia do Brasil
Setores da economia no Brasil
A diversidade sociocultural brasileira
A vida universitária, acadêmica e profissional do Brasil
Um panorama sobre o trabalho
Interculturalidades e experiências brasileiras
Turismo e patrimônio cultural
Bancos e finanças no Brasil
Comércio
Saúde

Vale ressaltar, por fim, que o trabalho de desenvolvimento de inicial, na disciplina e nos materiais de ensino, e o novo, de preparação das UD's para os Institutos Guimarães Rosa, em curso, em função dos seus propósitos iniciais e dos parâmetros que devemos seguir, diferenciam-se dos trabalhos com materiais para propósitos específicos mais “tradicionais”, compilados em livros, apostilas ou manuais, cujo foco são representações do uso da língua em situações específicas. Nesse caso, o trabalho em curso tem caráter mais abrangente, de forma a trabalhar a transversalidade dos temas, variedade de contextos, com foco no trabalho com gêneros dos dis-

cursos e atividades baseadas em tarefa. A seguir, apresentamos uma discussão sobre uma confusão no que tange à noção de gêneros nos manuais que balizam nossa atividade de produção.

2- Gêneros, temas e tarefas: nos embrolhos entre as noções de gêneros textuais ou gêneros discursivos

O trabalho com gêneros em práticas de ensino é comum no tempo presente. A instrumentalização da noção, em suas diversas designações, dos estudos em filosofia da linguagem à linguística do texto, tem sido tomada como um fundamento para as práticas pedagógicas em âmbito de ensino e aprendizagem de línguas. Pretendemos fazer, nesta parte do texto, uma breve discussão sobre como a noção de gênero aparece nos manuais que balizam a produção do material de ensino, e sobre como é necessária uma melhor definição do objeto a ser trabalhado de forma a conferir mais consistência ao conceito no qual se fundarão os princípios fundamentais e norteadores dos parâmetros de preparação de materiais.

Segundo a formulação em Bakhtin (2003, p. 279), os gêneros do discurso são o próprio modo de funcionamento, e mesmo de existência e atualização da língua, em esferas de comunicação relativamente estáveis.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade

dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Se por um lado, tal formulação nos remete às esferas relativamente estáveis de comunicação, por outro, ela nos remete também à abertura à novidade, isto é, a não repetição de um dos elementos constitutivos da esfera genérica, de maneira que o gênero está sempre na iminência de se transformar. As teorizações de Bakhtin, vale mencionar, se dão em um contexto muito específico e vêm no bojo das críticas feitas ao objetivismo abstrato para o qual a língua e seu funcionamento são tomados a partir de unidades menores, por assim dizer, os signos linguísticos em distinção e associação.

53

A grande questão que emerge do nosso trabalho com ensino de português em contextos profissionais é justamente o modo como devemos instrumentalizar diversas, ao menos duas, noções de gênero, a partir dos parâmetros de ensino de português para médias distâncias, das diretrizes, dos templates e dos tutoriais para elaboração das UD's, como demonstram os exemplos que elencaremos mais adiante. Há, como de costume nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, e, por isso, nos diversos espaços e tipos de ensino de português, uma tomada das noções de gênero e texto, em gêneros textuais e gêneros do discurso ou discursivo, como se elas tivessem a mesma formulação, o mesmo sentido.

Salienta-se que a preparação das UD's é balizada, em termos de conteúdo e organização, a partir de quatro materiais, que têm a noção de gênero não só como princípio, mas também fim, notadamente “Os Parâmetros de ensino de português no exterior”, do Ministério de Relações Exteriores, as “Diretrizes para preparação de Unidade Didática de Português em contextos de línguas de média distância”, o “Template para preparação de Unidades Didáticas para Intermediária-

rio Superior” e o “Tutorial para preparação e inserção na Plataforma Claned”. Os dois primeiros, pode-se afirmar, aportam o caráter mais nocional, conceitual com os constructos teórico-metodológicos e os dois últimos, sem prescindir dos conceitos, conformam os aspectos mais prático-organizadores, em que se articulam o desenho do material com os elementos mais conceituais.

Para uma demonstração do modo como a noção aparece nos manuais de referência para a preparação dos materiais de ensino, e que são, por sua vez, orientadores do processo de produção, de análise, seleção dos textos e temas que comporão a UD, fizemos uma busca pelo termo **gênero** na ferramenta de busca do documento. Nessa busca, pudemos encontrar as seguintes ocorrências.

54

Parâmetros de ensino de português no exterior, do Ministério de Relações Exteriores
- Gêneros textuais - gênero - gênero de textualização
Diretrizes para preparação de Unidades Didáticas (UD) de Português em contextos de línguas de média distância
Gêneros textuais
Template para preparação de Unidades Didáticas para Intermediário superior
Gênero discursivo de produção
Tutorial para preparação e inserção na Plataforma Claned
Gênero Discursivo - gênero - gênero discursivo de produção

Como se pode observar, diferentes noções de gênero são utilizadas para uma mesma finalidade, que é a de centralizar a prática de ensino-aprendizagem no trabalho com gênero, o que se pode interpretar como o trabalho com a língua em uso, língua em texto e língua em texto e contexto, e não com gramática ou estrutura, ou cultura, como ponto de partida para o ensino de português L2. Dessa maneira, o objeto do saber, mas também uma representação desse objeto como se fosse o real funcionamento da língua/linguagem e

do texto, configura-se como base, fundamento, mas também como norte e finalidade, pois ali o gênero é, ao mesmo tempo, insumo, pois parte-se de um texto-base para operacionalizar, introduzir e exemplificar a tarefa e, ao mesmo tempo, é o norte para a produção. Ele é, podemos assim interpretar, a tarefa a ser executada com o uso da língua no texto em um contexto.

É preciso salientar, contudo, que teoricamente gênero textual e gênero do discurso são objetos diferentes, ou que, ao menos, configuram abordagens distintas do trabalho com a língua/linguagem. Ou dito de outro modo, texto e discurso, em função de diferentes abordagens teórico-metodológicas não são o mesmo objeto, nem podem ser confundidos e é aí que reside nossa problemática no trabalho com os gêneros. De modo tácito, pois não se objetiva aqui fazer uma discussão ou uma definição da noção mais apropriada para tal finalidade, o trabalho com gênero textual é, pode-se afirmar, demasiadamente instrumentalizado no tempo presente, nos exames de seleção, é também base do trabalho com ensino e produção de textos, uma prática bastante didática e, nem sempre atrelada à realidade dos usos, dos contextos de uso da língua, tornando-se produtivo nas práticas do discurso do e sobre o ensino de português L1, língua oficial e nacional no Brasil e a noção de gênero do discurso também o é, sobretudo depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A questão que se põe, no entanto, é o modo como a noção de gênero textual encerra um modo específico não só do tratamento do texto pelo professor, sobretudo no tange à noção de coesão e coerência, gramática e vocabulário, mas ao papel do aluno/aprendente (sujeito, falante) que deve reproduzir a receita posta por etapas a serem seguidas para se atingir a textualidade desejada, ou idealizada (?!). Já o trabalho com o gênero do discursivo, sobretudo a partir da formulação em Bakhtin, revela o espaço não apenas para a relativa estabilidade, bem como para o trabalho com a transformação e a reescrita.

É possível que se faça, ainda, críticas à instrumentalização da noção de gênero do discurso como centro das práticas de ensino de línguas, e, por isso, de português, como língua oficial ou adicional, mas é necessário também considerar que o manejo do gênero, além de ser um espírito do tempo, é uma forma efetiva de trabalho com a língua, pois opera, principalmente, com as formas de produção, circulação e recepção dos textos e dos discursos, e, portanto, com a construção de um lugar de autoria para os sujeitos, falantes aprendentes e/ou proficientes, imbricados no processo de ensino e aprendizagem, notadamente o professor e o estudante/aprendente.

56

Fazendo um gesto de retorno à discussão sobre a adaptação do trabalho com contextos profissionais em diferentes tempos ou etapas do trabalho, a maior dificuldade que se encontrou na adaptação dos temas diversos e transversais para um único gênero a ser trabalhado por unidade foi justamente imbricar tema e esfera de utilização da língua, sobretudo no que diz respeito à compatibilidade entre os temas, os conteúdos ou construção composicional e o estilo e, por deriva, ainda fazer um trabalho com os usos da língua, isto é, recortar formas frequentes e regulares de usos nos textos, a partir desse mesmo gênero já textualizado em contexto de uso de formas ou estruturas, pronúncias e sentidos.

É possível, ainda, que dentro de uma teorização sobre o texto e o discurso se esclareça de maneira mais direta o que são esses dois objetos a serem concebidos dentro do desenvolvimento dos materiais, mas que essas noções não podem ser tomadas como unívocas, como se fossem o mesmo objeto, nem tampouco biunívocas, como se fossem coincidentes. Para a Linguística textual, texto e discurso são produções cognitivas e, nesse sentido, são interpretados como um mesmo objeto, isto é, são um aglomerado de frases que se organizam progressivamente num todo de sentido, a textualidade, para imprimir e exprimir a realização de tarefas, sentimentos, desejos, entre outras atividades. Já para a Análise

do Discurso, da qual não se pode prescindir, mesmo que em suas diferentes acepções, dos estudos mais relativos à língua, política e ideologia, aos estudos dialógicos, interacionistas, o discurso é o próprio modo de produção de sentidos, em que a língua é o material, e não o instrumento, do trabalho sócio-histórico de uma determinada época e sociedade, de forma que o trabalho do sujeito, autor-falante, é recortado por e instado a se expor a práticas de produção, de determinados modos e em determinados meios.

O ponto fundamental que embasa nosso trabalho com gêneros, a despeito do modo como ele aparece nos parâmetros, então, é que essas noções não podem ser tomadas uma pela outra. Desse modo, é preciso considerar que a produção do material, em UD's, não se encerra com a validação do processo de produção, nem a partir de sua utilização em sala de aula, mas que ele pode servir de ponto de partida, sempre pronto para ser revisado, adaptado e atualizado de modo que melhor se aprouver ao contexto. Além disso, e para dar um efeito de fim a essa discussão, é necessário que se redefina e se uniformize, nos parâmetros, também nas diretrizes e no template, e no tutorial, a noção de gênero a ser trabalhada para preparação, e a noção de gênero do discurso, em Bakhtin, ainda que em latência e iminência, no template e no tutorial, pode ser a mais potente.

57

3- Considerações sobre as adaptações das atividades na elaboração do material: embrolhos, desafios e surpresas

Pretendemos, nesse momento, após as exposições mais conceituais, conduzir os nossos leitores aos percalços que tivemos ao logo do desenvolvimento do trabalho, na passagem do projeto inicial ao em curso.

O maior desafio que se interpôs a nós foi a falta de alinhamento entre os parâmetros a seguir e os diferentes templates. Em abril de 2022, recebemos, através da Embaixada do Brasil em Berlim, da Divisão de Temas Internacionais Culturais e de Língua

Portuguesa, um Template do Básico 1 para Português em contexto de línguas de média distância, proposto por um grupo de trabalho que tinha acabado de redigi-lo, em novembro de 2021, juntamente com as diretrizes para a elaboração das UD's. Baseados nele, fizemos uma primeira proposta. No entanto, em setembro de 2023, nos foi passado que o template nunca tinha mudado e que deveríamos seguir o antigo de 2020. Isto nos fez rever todo o material e fazer uma mudança fundamental, pois, no primeiro, o item “Agora é sua vez”¹ vem após o “Conectando” e não após o “Explorando” como no que nos foi enviado para ser usado. Tivemos, claro, que reformular a tarefa em função só dos insumos do “Conectando”.

58

Além disso, outro desafio tem sido o desenvolvimento do material de modo a prepará-lo para ser usado por outro professor, sem contar a originalidade dos textos selecionados, tendo em vista um público interessado em estagiar ou trabalhar no ou com o Brasil. Além disso, outro ponto importantíssimo envolvendo problemas técnicos tem sido a inserção dos conteúdos no template de acordo com a formatação indicada nas diretrizes recebidas, pois o trabalho proposto inicialmente receberia tratamento editorial, que exigiria um trabalho com diagramação profissional, e o que estamos desenvolvendo, vem em um formato *Word*, em que devemos, às duras penas, inserir os itens.

No que concerne aos temas e tópicos, como mencionado anteriormente, eles foram escolhidos no projeto inicial em função de um público falante de alemão. Assim, alguns dos títulos e conteúdos das unidades que levavam em consideração aspectos culturais entre o Brasil e a Alemanha e a parceria econômica entre os dois países,

1 Esses são os itens disponibilizados no template que determinam não apenas a organização formal de disposição dos elementos a serem trabalhados, mas também orientam os aprendentes para a execução do trabalho, não apenas pela disposição da sequência a ser seguida, mas pela natureza que orienta a sua execução.

foram suprimidos ou reelaborados de maneira mais ampla e para um público mais abrangente, a saber, o inglês, o italiano, o francês, o holandês, conforme as classificações do Parâmetros de Preparação para Línguas de Médias Distâncias.

Relativamente à noção de gênero, como discutido anteriormente, enfrentamos dois desafios, notadamente, conseguir uma variedade que contemplasse os temas, sem repetição, para as doze unidades e prender-se a um para cada UD nos diferentes pontos do roteiro que a compõe: “Conectando”, “Agora é sua vez”, “Explorando”, “Ficou Claro”, “Ancorando”, “Siga Conectado”. Isso acarretou uma limitação para nosso trabalho de autoria do material, mas ao mesmo tempo, pôde-se trabalhar de maneira mais sistemática para se atingir o objetivo final que é a reprodução e a reescrita do gênero trabalhado, pelo próprio aprendente.

59

No que concerne à busca e seleção de textos, imagens, infográficos, vídeos disponíveis, cartazes, panfletos, e dos insumos de maneira geral, tem sido feita a fim de contemplar um material para circular em plataforma digital, ou que possa ser impresso dali, levando-se em consideração, ainda, a questão dos direitos autorais e seu uso nas boas práticas da diplomacia.

Ademais, outro desafio que se coloca é a formulação dos enunciados para “Agora é a sua vez” e “Ficou claro?”, necessários para a proposta de produção da tarefa, que tem se dado em função de um público-alvo imaginário, pois, inicialmente, a produção era preparada e avaliada em contextos específicos mais específicos, e, para essa etapa, é necessário imaginar cenários de aplicação mais gerais, e, de certa maneira, menos atrelados a uma realidade de ensino já experimentada. O material antigo foi testado em sala de aula com um público presencial e, de acordo com a reação dos aprendentes, foram feitas muitas reformulações, cortes e aperfeiçoamento nos cursos seguintes, para se adequar ao nível e interesse do grupo.

Vale ressaltar que, outros pontos dos templates que nos trouxeram ao mesmo tempo desafios, mas também inovação ao trabalho. Estando presos aos insumos do gênero escolhido, foi necessário criar tarefas variadas para itens “Explorando” e “Ficou Claro?”. No “Explorando”, como indicado nas diretrizes, as atividades foram elaboradas de maneira a auxiliar o aprendente a compreender e a reescrever o gênero escolhido na unidade, no caso aqui mais precisamente no “Ficou claro?”.

60

No “Ancorando”, em que tivemos mais margem para elaboração, formulamos exercícios para a sistematização e aprofundamento do que foi trabalhado, sobretudo no desenvolvimento dos exercícios envolvendo aspectos fonológicos da língua portuguesa em geral e do português do Brasil em particular. Além do mais, ampliamos esse item colocando uma tarefa para os aprendentes elencarem os vocábulos específicos ao tema e suas respectivas definições no contexto.

O item menos comum para nossa prática foi a necessidade de proposta de uma atividade mais interativa, fazendo uso de jogos, testes de conhecimento, ou outros recursos mais lúdicos, que não estejam vinculados aos materiais trazidos na unidade, e que sejam fornecidos por link, isto é, a partir do qual o aprendente deve acessar como “recurso digital ou online”. Este tópico é novíssimo, já que entendíamos por “Siga Conectado”, indicações ou referências bibliográficas para aprofundar os conhecimentos adquiridos na Unidade. Mas aqui no caso, trata-se de jogos interativos.

Havia, no projeto inicial, um glossário Português-alemão, que julgávamos necessário para o trabalho com falantes de alemão. Para este novo formato do trabalho, propusemos o que consideramos uma grande inovação do material, que é o trabalho com a definição dos vocábulos aprendidos na unidade pelo próprio aprendente, de modo a possibilitar maior reflexão sobre os significados das novas palavras e, ainda, propiciar maior trabalho de autoria e autonomia em sua aprendizagem, pois ele é que escolhe a palavra que vai definir.

Gostaríamos, por fim, de confirmar uma consideração presente nas Propostas Curriculares para o ensino do português no exterior do MRE: “É importante considerar que as atividades de elaboração de materiais demandam tempo de concepção, produção e disciplina das equipes”. Mas, além disso, é preciso acrescentar: muita experiência como professores de PLE, perseverança, paciência e motivação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. [S. l.: s. n.], 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf, Acesso em: 22 nov. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes. 2003.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação**, Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas> Acesso em: 7 mai. 2024.

FEHGRA, FEDERACIÓN EMPRESARIA HOTELERA GASTRONÓMICA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA, **PFE Português para fins específicos**, Manual de Português orientado a Hotelería y Gastronomía, Buenos Aires, FEHGRA: 2013.

FLORISSI, Susanna/ PONCE, Maria Harumi Otuki (eds), **Panorama Brasil. Ensino do Português do Mundo dos Negócios**. São Paulo: Galpão, 2006.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J., **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. Pelotas: Educat. 2007. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf, Acesso em: 9 abr. 2024.

MARTINS, Susana Duarte, **Português para fins específicos no século XXI: estatuto e contributos para o desenvolvimento do ensino do português língua estrangeira**, *In: Revista Prolíngua* 15 (1), 2020, 28-38.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Mais médicos para o Brasil**, 2017.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, **Propostas curriculares para ensino de português no exterior. Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância**, Brasília, DF: FUNAG, 2021.

RAMOS, André Gonçalves/ MARCHESAN, Maria Teresa Nunes, O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. **Horizontes da Língua Aplicada**, Brasília, vol.12, n. 2, 2013, p. 15-21. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/issue/view/53>
Acesso em: 7 mai. 2024.

SANTOS, Denise/ SILVA; Gláucia V. **Bons Negócios**, São Paulo: Disal, 2013.

Biografias linguísticas no ensino de português na universidade *Lumière Lyon 2*: uma sensibilização às competências plurilíngues

Bruna Pupatto Ruano
Ana Carolina Nery Abino

I. Contexto de pesquisa

Este estudo foi proposto no âmbito das formações de LEA (Línguas Estrangeiras Aplicadas) e de LLCER (Línguas, Literaturas Estrangeiras, Civilizações Estrangeiras e Regionais) oferecidas pelo Departamento de Português da Universidade *Lumière Lyon 2*, na França. Nosso interesse era, primeiramente, compreender melhor o perfil dos nossos alunos, dentro de um contexto de ensino bastante heterogêneo linguístico-culturalmente.

No início do ano letivo, convidamos nossos estudantes a refletirem sobre o lugar que o português ocupa em suas vidas e chamou-nos a atenção o fato de que a maioria dos relatos evidenciaram uma relação um tanto quanto conflituosa com esta língua, associada, na maior parte dos casos, ao ambiente familiar, ao país de origem e, em menor frequência, à língua de estudo. Nesse sentido, nos questionamos sobre quais seriam os possíveis efeitos de ordem psicológica/identitária na aprendizagem do português para esses sujeitos, visto que nosso corpo discente é majoritariamente marcado por movimentos migratórios recentes, oriundos de países que têm o português como língua oficial. Essas indagações nos motivaram a buscar dados empíricos relativos ao perfil do nosso público-alvo, já que essa realidade também esteve presente em anos anteriores e não apenas no semestre letivo vigente.

Dessa forma, com o intuito de conhecermos mais detalhadamente esse perfil discente, aplicamos um questionário anônimo para os alunos dos três anos de graduação¹ (L1, L2 e L3) durante o ano acadêmico 2022-2023. A sondagem contou com questões que pretendiam: (i) colocar em evidência a origem dos alunos, (ii) a existência ou não de uma relação prévia com o português, (iii) as motivações pelas formações em LEA ou LLCER e (iv) a presença de outras línguas em seus repertórios.

Como poderemos verificar, os dados gerados comprovam nossas suposições iniciais, de que a maioria dos nossos estudantes é marcada por uma migração recente para França e possuem uma vasta diversidade linguístico-cultural. Para tentar compreender um pouco mais subjetivamente as vivências desses alunos, que “estão entre” línguas/culturas/mundos (Molloy, 2018), pareceu-nos necessário recorrer a outras práticas pedagógicas e metodológicas, que nos permitissem acessar esses sujeitos em suas complexidades, “por vezes difíceis de descrever, de se escrever e de se representar verbalmente” (Melo-Pfeifer; Simões, 2017, p. 18).

Nesse sentido, encontramos nos métodos visuais (Melo-Pfeifer; Simões, 2017; Kalaja; Melo-Pfeifer, 2019) um interessante dispositivo a ser explorado nas nossas práticas, uma vez que eles podem também “revelar elementos narrativos com outros recursos semióticos para historiar as experiências vividas” (Melo-Pfeifer; Simões, 2017, p. 18).

Assim, a segunda etapa deste estudo consistiu na realização de uma atividade prática a partir de um método visual – a biografia linguística – (Molinié, 2006) como uma maneira de sensibilizar os alunos a olharem para suas trajetórias e histórias de vida sem recorrer, necessariamente, ao texto escrito.

1 A graduação, no sistema universitário francês, tem duração de três anos e é chamada de *Licence*. Assim, *Licence 1* (L1), *Licence 2* (L2) e *Licence 3* (L3) correspondem, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º de graduação. O ano letivo tem início em setembro e termina em julho.

A biografia linguística baseia-se na capacidade do indivíduo de narrar os elementos constitutivos de sua experiência linguístico-cultural [...]. O trabalho biográfico permite desenvolver no aprendiz de línguas a consciência de que suas aprendizagens linguísticas ganham ao serem relacionadas umas com as outras. Por permitirem pensar as línguas como elementos inter-relacionados na história, no repertório cultural e no buquê plurilingue do sujeito, as biografias linguísticas contribuem para enriquecer a reflexão atualmente realizada na didática do plurilinguismo (Molinié, 2006, p. 8).²

O desenho como recurso narrativo permite que o aluno reflita sobre as línguas que fazem parte da sua trajetória e da sua história de vida, sem que haja uma barreira relacionada à proficiência da língua escrita.

Antes de adentrarmos na análise das biografias linguísticas dos nossos estudantes, é importante compreender mais detalhadamente o perfil desse corpo discente. Para tanto, apresentaremos, na sequência, uma síntese dos resultados obtidos por meio do questionário.

II. Perfil dos estudantes de português em Lyon 2: LEA/ LLCER

a. País de origem/ relação com o português

Os dados recolhidos pelo questionário revelaram que praticamente todos os alunos (97%) possuem origem lusófona e vêm de um

2 Tradução nossa. No original: “La biographie langagière repose sur la capacité de l’individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. L’hypothèse qui traverse ce numéro est que ce travail biographique permet de développer chez l’apprenant de langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Parce qu’elles permettent de penser les langues comme les éléments inter-reliés dans l’histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet, les biographies langagières contribuent à nourrir la réflexion menée actuellement en didactique, sur le plurilinguisme”.

contexto marcado por uma mobilidade geográfica, sendo eles, em sua maioria, os próprios migrantes. Há também casos em que este deslocamento foi realizado pela geração de seus pais e, em menor frequência, pela geração de seus avós.³ Isso também mostra que a relação com o português não se deu da mesma forma para todos eles.

Há os que aprenderam esta língua quando criança e sempre a utilizaram para a comunicação no ambiente familiar, tendo sido alfabetizados e escolarizados neste idioma em Portugal, no Brasil, em Angola, em Cabo-Verde ou na Guiné-Bissau. Existem, no entanto, aqueles que não aprenderam o português no ambiente formal de ensino e, ainda que tenham tido contato com esta língua no âmbito familiar – e, por esta razão, se expressam oralmente – não possuem uma sistematização da língua escrita. Além disso, há um

66

terceiro grupo formado por aqueles que dispõem de algum grau de compreensão do português, mas não se sentem preparados para se comunicar nesta língua. Nesses casos, parece-nos que estes alunos buscam na formação universitária uma maneira de resgatar os laços com essa língua/cultura, numa tentativa de reaproximação de suas raízes e de “reviver a história linguístico-familiar pelas representações afetivas muitas vezes a ela associadas” (Melo-Pfeifer; Calvo del Olmo, 2021, p. 375).

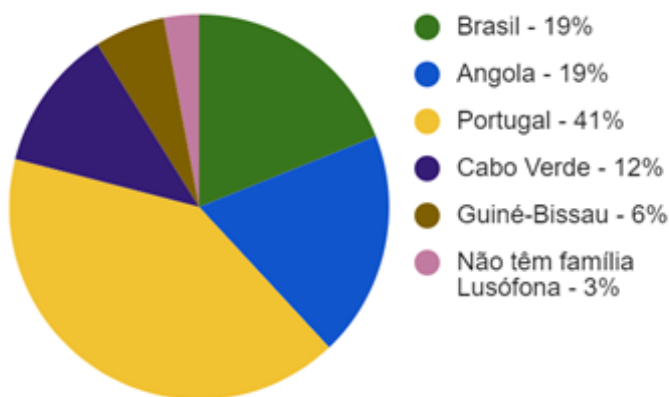
Os dados gerados ainda apontam que apenas 3% dos estudantes do Departamento de Português de *Lyon 2* no ano acadêmico 2022-2023 não são originários de países que possuem o português como língua oficial e só tiveram seu primeiro contato com este idioma na universidade.

Como pode ser observado no gráfico a seguir (Quadro 1), os grupos são bastante heterogêneos e possuem uma vasta riqueza

3 Percebemos que este é um caso recorrente para os alunos de origem portuguesa na França. Para saber mais, consultar: Marques, J.C. et al (2019): https://observatorioemigracao.pt/np4/file/7120/OEmCountryReports_o5_2019rev2020_Fran_a.pdf

linguístico-cultural. A proporção de alunos vindos de Portugal (41%) é praticamente a mesma quando comparada à da África lusófona (37%), sendo a maior parte provenientes de Angola, seguida de Cabo-Verde e Guiné-Bissau. O Brasil aparece na sequência (19%) e, por último, os alunos que não possuem nenhuma origem lusófona (3%), representando a menor parcela do gráfico.

Quadro 1: País de origem



67

Fonte: as autoras 2024.

b. Motivação para a escolha do curso

Outra questão que nos pareceu importante diz respeito à motivação pela qual os discentes optaram por se inscrever nas Graduações em português, oferecidas pela Universidade *Lumière Lyon 2*. Podemos observar pelos depoimentos recolhidos que o interesse mais recorrente está relacionado, de alguma forma, a um desejo de (re)aproximação de suas origens: “é de onde eu venho”, “gostaria de saber mais sobre o mundo lusófono”, e alguns ainda expressam a vontade de regressar ao seu país natal depois de concluída a formação. Para esse grupo de estudantes, a formação acadêmica ser-

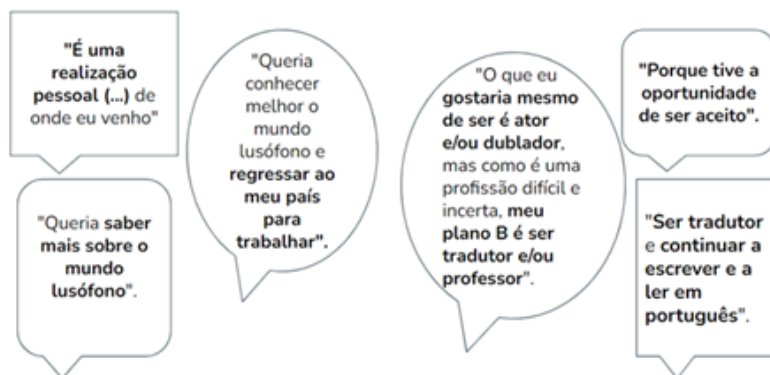
viria como uma forma de estreitamento de laços com esta herança linguístico-cultural.

Dentre outras motivações, chama particularmente nossa atenção os alunos que veem essas graduações como “um plano b”, ou “como a única oportunidade ser aceito pelo *Parcoursup*”,⁴ já que o português é uma das poucas línguas que não exige um nível mínimo como pré-requisito para o ingresso na universidade. Isso nos leva a pensar que esta é a razão pela qual parte considerável dos alunos se inscreve nestas formações, para simplesmente ter acesso ao ensino superior francês, e não deseja, necessariamente, seguir uma carreira acadêmico-profissional a partir dos estudos lusófonos. Esta motivação – seguir uma carreira na área do português – também aparece nos dados recolhidos, embora de forma pouco expressiva.

68

Podemos verificar no Quadro 2 alguns exemplos transcritos dos depoimentos recolhidos por meio do questionário.

Quadro 2 : Motivações para a escolha da formação universitária



Fonte: as autoras (2024).

4 *Parcoursup*: Plataforma nacional de pré-inscrição no primeiro ano do ensino superior na França. Para saber mais, consultar: <https://www.parcoursup.gouv.fr/>

c. Repertório linguístico

Outro ponto abordado nesta fase da pesquisa diz respeito ao repertório linguístico dos alunos, independente do nível de proficiência em cada idioma citado. Como se pode observar no quadro ilustrativo abaixo (Quadro 3), 18 línguas diferentes apareceram, evidenciando, assim, nossa suposição inicial, de que nosso corpo discente é, majoritariamente, plurilíngue.

Vemos no quadro a presença maior do português, do inglês e do espanhol, que configuram as línguas das formações oferecidas, além do francês, – língua oficial do contexto de ensino no qual estão inseridos. Aparecem também outras línguas, como por exemplo, o italiano, o catalão, o chinês, o turco, o japonês, o coreano, o romeno e o russo. Podemos inferir que esses idiomas podem estar relacionados à origem, ou a uma outra língua de formação, visto que faz parte de seus currículos a aprendizagem de uma língua transversal.⁵

69

Os alunos também mencionaram algumas línguas africanas, ainda que em menor recorrência, como o crioulo, o lingala, o quimbundo, o wolof, e o kikongo. Chamou-nos a atenção o fato de essas mesmas línguas não serem nomeadas em outros contextos de troca em sala de aula, o que nos leva a depreender a presença de uma suposta hierarquização em relação às línguas de maior prestígio social. No entanto, a alusão a essas línguas trouxe para nosso contexto de pesquisa pontos importantes para essa discussão, que visa justamente à valorização dos repertórios linguístico-culturais desses alunos e a sensibilização às competências plurilíngues.

Assim, levando em consideração a diversidade linguística e cultural de nosso corpo discente, acreditamos que seja profícuo buscar atividades – como a biografia linguística – que possam, justamente, contribuir para o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural desses estudantes.

5 Língua transversal: língua estrangeira ofertada pelo Centro de Línguas, que faz parte do currículo obrigatório de todos os estudantes de graduação (L1 a L3).

	Coreano	Chinês
Catalão	Romeno	
Quadro 3: Repertório Linguístico		Uolofe
Quimbundo	Português	Francês Russo
Inglês	Espanhol	Lingala
Kikongo	Turco	Italiano
Criolo de Cabo Verde	Japonês	Criolo da Guiné-Bissau

Fonte: as autoras (2024).

III. Competência plurilíngue e pluricultural

70

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2018)⁶ traz uma distinção entre multilinguismo (a coexistência entre diferentes línguas a nível social ou individual) e plurilinguismo (o repertório linguístico dinâmico e em desenvolvimento de um usuário/aprendiz individual). O plurilinguismo é apresentado no Quadro como uma competência desigual e mutável, na qual os recursos do usuário/aprendiz em um idioma podem ser de natureza muito diferente dos de outro.

Nesse sentido, adotaremos para esse estudo, a visão plurilíngue associada ao QECR, a qual, “valoriza a diversidade cultural e linguística dos aprendizes” (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 157)⁷ e nos apoiaremos, ainda, em Coste, Moore e Zarate (2009) que definem a competência plurilíngue e pluricultural como

a capacidade para se comunicar linguisticamente e interagir culturalmente por um usuário/aprendiz que domina, em diferentes graus, várias línguas, e tem, em graus variados, experiência de diversas culturas, estando ao mesmo tempo apto a gerenciar

6 Tradução nossa. No original: Council of Europe.
7 Tradução nossa. No original: “gives value to cultural and linguistic diversity at the level of the individual”.

todo este capital linguístico-cultural (Coste; Moore; Zarate, 2009, p. 11).⁸

De acordo com o Quadro, esta abordagem encoraja os aprendizes de línguas (“agentes sociais”), a aproveitarem todos os seus recursos linguísticos/culturais e suas experiências para participarem nos contextos sociais e educacionais aos quais estão envolvidos. Nesse sentido, a abordagem plurilíngua enfatiza o fato de que,

à medida que a experiência da língua de um indivíduo nos seus contextos culturais se expande, da língua de casa para a da sociedade e, depois, para as línguas de outros povos (sejam estas aprendidas na escola, ou na faculdade, ou por experiência direta), o aprendiz não mantém essas línguas e culturas em compartimentos mentais estritamente separados, mas sim desenvolve uma competência comunicativa para a qual todo o conhecimento e experiência da língua contribui e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 157).⁹

71

Sob essa perspectiva, o objetivo do ensino de línguas é transformado. Não se trata mais apenas de alcançar o “domínio” de uma ou mais línguas, cada uma considerada isoladamente, tendo o “falante nativo” como modelo ideal. Em vez disso, o objetivo é “desenvolver um repertório, no

8 Tradução nossa. No original: “la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel.”

9 Tradução nossa. No original: “as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact”.

qual todas as habilidades linguísticas tenham um lugar” (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 157),¹⁰ pensando novas formas de ensino-aprendizagem que valorizem a diversidade e a cooperação na construção do conhecimento (Lyra de Albuquerque, 2023).

De acordo com o Conselho da Europa (2018), os professores de línguas devem adotar abordagens que reconheçam, aceitem e promovam os diferentes repertórios linguísticos de seus alunos como uma forma de avançar em direção ao plurilinguismo (mais idiomas, mais consciência e abertura para outras línguas e culturas).

Com o intuito de elucidar algumas considerações acerca da competência plurilíngue e pluricultural, parece-nos interessante trazermos para nossa discussão alguns dos descritores propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2018) para embasar as reflexões levantadas por este trabalho, são eles:

- as línguas estão inter-relacionadas e interligadas, especialmente ao nível do indivíduo;
- línguas e culturas não são mantidas em compartimentos mentais separados;
- todo o conhecimento e experiência de línguas contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa;
- o domínio equilibrado de diferentes línguas não é o objetivo, mas sim a capacidade (e vontade) de modular o seu uso de acordo com a situação social e comunicativa;
- as barreiras entre línguas podem ser ultrapassadas na comunicação e diferentes línguas podem ser utilizadas propositadamente para transmitir mensagens na mesma situação;

10 Tradução nossa. No original: “develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place”.

- a capacidade de lidar com a “alteridade” para identificar semelhanças e diferenças para aproveitar características culturais conhecidas e desconhecidas, a fim de permitir a comunicação e a colaboração;
- a capacidade proativa de usar o conhecimento de línguas familiares para compreender novas línguas, procurar cognatos e internacionalismos para dar sentido a textos em línguas desconhecidas – ao mesmo tempo que está consciente do perigo de “falsos amigos”;
- a capacidade de responder de forma sociolinguisticamente apropriada, incorporando elementos de outras línguas e/ou variações de línguas no seu próprio discurso para fins de comunicação;
- Disponibilidade e capacidade para expandir a consciência linguística/plurilinguística e cultural/pluricultural através de uma atitude de abertura e curiosidade (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 158).¹¹

73

11 Tradução nossa. No original: “languages are interrelated and interconnected especially at the level of the individual; languages and cultures are not kept in separated mental compartments; all knowledge and experience of languages contribute to building up communicative competence; balanced mastery of different languages is not the goal, but rather the ability (and willingness) to modulate their usage according to the social and communicative situation; barriers between languages can be overcome in communication and different languages can be used purposefully for conveying messages in the same situation; the capacity to deal with ‘otherness’ to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, in order to enable communication and collaboration; the proactive capacity to use knowledge of familiar languages to understand new languages, looking for cognates and internationalisms in order to make sense of texts in unknown languages – whilst being aware of the danger of ‘false friends’; the capacity to respond in a sociolinguistically appropriate way by incorporating elements of other languages and/or variations of languages in his/her own discourse for communication purposes; a readiness and capacity to expand linguistic/plurilinguistic and cultural/pluricultural awareness through an attitude of openness and curiosity”.

Com o objetivo de sensibilizar nossos estudantes para a diversidade de línguas e culturas através de uma atitude de abertura e curiosidade e, conseqüentemente, desenvolver suas competências plurilíngues e pluriculturais, realizamos uma atividade prática – a biografia linguística – que será descrita a seguir.

IV. A atividade: narrativa visual autobiográfica

A atividade “biografia linguística” foi aplicada em duas disciplinas – *Traduction grammaticale* (L1) e *Langue et linguistique* (L3) – ambas ofertadas durante o 2º semestre do ano acadêmico 2022-2023.

De forma prática, a tarefa se deu em três etapas: (i) a realização do desenho de uma biografia linguística a partir do enunciado – “*Desenhe as línguas que fazem parte da sua história de vida*” – ; (ii) compartilhamento das produções com a turma (produção oral); (iii) discussão geral com o grupo.

Para este exercício, oferecemos aos alunos uma folha A4 em branco, lápis de cor e canetinhas e os convidamos a refletirem sobre as línguas que compõem suas histórias de vida, mesmo que não se considerassem fluentes nelas. A intenção inicial era conduzir a atividade sem muitas orientações específicas com o intuito de avaliarmos a consciência linguística dos alunos. Em um segundo momento, todos apresentaram oralmente as suas produções para a turma e, em seguida, realizamos discussões acerca do exercício proposto.

Essa foi, propositalmente, a primeira tarefa de ambas as disciplinas e foi realizada nas duas primeiras semanas de aula. Como se tratavam de cursos vinculados ao campo da linguística e da tradução, tínhamos a intenção de utilizar essa atividade autobiográfica para, por um lado, conhecer melhor o grupo e suas trajetórias linguísticas e, por outro, iniciar um trabalho de sensibilização às competências plurilíngues (Coste; Moore; Zarate, 2009).

Além disso, era do nosso interesse tentar construir um espaço seguro e acolhedor de ensino-aprendizagem para esses estudantes, onde o aprimoramento da língua-alvo – o português – não acarreta (ou não deveria acarretar) em um apagamento linguístico-cultural prévio. Pelo contrário, tentamos frisar, a partir das discussões advindas dessa atividade, que todas as línguas e bagagens anteriores seriam relevantes para essas disciplinas e que, inclusive, poderiam mobilizá-las em prol do aprimoramento do português.

Acreditamos que as trocas realizadas após o exercício fez com que os estudantes entendessem, de alguma forma, que essas línguas que fazem parte de seus repertórios linguísticos, podem coexistir nesse espaço de ensino-aprendizagem e, por consequência, também em suas vidas.

V. Participantes da pesquisa

Para a análise deste estudo, foi selecionada uma amostra de três biografias, as quais contemplam os diversos perfis do nosso corpo discente:¹² (i) Exemplo 1: *Nina*¹³ – aluna não lusófona, teve seu primeiro contato com o português na universidade; (ii) Exemplo 2: *Bianca* – aluna lusófona de nacionalidade portuguesa; (iii) Exemplo 3: *Madalena* – aluna lusófona de Angola (como representante dos nossos estudantes provenientes da África lusófona). A seguir, apresentamos um resumo do perfil das participantes desta pesquisa:

12 Conforme apresentado no quadro 1, no ano acadêmico 2022-2023, o corpo discente foi composto por 41% de alunos provenientes de Portugal, 37% da África Lusófona, 19% do Brasil e 3% por alunos que não possuem família lusófona.

13 Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Quadro 4: Perfil das participantes

	País de origem	Migração para a França	Formação	Ano de formação	Conhecimento prévio de português
Nina	Itália	Início da adolescência	LLCER - Espanhol/ Português	L1	não
Bianca	Portugal	Infância	LLCER - Português	L3	sim
Madalena	Angola	Início da vida adulta	LLCER - Português	L3	sim

76

Fonte: as autoras (2024).

Conforme exemplificado no quadro anterior, participaram deste estudo três estudantes, todas do gênero feminino, cabendo-nos ressaltar que não havia nenhum aluno do gênero masculino inscrito nessas duas disciplinas durante este semestre. Dentre as participantes, duas são lusófonas e uma delas não teve nenhum contato prévio com o português até o início da sua formação universitária. A estudante não lusófona, Nina, estava no início de sua graduação (L1) quando os dados para essa pesquisa foram gerados, já as outras duas, cursavam o último ano de suas formações (L3) neste período.

Ainda acerca do perfil das participantes, é interessante observar que nenhuma delas é natural da França, e todas passaram por uma experiência migratória em alguma etapa de suas vidas – como é recorrente no nosso contexto de ensino.

VI. Narrativa visual autobiográfica: resultados

Realizaremos, nesta etapa, a análise e a discussão dos resultados advindos dos dados gerados para este estudo. Para tanto,

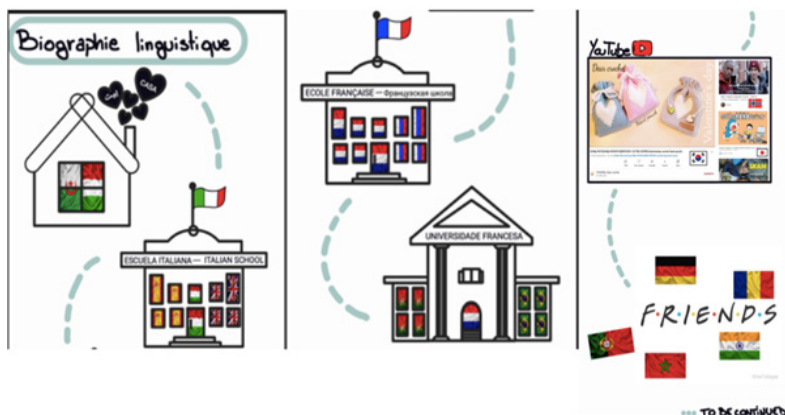
sistematizamos quatro perguntas norteadoras para nos apoiarmos durante o trabalho de análise, são elas:

- Quais são as línguas representadas nos desenhos ?
- Como essas línguas são representadas? (unicamente por desenhos?; por palavras?; por frases?; em quais línguas ?)
- Quais contextos estão associados às línguas representadas ?
- Algum tipo de emoção está relacionado às línguas representadas?

Com o intuito de garantir uma análise mais criteriosa, essas perguntas foram respondidas de maneira individual por cada uma das autoras deste texto, para que depois fossem discutidas e compartilhadas suas sínteses, as quais estão reunidas a seguir. Vale ressaltar que o estudo em questão constitui uma análise interpretativa e qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008), destacando-se, portanto, por sua natureza subjetiva.

77

EXEMPLO 1:



Fonte : Nina, aluna ítalo-argelina.

A representação da biografia linguística de Nina se dá de forma cronológica, embora nenhuma data seja explicitada. A fim de indicar uma sequência temporal, a aluna faz uso de um recurso gráfico para indicar um caminho percorrido desde a sua casa de infância até sua vida acadêmica na universidade francesa. A estudante opta pela utilização de bandeiras para representar as línguas que fazem parte de sua biografia e, no início do seu desenho, vemos uma casa com as bandeiras da Argélia e da Itália na janela, marcando sua dupla nacionalidade. Nina também evidencia, nessa primeira etapa do seu desenho, as línguas faladas em seu ambiente familiar (o árabe e o italiano) ao escrever a palavra “casa” nesses dois idiomas, dentro de corações que saem da chaminé.

78

Nas outras três representações subsequentes, Nina associa as línguas a ambientes formais de ensino: sua escola na Itália, a escola francesa e, posteriormente, a sua universidade na França. Nesta sequência de imagens, temos a bandeira indicando o espaço geográfico desses estabelecimentos escolares: em primeiro lugar, a bandeira italiana na haste e também na porta da escola, da mesma forma que acontece com a bandeira francesa na figura que segue, ou seja, a aluna faz uma associação direta entre bandeira (país) e língua.

O mesmo recurso é utilizado para representar as línguas estudadas em cada espaço físico retratado: “escola italiana” aparece escrito em espanhol e inglês e “escola francesa”, em francês e russo – língua estrangeira escolhida pela estudante para o início do seu percurso escolar na França. Já no ensino superior, sua “universidade francesa” é nomeada apenas em português, apesar de apresentar a bandeira francesa na porta indicando a sua localização. Interessante observar que a língua portuguesa entra na vida da estudante apenas na universidade e ela associa essa língua a duas bandeiras: do Brasil e de Portugal, sugerindo, em sua representação, uma espécie de divisão linguística.

É curioso ainda notar que Nina não faz uso da mesma metodologia gráfica para a sua casa natal, uma vez que diferentemente das marcações dos seus estabelecimentos de ensino, na representação do seu lar, não existe uma indicação geográfica específica, tampouco o desenho de uma porta. Esse espaço é representado pelas suas origens e pelos idiomas ali falados e não por sua localização, visto que não temos a informação de onde se encontra essa casa, por exemplo.

A terceira parte de sua biografia não associa as línguas a ambientes formais de ensino, mas sim a atividades de lazer. No momento de sua apresentação oral, a aluna relatou que durante a pandemia fez cursos de bordado na internet e passou a ver tutoriais em coreano, o que a permite hoje reconhecer algumas palavras nesse idioma. Ela mencionou ainda, em sua biografia, o norueguês por ser fã da série *Skan* e também o japonês, por sua paixão pelos animes.

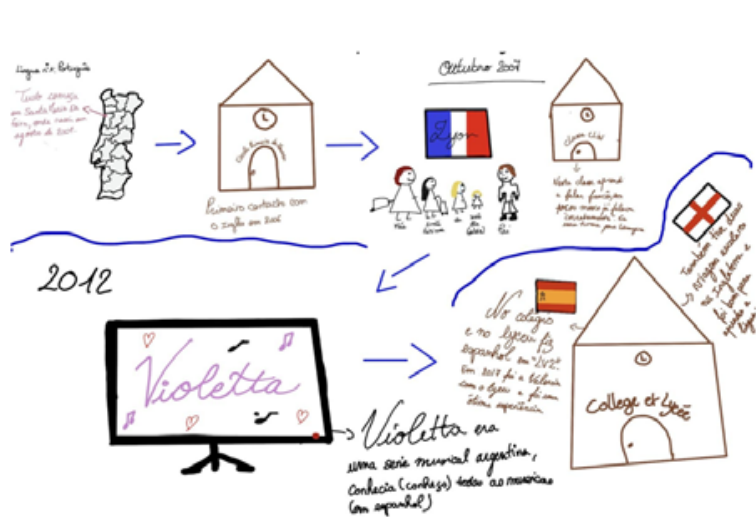
79

No fim de seu desenho Nina traz as bandeiras dos países do seu círculo principal de amizades e diz que, de alguma forma, ela tem contato com essas línguas e culturas através dos seus amigos. Para tanto, ela usa a palavra em inglês *friends* trazendo a referência cultural da série homônima, sugerindo talvez que a comunicação nesse círculo se dê também por essa língua.

Embora não apareça em seu desenho, a aluna contou, em sua apresentação oral, que depois do início do aprendizado do português, ela se deu conta de que havia proximidades desta língua com o romeno, idioma com o qual ela já havia entrado em contato graças à sua rede de amizades.

A biografia de Nina acaba com uma possível abertura, tanto pelas reticências utilizadas, quanto pela frase, em inglês, “*to be continued*”. Desta forma, podemos inferir que a aluna ainda deseja aprender outros idiomas e/ou que tem consciência que outras línguas farão parte da sua biografia linguística no futuro.

EXEMPLO 2:



80

Fonte : Bianca, aluna portuguesa

Assim como no primeiro exemplo analisado, a aluna decide representar a sua biografia linguística em ordem cronológica, mas é a primeira a pontuar anos precisos em seu desenho (2001, 2006, 2007, 2012 e 2017). Diferentemente dos outros exemplos, na ilustração de Bianca o recurso textual é muito utilizado.

Ela representa as línguas de sua biografia por meio de um mapa, três bandeiras e textos diversos, que nos parece ter aqui uma função de legenda para as imagens. Bianca escolheu iniciar sua produção com o desenho do mapa de Portugal para indicar sua língua materna, associando o português ao seu território natal. A aluna ainda destaca esta língua como o idioma número um (1) = língua 1.

As outras línguas mencionadas no desenho de Bianca são: francês, inglês e espanhol, nessa ordem, e as três estão associadas ao ambiente escolar. Porém, dentre as três, o espanhol parece ter

maior importância em sua representação e, por consequência, em sua vida, uma vez que ele não se restringe apenas à escola. Bianca dá destaque em sua produção à série argentina *Violetta* e enfatiza, por meio do texto escrito, a importância de conhecer todas as músicas do seriado. Essa inscrição precisa no desenho nos leva a supor que exista uma relação de afeto em relação à essa língua.

Uma passagem relevante na biografia linguística de Bianca ocorre no ano de 2007, quando sua família decide migrar para a França. Para retratar esse episódio, a estudante desenha todo seu núcleo familiar e expressa através da sua autoimagem ter sofrido com essa mudança. Graficamente ela se representa chorando (com uma lágrima escorrendo em seu rosto) e durante a apresentação de sua produção para a turma, enfatizou, uma vez mais, como esse deslocamento foi um momento doloroso em sua trajetória. Bianca não faz nenhuma referência à universidade em seu desenho e nos chama particularmente atenção o fato de o português não aparecer representado nessa fase atual de sua vida. Também é interessante perceber como a aluna não associa a universidade a um espaço de aprimoramento do português. Porém, embora não tenha feito nenhuma menção à sua formação acadêmica em seu desenho, em sua apresentação oral, Bianca apontou uma passagem curiosa no início da sua formação: relatou à turma que usava o francês como língua de comunicação com os professores brasileiros, por achar que não seria compreendida em português.

Na sequência, observamos a escola primária e também o colégio que ela frequentou quando criança em seu país natal. Neste primeiro ambiente escolar não há nenhum tipo de indicação relativa às línguas faladas. No entanto, em seu colégio angolano, há uma nova sistematização das línguas empregadas. Se por um lado, no ambiente familiar, ela lista lingala, kikongo e português, respectivamente, agora, no colégio, o português passa a ser a língua de escolarização, ocupando a primeira posição de sua listagem, seguido do francês e, neste momento, o lingala ocupa uma posição inferior.

Sua primeira experiência migratória, enfatizada em sua fala como uma vivência bastante traumática, se deu durante sua adolescência, quando deixou Angola para viver em Coimbra, Portugal. Em sua apresentação oral, a aluna relatou, com muito rancor, o fato de ter tido que voltar três anos na escola portuguesa, sem ter sido avaliada, com a justificativa de não ter o nível suficiente de português para seguir a sua escolarização em Portugal. Madalena sinaliza essa passagem em sua biografia com o desenho da professora Jaqueline ao lado de uma pilha de livros. Ela ainda pontuou que era obrigada a passar todas as tardes na biblioteca da escola para “aprender o português correto”. Vemos em sua representação que o primeiro e maior livro retratado é justamente a “Gramática do Português”, seguido das obras de Fernando Pessoa e Camões. Durante esta análise, também nos chamou atenção como a aluna se refere à língua portuguesa nessa fase de sua vida: tanto na sua escola portuguesa, quanto nos dois cursos profissionalizantes realizados em Coimbra (culinária e enfermagem), o português é marcado pela sigla PT (português de Portugal), diferentemente da forma que ela registra essa língua na fase vivida em Angola.

Interessante, ainda, constatar que especialmente para esta etapa de sua vida, a estudante decide não colorir o mapa de Portugal, diferente do que ocorre com os mapas de Angola e da França.

Por fim, presenciamos em sua biografia, a sua chegada na França, já na vida adulta, e o início de sua graduação. Uma vez mais, as línguas aparecem neste terceiro território, sendo indicadas por meio de uma lista hierárquica e o francês, nesse momento, ocupa o primeiro lugar, seguido do português, do espanhol, do italiano e do chinês, respectivamente. Parece-nos importante ressaltar aqui a diferenciação indicada pela aluna com as siglas PT e BR para distinguir o português europeu do português brasileiro. Podemos inferir que essa conscientização tenha se dado de maneira mais forte devido ao início de sua formação na universidade francesa, onde teve aulas com professores portugueses e brasileiros. Em seu desenho, o ambiente universitário aparece também como um espaço importante para suas relações interpessoais e como um ambiente plurilíngue.

84

VII. Reflexões finais

Ao longo do nosso trabalho, pudemos comprovar que a biografia linguística – atividade de narrativa visual – pôde contribuir como um importante recurso didático para sensibilização às competências plurilíngues e pluriculturais dos nossos estudantes, assim como para a conscientização relativa à diversidade de línguas e culturas presentes dentro e fora da sala de aula.

De modo a sintetizar o que foi apresentado nas análises, tendo como base as quatro perguntas norteadoras delimitadas para este estudo, observamos um total de 16 línguas representadas nas biografias. Em todos os exemplos, podemos notar a presença do espanhol, do francês, do inglês, e do português. No entanto, também foram citadas línguas como o alemão, o árabe, o coreano, o chinês, o hindi, o italiano, o japonês, o kikongo, o lingala, o norueguês, o romeno e o russo. Vale ressaltar que a maioria desses idiomas foram representados nas produções das alunas ítalo-argelina e angolana. Assim como no levantamento que fizemos a partir do questionário apresentado na primeira parte deste trabalho, as línguas desenhadas

não refletem, necessariamente, uma proficiência linguística, mas fazem parte da bagagem linguístico-cultural desses alunos.

No que diz respeito à forma como essas línguas foram representadas, temos em destaque, desenhos de mapas, de bandeiras, de séries televisivas e de representações estereotipadas. É importante evidenciar, ainda, que em dois dos três exemplos, as alunas se autorrepresentaram em suas biografias. A descrição que faz uso de texto, embora tenha aparecido, não foi o recurso mais utilizado. As línguas foram também indicadas por meio de palavras e associadas aos desenhos, nos permitiu levantar questões de ordem mais subjetiva, como pontuado nas análises.

Em relação ao contexto em que as línguas foram representadas, podemos destacar o ambiente familiar, que apareceu em todos os exemplos do *corpus* analisado e, quase sempre, associado à presença de mais de um idioma. As línguas estiveram presentes, igualmente, no âmbito educacional, tanto no ensino básico e fundamental, como no ensino superior. No entanto, não deixa de ser interessante observar que existe a ausência do português no meio acadêmico, justamente na biografia da aluna portuguesa, que tem este idioma como língua materna e que não a destacou como língua de estudo. Além disso, outros cenários foram explorados nos desenhos, como aqueles vinculados ao lazer e aos círculos de amizade.

No que concerne às emoções retratadas nas biografias, é possível perceber que as línguas estão associadas aos acontecimentos que marcaram tanto positiva quanto negativamente suas trajetórias. Quando referenciadas ao ambiente familiar, elas costumam trazer o lugar do conforto e do afeto, em desenhos como os corações que saem da chaminé, no primeiro exemplo, ou o bebê seguro no colo da mãe, da última biografia. Há, no entanto, a representação de eventos em que as emoções indicam um possível conflito, vinculado normalmente aos deslocamentos pelos quais essas alunas passaram, como ilustrado nos exemplos 2 e 3.

Se retomamos nossos questionamentos iniciais, de quais seriam os possíveis efeitos de ordem psicológica/identitária na aprendizagem do português para nossos alunos, percebemos, ao fim deste trabalho, que esses efeitos são potencializados justamente pelo fato de eles terem suas trajetórias marcadas pela migração, vindos de países que têm o português como língua oficial.

No momento em que esses alunos decidem se investir em uma formação acadêmica voltada aos estudos lusófonos, eles se deparam, de alguma forma, com o reencontro com suas origens: com o passado colonial, com uma língua que pode, muitas vezes, ter sido opressora, em alguns casos silenciada e, ao mesmo tempo, ser língua de afeto, da casa e das memórias. Embora esse movimento possa gerar, em muitos casos, conflitos, acreditamos que ele pode ser a chance de uma possível reconciliação com esse passado, conferindo sentido ao presente e sendo “a chave para a reconstrução das vivências linguísticas pessoais, atribuindo-lhe um significado mais vasto” (Melo-Pfeifer; Calvo del Olmo, 2021, p. 375).

Para Revuz (2001, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro. Essa dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (como por exemplo, imigração ou estada no estrangeiro)”.

Visto que a maior parte do nosso corpo discente é atravessado, em maior ou menor grau, por questões de ordem migratória – nas palavras de Revuz (2001) uma “ruptura real” – questionamos-nos, durante a realização desta pesquisa, se as reflexões oriundas do contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Lopez; Diniz, 2018; Ruano, 2019) poderiam nos dar ideias/pistas para o trabalho no nosso ambiente de ensino. Isso porque, embora o PLAc tenha sido pensado para um público-alvo bastante específico, isto é, migrantes de crise (Baeninger, 2018), ele traz perspectivas teórico-práticas que dialogam com o contexto de ensino

francês no qual as autoras deste trabalho estão inseridas. Como exemplo, podemos citar as discussões enunciadas no manual didático *Vamos Juntos(as)!* (Bizon; Diniz; Ruano, 2021),¹⁴ o qual orienta a prática do ensino de português para um público plurilíngue (Melo-Pfeifer; Simões, 2017) e multinível (David; Abry, 2018),¹⁵ como é o caso de muitos estudantes da formação de LLCER e LEA da *Université Lumière Lyon 2*.

Como podemos perceber, a temática está longe de ser esgotada e nosso objetivo, ao trazer luz a possíveis diálogos com a área do PLAc, não é o de aprofundar essa discussão neste estudo, mas de levantar outras hipóteses e, talvez, novas possibilidades de pesquisa dentro do nosso contexto de atuação.

REFERÊNCIAS

BAENINGER, R. Introdução. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (Org.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento. Campinas: Pontes, 2021 (Coleção, 4 v.).

BIZON, A.C.; DINIZ, L.A.; RUANO, B.P. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Português como Língua de Acolhimento: *Me virando no dia a dia*. Livro do(a) aluno(a). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Bar-

14 *Vamos juntos(as)!* Curso de Português como Língua de Acolhimento: Coleção de manuais didáticos composta por quatro volumes, direcionada a migrantes de crise (Baeninger, 2018). Para maiores informações acerca da Coleção, consultar: Bizon; Diniz, 2021; Lyra de Albuquerque, 2023. A coleção está disponível, gratuitamente no site: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/colecao-vamos-juntosas/>.

15 Visto que a sala de aula de PLAc é bastante heterogênea e conta com “a presença, em um mesmo espaço, de pessoas de diferentes origens, classes sociais, repertórios linguísticos, níveis de proficiência em português, entre outros fatores” (Lyra de Albuquerque, 2023, p. 155), o que muito se assemelha ao nosso contexto de ensino em Lyon 2.

quó” - Nepo/Unicamp, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008, 135 p.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages:** Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe Publishing, 2018.

COSTE, D. ; MOORE, D. ; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle.** Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg: Éditions du Conseil de l’Europe, 2009.

DAVID, C.; ABRY, D. **Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée.** Vanves: Hachette, 2018.

KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (Orgs). **Visualising Multilingual Lives More Than Words.** Bristol, Multilingual Matters, 2019.

88

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. *In: Revista da Sociedade de Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, 2018.

LYRA DE ALBUQUERQUE, M. Por uma perspectiva *outra* no ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAC): comentários sobre o livro didático *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*. *In: JORDÃO, C. et al.* (Orgs.). **Insurgências decoloniais na Linguística Aplicada:** estudos e experiências. Curitiba: CRV, 2023.

MARQUES, J.C. *et al.* **Observatório da Emigração - França.** Lisboa, OEm, 2019.

MELO-PFEIFER, S.; SIMÕES, A. R. Métodos visuais no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores. *In: MELO-PFEIFER, S.; SIMÕES, A. R.* (Org.). **Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado:** estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Santarém: ESE, 2017.

MELO-PFEIFER, S.; CALVO DEL OLMO, F. A Biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilingue. **Revista X**, v. 16, n. 2, 2021.

MOLINIÉ, M. Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *In: Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, n° 39. Paris: CLE International, 2006.

MOLLOY, S. **Viver entre línguas**. Relicário, Belo Horizonte, 2018.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Mercado de Letras, Campinas, 2001.

RUANO, B.P. **Programa Reingresso UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, 2019.

A formação de alunos de letras e a preparação de material didático com a temática *família* para as aulas de português como língua de acolhimento a migrantes refugiados

**Denise Akemi Hibarino
Pollianna Milan**

90

Introdução

O ensino, a pesquisa e a extensão configuram-se como pilares da universidade pública brasileira. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), o último deles tem se colocado como um grande desafio aos docentes, não só por promover a integração com a comunidade externa, mas por provocar mudanças na própria estrutura universitária.

Uma dessas mudanças diz respeito ao nosso trabalho como docentes do Curso de Letras, respectivamente nas áreas de Língua Inglesa e de Português como Língua Adicional. Em 2023, ao assumirmos a coordenação do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), tivemos o propósito de manter duas principais frentes de trabalho: de um lado, a formação docente de nossos estudantes do curso de Letras que atuam como professores no projeto e, do outro, o atendimento à comunidade externa com o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes refugiados de Curitiba e região metropolitana, no estado do Paraná.

O PBMIH nasceu em 2013, quando a nossa região recebeu um grupo de haitianos que migrou em decorrência do terremoto

que devastou o Haiti (Ruano; Pereti; Grahl, 2016). Naquela época, não havia um projeto específico para ensinar português a pessoas em situação de refúgio na nossa universidade. Logo, professores de francês da UFPR se mobilizaram para fundar este projeto, pois o público a ser atendido era de haitianos que falavam crioulo haitiano e/ou francês. Contudo, o perfil das pessoas acolhidas por esta iniciativa universitária foi se modificando ao longo desses 10 anos, em decorrência da migração forçada de pessoas de diversos outros países, como Síria, Turquia, Venezuela, Cuba, Egito, Paquistão, Marrocos, Rússia e Afeganistão. Sendo assim, esta diversificação de nacionalidades, línguas e culturas passou a fazer parte da nova realidade das aulas de português na última década.

No ano de 2023, acolhemos 341 migrantes com turmas desde o Básico Iniciante até o nível Avançado, além das turmas Infantil (crianças de 4 a 9 anos) e Infanto-Juvenil (de 10 a 17 anos). De forma resumida, fazemos um pré-cadastro dos interessados no site desta iniciativa extensionista¹ e, quando iniciamos o semestre letivo, essas pessoas são chamadas para fazer o teste de nivelamento. Em seguida, elas são alocadas nas turmas existentes, segundo o resultado deste teste e de acordo com as vagas disponíveis. Os migrantes que permanecem no projeto de um semestre ao outro são automaticamente matriculados na turma do próximo nível, desde que tenham sido aprovados, com no mínimo 70 pontos em atividades e 75% de frequência. Quem ministra as aulas desses migrantes são os alunos (doravante alunos-professores) do curso de Letras da UFPR, sob a orientação de professores de Letras ou doutorandos da mesma instituição (doravante tutores). Cada equipe é formada por um trio de graduandos, responsável pelas aulas de uma determinada turma. Esses alunos-professores trabalham na visão do co-ensino (Friend, 2016; Walesko; Hibarino, 2021). Nessa concepção, possibilitamos

¹Cf. www.pbmih.ufpr.br.

a troca de saberes entre aqueles que já têm experiência na docência e aqueles que ainda não têm.

Cabe ressaltar que o PBMIH atualmente não possui e não trabalha com nenhum material didático (MD) específico, justamente porque entendemos que é nessa ação extensionista que os alunos-professores podem aprender a preparar unidades didáticas para atender as necessidades específicas de suas turmas. Por isso, a cada semana, o trio, com a supervisão de seu tutor, deve produzir o MD que será ministrado em duas horas e meia de aula, aos sábados pela manhã.

Diante desse cenário multilíngue e multicultural do PBMIH, nos propomos a relatar neste capítulo como esses desafios mobilizam as práticas docentes (tanto dos tutores quanto dos alunos-professores) e o processo de elaboração dessas unidades didáticas. Cabe enfatizar também que nosso trabalho é guiado por olhares circunstanciados (Garcez; Shulz, 2015) que valorizam as práticas locais (Maciel, 2013) e as construções de vivências, sempre marcadas pela imperfeição e pelo conflito.

Como recorte, relatamos especificamente a produção de unidades didáticas a partir da temática *família*, bem como o resultado das aulas ministradas com esse material, visto que é um tema bastante comum em livros didáticos de cursos de línguas e que tem gerado discussões bastante interessantes para a área de PLAc.

Na próxima seção problematizaremos o ensino de PLAc e o MD pelo viés sociodiscursivo. Em seguida detalharemos a produção desse material e o impacto do mesmo nas aulas de português a migrantes.

Noção de língua, de sujeito e de mundo que direcionam as aulas

A oportunidade cada vez maior de ensinar português a migrantes refugiados que chegam a Curitiba e região metropolitana tem colaborado na formação docente assim como na formação humana e identitária de diversas pessoas que atuam no PBMIH.

Deparamo-nos a cada dia com a necessidade de (re)pensar as aulas de língua para adultos de culturas muitas vezes distantes de nossas até então referências de mundo. O contato com línguas e culturas algumas vezes por nós desconhecidas, ou apenas imaginadas, mas nunca antes vividas, tem proporcionado diversas situações sociais e educativas que nos desafiam semanalmente. Dado o movimento migratório crescente dos últimos 20 anos, existe hoje na área a oportunidade de ressignificar nossas práticas docentes em contextos cada vez mais multilíngues e multiculturais. Situação essa, por muito tempo, inimaginada na nossa região do Brasil.

O nosso objetivo de fazer com que os migrantes, a partir das aulas de português, consigam se (res)socializar nesse novo espaço, de maneira agentiva, segue os pressupostos do ensino de PLAc. Isso quer dizer, nas palavras de Grosso (2011, p. 69), que essa questão também engloba as “necessidades comunicativas [que] estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem”. No âmbito profissional, nas palavras da autora, isso pode incluir uma nova maneira de executar algum tipo de trabalho, algo que no país de origem era realizado de forma diferente.

Seguindo o raciocínio de Grosso (2011, p.69) e das nossas observações e reflexões no PBMIH, além dessas questões profissionais, há o impacto em diversos outros âmbitos, como nas relações sociais, a ponto de haver insegurança em aspectos “triviais” do cotidiano, sobre como deve-se cumprimentar alguém, como se referir a um colega de trabalho, como convidar alguém para ir ao cinema sem ser ofensivo ou invasivo, como pedir um favor, como justificar que não poderá ir na festa que acaba de ser convidado. Ou seja, ter algum comportamento social não esperado nessa “nova” cultura pode impedir ou dificultar essa (res)socialização (Arends, 1995).

Assim, as aulas de português no PBMIH têm tentado estabelecer, cada vez mais, o protagonismo dos migrantes sobre o que querem aprender, para que eles pautem as discussões e temas a

serem abordados em uma perspectiva de educação intercultural crítica, voltada “para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas das democracias e que sejam capazes de construir relações novas [...] entre os diferentes grupos socioculturais” (Candau, 2016, p. 21). Dessa maneira, entendemos que o aluno migrante passa a ser ator social do lugar que o acolhe, pautando as aulas pelas suas próprias questões, não apenas de sobrevivência, mas de alguém que faz parte desse espaço social e que, por isso mesmo, também fará compras, terá um emprego ou terá uma empresa, usufruirá de espaços públicos e privados para o lazer, utilizará os serviços da cidade. Nas palavras de Freire (1996), isso significa que esses estudantes precisam se emancipar como sujeitos, agora no Brasil.

94

Esta ressignificação de quem somos enquanto professores de português e de quem nossos alunos migrantes são nesse novo espaço faz com que as representações de si e do outro sejam remodeladas (Coracini, 2009). Para a autora, há nessa “nova” vida discursos de resistência ao outro (quando esse me incomoda e não aceito o modo como ele se relaciona com o mundo); o discurso de deslumbramento (daqueles que tinham um pré-julgamento positivo da cultura local e isso se intensificou positivamente ainda mais quando da chegada); o discurso de resignação/adaptação (a pessoa não gosta da cultura local, mas não há o que ser feito, então parte-se para a adaptação); e o discurso de estranhamento (dificuldade de viver essa língua cultura, de se adaptar). Em razão disso, temos em mente que “a experiência do estranho, do estrangeiro, dentro ou fora de fronteiras geográficas, contribui para a transformação de uma identidade que nunca é a mesma” (Coracini, 2009, p. 495).

Ao partir dessa perspectiva, de que o aluno migrante do projeto PBMIH, de que os alunos-professores e de que os tutores que dele fazem parte saem modificados com base nas convivências sociais e educacionais, tentamos pensar, ao longo deste capítulo,

nessas línguas/culturas em contato, nesses estranhamentos e re-conhecimentos que permeiam as aulas de PLAc (Bhabha, 1998). Ademais, partimos do pressuposto de que somos todos sujeitos em trânsito, em movimentos de socialização, marcados por confrontos, contrastes de identidades, etnias, religiões e, sobretudo, entre maneiras diferentes de pensar e ver a vida.

Isso posto, na próxima seção continuamos essa reflexão orientadas pelas unidades didáticas colocadas em prática na nossa ação extensionista.

A difícil tarefa de preparar o material didático para as aulas de PLAC

Toda semana, o trio de alunos-professores deve se reunir para pensar, planejar e produzir a unidade didática que será aplicada na próxima aula de português para refugiados. Apesar de já existirem gratuitamente diversos livros de PLAc² que poderiam ser adotados pelo projeto, ainda permanecemos na ideia de construção semanal de cada aula, uma vez que acreditamos nas potencialidades dessa ação, não apenas para a formação docente, mas pela possibilidade de testar metodologias, de pensar a própria prática docente e, acima de tudo, por possibilitar que esses alunos-professores se tornem reflexivos e escutem seus alunos migrantes a cada aula. Nessa dinâmica, é a partir da própria constatação do que os estudantes querem aprender que nossos alunos-professores criam unidades didáticas conforme a demanda específica de cada turma. Desta forma, evitamos a limitação do pensamento de como a aula deve ser,

95

2 Não adotamos nenhum MD no projeto PBMIH, mas indicamos aos alunos-professores a leitura e consulta a livros didáticos da área, como por exemplo: *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* (Oliveira, 2015) lançado pela ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados); *Portas Abertas* (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2017) e a coletânea *Vamos Juntos(as)!* (Diniz; Bizon; Ruano, 2021), todos disponíveis gratuitamente na internet em formato pdf.

a imposição de maneira autoritária do que a aula deve contemplar, a apresentação da língua e cultura brasileira como algo homogêneo e sem conflitos, o que, de uma forma geral, é algo recorrente em muitos livros didáticos (Tilio, 2006).

Obviamente, não podemos esquecer que, mesmo nessa tentativa de produzir o MD semanalmente pelas demandas que surgem dos próprios alunos migrantes, a visão de mundo presente no material é permeada pelas crenças das próprias pessoas que o elaboraram, o que irá repercutir em discussões (nunca isentas de conflito) na aula, como discutiremos mais adiante.

96 Outra questão bastante importante na produção desse material é o fato de que os alunos migrantes do curso de português estão em imersão, o que significa que, ao invés de imitar a realidade em sala de aula, como nos alertam Diniz e colegas (2009), é preciso instigar os alunos migrantes a olhar atentamente para essa realidade que vivem diariamente e que, neste sentido, a aula seja o espaço para refletir sobre essa língua/cultura observada, para que o conhecimento seja sistematizado e fundamentado nessas observações, para que as diferenças de uso de línguas sejam problematizadas, inclusive por meio de análises contrastivas e de translinguagem (Canagarajah, 2017). Assim, mais uma vez fica claro o protagonismo que o aluno de PLAc assume sobre sua aprendizagem.

É igualmente importante destacar que a produção desse material segue o viés sociodiscursivo (Fairclough, 2001), já que o discurso presente nessas unidades tem uma relação direta com a (re)construção das identidades sociais de nossos alunos migrantes. Entretanto, fazer com que isso ocorra na prática não é tarefa fácil. Ainda estamos trabalhando com professores em formação, com muitos deles que acreditam na centralidade do MD no decorrer da aula e na reprodução das formas de ensino pelas quais aprenderam o português como língua materna. Na prática, observamos equipes de alunos-professores que ainda se sentem ansiosas ou até nervosas

quando percebem que a aula está terminando e o MD preparado para aquele dia não foi inteiramente usado. Este tipo de postura, de algumas equipes que centram a aula no MD, pode inibir o aspecto social do ensino de PLAc, pois identidades deixam de ser manifestadas e ressignificadas e tendem a ficar em segundo plano diante do anseio docente de finalizar o MD daquele dia. Como nos lembra Tilio (2006, p. 19), o modo como esta aula é conduzida e como esse material didático é usado:

podem afetar a construção das identidades sociais dos alunos, não apenas influenciando sua visão de mundo, mas também induzindo-os a adotar determinadas identidades que podem parecer-lhes as certas, as socialmente aceitas, e muitas vezes levando-os a reprimir suas verdadeiras identidades (Tilio, 2006, p. 19).

97

Do mesmo modo, a postura do professor como defensor de uma certa identidade, muitas vezes representada no próprio MD produzido, pode levar os alunos migrantes a se sentirem desconfortáveis para falar de suas próprias identidades, o que os silencia e, conseqüentemente, resulta em uma perda de oportunidade de ressignificar, a partir das aulas de português, quem somos pela “consciência de um não-eu” (Freire, 2005). É sobre esses estranhamentos e/ou silenciamentos de que vamos tratar quando as aulas de português se propõem a abordar e a problematizar o tema *família*.

Metodologia

Conforme já mencionamos, cada grupo de alunos-professores foi orientado a trabalhar na concepção do co-ensino, adaptada de Friend (2016), já colocada em prática em outro projeto de extensão da universidade³ (cf. Walesko; Hibarino, 2021). Sob esse viés, acreditamos que as diferentes experiências discentes são produtivas tendo em vista o trabalho colaborativo e não verticalizado. Em ou-

3 Este outro projeto de extensão se chama “Professores sem Fronteiras”.

tras palavras, por mais que um aluno-professor tenha experiência prévia, não será sempre o único responsável por conduzir a aula. Ele compartilhará o tempo e o espaço da sala de aula com outros dois colegas que assumem posições diferentes, como referenciado no Quadro-resumo 1.

Quadro-resumo 1. Possibilidades de co-ensino

98

1. Rotação por estações	Os alunos são divididos em grupos. Cada professor ensina sua parte da lição a um grupo e, sem seguida, os alunos trocam de grupos para que, no final, todos tenham passado pelas mesmas atividades.
2. Ensino paralelo	Os alunos são divididos em dois grupos e cada professor trabalha com um grupo com a mesma tarefa ou diferentes níveis de atividades.
3. Ensino alternado	Uma parte dos alunos permanece com um professor enquanto a outra parte recebe instruções do outro professor para que ensinem seus colegas ou façam outra atividade juntos.
4. Ensino por times	Os alunos permanecem em um único grupo e professores dão instrução juntos.
5. Um ensina, outro auxilia	Os alunos ficam em um único grupo. Enquanto um professor ensina, o outro ajuda, monitorando alunos.
6. Um ensina, outro observa	Um professor ensina enquanto o outro observa um ponto da aula, um grupo de alunos, etc.

Fonte: Walesko; Hibarino (2021, adaptação de Friend, 2016, p. 18).

Como tutoras dos grupos, notamos uma dificuldade inicial dessas equipes em colocar em prática as possibilidades de co-ensino,

principalmente pela experiência escolar e universitária centrada em um único professor. É necessário pontuar ainda o tempo despendido para o entrosamento dos grupos, principalmente pela negociação de prioridade de temas e de horários para encontros síncronos ou presenciais a fim de planejar e preparar semanalmente o MD.

Felizmente, no decorrer dos semestres de 2023, identificamos uma tendência maior à combinação dos itens 5 e 6 do Quadro-resumo 1, com algumas adaptações para o trabalho em trios. Por exemplo, ao colocar em prática o item 5 (“um ensina, outro auxilia”), dois alunos-professores se alternavam na mediação das atividades elaboradas, enquanto o terceiro assumia a função de auxiliar a turma. Já na aula seguinte, a dinâmica se modificava: aquele que auxiliava se responsabilizava por ministrar as atividades, junto com um segundo colega. O terceiro, por sua vez, ocupava a posição de observador, anotando dúvidas e dificuldades em termos de pronúncia, gramática ou vocabulário que seriam parte do conteúdo das próximas aulas.

Ao acompanharmos, enquanto tutoras, a concepção e a implementação do MD, foi possível notar a construção de um trabalho mais colaborativo no qual práticas locais, já apontadas por Maciel (2013), se tornaram significativas. É o caso de atividades que envolviam o preenchimento de formulário de emprego, a elaboração de currículo profissional, o cadastro no Sistema Único de Saúde (SUS) e as narrativas pessoais, nas quais o tema *família* tornou-se recorrente e problematizador, conforme narramos na próxima seção.

Materiais didáticos produzidos e aulas ministradas com a temática *família*

No PBMIH atendemos alunos migrantes desde o Letramento até o nível Avançado, e temos percebido que a temática *família* é mais recorrentemente abordada nos níveis iniciais, como Básico Iniciante, Básico 1, Básico 2 e Básico 3, com a proposta fundamental de ensinar o vocabulário da família e de expandir para a problematização das configurações familiares no Brasil. Quando o referido tema aparece

nos níveis intermediários, por exemplo, a proposta da aula costuma ir além da apresentação do vocabulário, tornando-se uma aula ainda mais provocadora e reflexiva do que aquela dos níveis iniciais. Isso mostra também a relevância, em um curso de português com vários níveis de proficiência, de se voltar à temática trabalhada nos níveis iniciais e, dessa maneira, aprofundá-la.

Neste capítulo apresentaremos recortes de MD do Básico 1, Básico 2 e Básico 3, bem como descreveremos parte de como essas aulas aconteceram.

100 Uma das questões que sempre problematizamos com os alunos-professores é eles pensarem com criticidade o que vão levar para a sala de aula sobre determinado assunto, sempre refletindo se o que está sendo ensinado representa a realidade, pelo menos, da vida deles, ou da vida do brasileiro, e/ou dos brasileiros com que eles convivem em Curitiba. Essa provocação é sempre necessária na formação docente, visto que percebemos que ainda há um pré-conceito sobre, por exemplo, o que é *família*. Alguns MD produzidos no PBMIH com esse tema tiveram de ser readaptados exatamente por apresentarem a família como uma entidade perfeita, sem conflitos, como aquela que aparecia em propagandas de margarina no Brasil⁴ e que ainda faz parte do subconsciente de muitas pessoas. É como se todos de uma mesma família conseguissem se sentar tranquilamente em uma mesa farta para tomar seu café da manhã, com roupas sociais, todos felizes, bem penteados, isentos de problemas.

Uma das dificuldades para quebrar esse estereótipo é encontrar imagens que possam ilustrar o MD pois, como relatam muitos alunos-professores, fotografias de famílias tradicionais,

4 Há um artigo que trata especificamente desse assunto, intitulado “As representações de família apresentadas nas propagandas da Qualy”, de autoria de Silvana Aparecida de Freitas, disponível em *Confluência*, 2008, p. 163-176. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/707/476>. Acesso em: 5 jun. 2024.

formadas por pai, mãe e filhos, normalmente todos brancos, são muito frequentes na internet. Nos sites que disponibilizam imagens de domínio público, essa questão fica ainda mais complexa porque, além de normalmente apresentarem famílias “tradicionais”, a maioria das fotos está ambientada em um lugar que claramente não representa o Brasil.

De modo similar, se torna um desafio para as equipes iniciar uma aula com a temática *família*, sem correr o risco de “errar a mão”. No PBMIH, existe uma estrutura básica de MD a ser produzido semanalmente, com uma atividade de “esquenta”, uma atividade de leitura, de áudio e/ou vídeo, de produção textual e/ou oral, para tentar contemplar todas as habilidades comunicativas sem que, necessariamente, essas estruturas tenham de estar presentes em todas as aulas.

101

Na atividade para começar a aula, é sempre proposto algo que faça com que o aluno entre no clima e na temática da aula e que seja um argumento inicial para reflexão sobre o tema. Nesse sentido, a equipe do Básico 1 conseguiu unir a proposta de problematizar os tipos de família no Brasil, de modo não estereotipado, e contemplando diversas configurações familiares. Os alunos-professores propuseram o uso de figuras (vetores) com desenhos de humanos para representar as famílias e iniciar o debate. A imagem⁵ usada nesta aula, por exemplo, traz famílias sem aparentemente nenhuma expressão sentimental, ainda que estejam com roupas bastante ocidentalizadas e alguns estereótipos, como o dos avós bem velhinhos usando bengala e as mulheres, a maioria delas, usando vestido. Mesmo assim, essa imagem tem a vantagem de apresentar famílias homoafetivas, famílias compostas por avós e neto, famílias de pai e/ou mãe solo, famílias com criança adotiva.

5 https://br.freepik.com/vetores-gratis/tipos-de-familias_829790.htm. Acesso em: 9 abr. 2024.

Nessa mesma aula, o trio de alunos-professores apresenta ainda imagem⁶ que traz uma versão mais “neutra” de cultura, com bonecos com “roupas” menos estereotipadas do que na imagem 1, apesar de também apresentar a mulher sempre de vestido. Essa imagem 2, assim como a primeira, representa diferentes configurações familiares, incluindo o que não apareceu antes, como famílias compostas também por pessoas com deficiências físicas.

Os alunos-professores do Básico 1, após trabalharem com as imagens 1 e 2 para iniciar os debates da aula, começaram a apresentar fotografias de famílias reais pelas lentes da fotógrafa norte-americana Michele Crowe, do projeto “*The Universal family*”.⁷ Apesar de as fotos não terem sido feitas no Brasil, elas representam a diversidade de famílias no mundo, tendo em vista que a fotógrafa viajou por diversos países registrando os variados tipos de relações familiares. A escolha por levar essas fotos para ressignificar o tema *família* nas aulas do PBMIH foi acertada, no sentido de ter presente nessa aula os contextos multiculturais de famílias que existem no mundo afora e que também estão em nossas salas de aula, dialogando com a realidade de nossas turmas atendidas, as quais são igualmente multiculturais.

As fotografias de Crowe escolhidas para ampliar o debate sobre a família continham a família tradicional formada por homem, mulher e filhos, ao mesmo tempo em que evidenciavam famílias formadas por tia, sobrinha e seus cachorros; famílias de duas mulheres casadas e suas duas filhas; família composta apenas por mulheres (mãe, filha, tia, primas); família de mãe solo (com vestimentas mulçumanas); família de pai viúvo e sua filha. A apresentação de cada

6 Imagem disponível no site: https://i2.wp.com/c1.staticflickr.com/5/4394/36670875195_c039d85710_o.png?w=697&ssl=1. Acesso em: 9 abr. 2024.

7 Fotografias disponíveis em: <https://www.theuniversalfamilies.com/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

foto durante a aula rendeu grandes debates sobre a possibilidade das constituições familiares, conforme relata uma aluna-professora, uma das responsáveis por essa aula.

Preparamos a aula pensando em problematizar o conceito de família, de modo que os alunos se sentissem à vontade para expressar seus pensamentos. Entre as figuras que levamos, havia representações de famílias uniparentais, o que despertou o interesse da turma, já que na sala havia pais e mães solo. Quando explicamos que, no Brasil, a porcentagem de mães solo é significativamente maior que a de pais, algumas alunas compararam isso com a realidade dos seus países de origem, concluindo que é algo comum em várias sociedades. Um pai solo que estava na turma se sentiu à vontade, nesse momento, para relatar a sua história. Nessa turma em particular, muitas crianças acompanhavam seus pais nas aulas, de modo que o tema maternidade/paternidade eram latentes. A saudade dos familiares e amigos que estão nas terras natais também foi um tópico importante. Alguns tiveram de vir para o Brasil sozinhos e, uma vez estabelecidos, passaram a se sentir isolados. Durante a apresentação dos membros das famílias deles, numa das atividades propostas, não faltaram elogios para descrever mães, pais, irmãos, avós. Foi uma das aulas mais bonitas do semestre.

103

Outra estratégia bastante utilizada nas aulas de línguas para ensinar vocabulário sobre o tema família é a apresentação de uma árvore genealógica de uma família inventada ou de uma família famosa do país onde a língua alvo é falada, a fim de que os alunos possam mencionar as relações familiares possíveis na referida árvore. Essa atividade, problematizada com nossos alunos-professores, tem sido cada vez mais engessada e distante da realidade do que propomos discutir nas aulas de PLAc. Por esse motivo, as equipes de alunos-professores têm repensado maneiras de continuar usando a árvore genealógica, posto que é uma atividade que costuma contribuir com a interação dos alunos em sala, porém, de uma maneira

ressignificada para o contexto do ensino de português a migrantes. Sendo assim, a equipe do Básico 2 de 2023 mostrou uma árvore genealógica remodelada.

Apesar de ser uma estratégia visualmente mais fácil para apresentar o vocabulário da família aos alunos, o que nos chamou a atenção nessa aula foi o posicionamento da aluna-professora ao apresentar sua própria família na projeção do *slide*. Ao personalizar a atividade, houve uma identificação com os alunos, principalmente por conta das semelhanças e dos choques culturais, como mostra seu relato:

104

Eu lembro que foi bem sentimental, porque é um tema delicado. Mas foi interessante ver eles buscando semelhanças entre minha família e a deles, seja pelas figuras que escolhi, as estruturas da minha família e até os nomes. Gerou bastante discussões na oralidade, durante a construção da árvore deles. Um aluno falou que o filho dele também era ‘Júnior’, como meu irmão. Com isso, outras pessoas também relataram o uso desse nome. Nesse dia eles falaram sobre a distância também, como eu tinha relatado que vivia longe da minha família, eles se abriram bastante sobre isso. Teve a reação deles descobrindo que moro com meu namorado hahaha. Quando relatei que três dos meus avós já haviam falecido, eles também contaram uns para os outros sobre seus próprios familiares e conversamos sobre como falar, no português, que uma pessoa faleceu. Foi uma aula que gerou várias minidiscussões sobre as relações familiares e o português também. Foi bem legal.

Outra estratégia para representar as famílias da maneira mais real possível tem sido o uso de fotos reais das famílias dos próprios alunos-professores, tal como o pedido para que os alunos migrantes também compartilhem seus momentos em família e, se possível, levem fotos de seus familiares. Em uma das aulas do Básico 3, uma das alunas-professoras responsáveis por ministrar a aula levou várias

fotos de pessoas de sua família, entre as quais estavam pessoas muito próximas que não eram, necessariamente, parentes de sangue, mas eram “agregados”, como ela mesma explicou.

Os exemplos mencionados nessa seção colocam em xeque concepções engessadas e limitadas sobre as configurações familiares e, especialmente, revelam ressignificações e vivências dos discursos de estranhamento e adaptação (Coracini, 2009), como apontamos na seção anterior e como seguiremos refletindo na seção dos Resultados.

Resultados e discussões

Após apresentar como tem sido a elaboração do MD, discutimos nesta seção algumas questões relevantes propostas nesses materiais e nas aulas sobre o tema *família*. O primeiro ponto a ser ressaltado é que o material produzido deve ser inspirado por uma prática sempre localizada (Maciel, 2013), comprometida com a necessidade discente. Isso significa que há sempre espaço de construção e negociação de temas para as próximas aulas, sem a dependência de MDs prontos. Como resultado, percebemos que o preparo de aulas acontece de forma menos verticalizada e mais compartilhada. Nas aulas sobre família, o fato de os alunos-professores levarem fotos de sua própria família incentivou os alunos a também levarem fotos de seus familiares. Esse processo demanda olhares atentos por parte de alunos-professores e tutores para delimitar o escopo das aulas seguintes e a busca por materiais mais condizentes com a realidade dos migrantes.

O segundo ponto é o confronto de identidades e culturas diversas, como o entendimento de certos parentescos. Em uma das aulas houve problemas com o uso de termos como “padrinho” e “madrinha” (Básico 1). Na cultura brasileira, a figura de padrinho e madrinha de batismo advém de uma tradição cristã. São pessoas também chamadas de “dindo” e “dinda”, que assumem responsabilidade por seus afilhados e afilhadas, caso haja alguma fatalidade

com os pais, por exemplo. Todavia, essa noção foi um tanto complexa de ser entendida por alunos de origem árabe muçulmana, por exemplo, que não têm essa configuração familiar. Em um dos casos, um dos estudantes os comparou à figura do Sheikh da mesquita que frequentava. Essa experiência nos fez refletir e discutir entre as equipes de alunos-professores se realmente precisamos, no nível Básico 1, levar para a aula todo o vocabulário possível de família, o que muitas vezes as equipes fazem por uma certa angústia de querer apresentar todo o léxico em uma única aula. Conseguimos perceber, por exemplo, que para o Básico 1 as figuras familiares de “padrinho”, “madrinha” e “afilhados” podem tranquilamente ser dispensadas, até para que a aula consiga fluir. O tema poderia ser retomado em níveis intermediários, no entanto, também fica a pergunta se, de fato, é preciso explicar o que são “padrinhos” pois, na atualidade brasileira, eles são figuras familiares que estão cada vez mais em “extinção”.

Em outra turma, na qual a música *Família* do grupo musical Titãs foi trabalhada, houve o estranhamento ao ouvir que “cachorro, gato, galinha” eram parte da família. Para algumas culturas, parecia ser inaceitável que os animais fossem considerados como tais. Inclusive o debate sobre a relação dos brasileiros com seus *pets* começou a se aprofundar em aulas como essa a ponto de o tema *família* ficar em segundo plano. Para muitos estrangeiros é uma aberração, por exemplo, ver nos shoppings brasileiros pessoas passeando com seus cachorros e/ou gatos em carrinhos que eram para ser de bebês, ou ver cães de unhas pintadas e com brincos. Nessas aulas, fica claro o que Louro (1997, p. 24) chama de “sentido de não pertencimento a um determinado grupo.”

O choque cultural também apareceu nas formas como comemoramos aniversário no Brasil. Alguns ficaram admirados porque foi a primeira vez que tiveram um bolo de aniversário com vela, que foi preparado pelos alunos-professores e levado para a aula. Outros ficaram boquiabertos com as fotografias apresentadas sobre esta

festividade, as quais demonstravam mesas de aniversário de festa infantil recheadas com brigadeiros, docinhos, salgadinhos. Ainda cabe mencionar o espanto de diversos migrantes ao escutar de suas alunas-professoras que elas vivem com seus “namoridos”. Sempre aparecem questionamentos sobre como se dá essa relação de casais que vivem juntos no Brasil, sem um registro oficial.

O terceiro e último ponto é observar como as práticas docentes impactam na formação dos alunos de Letras e dos próprios tutores. Em vários momentos admitimos que as teorias de aquisição estudadas desde o primeiro semestre da graduação caem por terra, pois considerar a hierarquia de primeira, segunda língua ou língua estrangeira não faz sentido em um cenário no qual os migrantes *transitam*, *transformam* e *transcendem* regras a todo mundo, tornando-se sujeitos translíngues (Canagarajah, 2017).

107

Considerações finais

Nosso relato revela o quanto nossos saberes e fazeres não estão prontos, como nos ensina Monte Mór (2011). Tanto o nosso trabalho como formadoras de professores quanto o trabalho dos alunos-professores foram processos de (des)construção, essencialmente de negociações: de temas, de posições, de tempos, de espaços e de sentidos sobre o que é ensinar e aprender PLAc na universidade pública brasileira.

Um dos pontos principais sobre a formação de professores é considerar que metodologias e abordagens prescritas para o ensino de línguas estrangeiras não se sustentam em um cenário tão complexo. Para Cavalcanti (2013, p. 214), é fundamental pensar em uma *educação linguística* que exige muito mais do que conteúdo linguístico, uma vez que devemos “[...] observar [nossos] próprio[s] discurso[s] para pinçar [nossos] próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina”.

Como autoras deste artigo, vivenciar essa educação linguística no PBMIH ao longo de 2023 nos mostra como a universidade pode responder ao desafio da extensão e as potencialidades de suas ações, a saber: 1) perante a falta de formação específica em PLA/PLE, torna-se urgente a criação de um curso de licenciatura na área na UFPR e 2) considerando o atendimento ao contexto multilíngue dos migrantes, ou seja, a comunidade externa, faz-se urgente a aplicação de políticas linguísticas mais pluralizadas, seguindo a Resolução n. 45/22-CEPE que Institui as Políticas Linguísticas da nossa instituição.

108

Pablo Neruda dizia que toda escrita começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. De fato, seria nossa pretensão terminar nosso capítulo dessa forma. Apesar disso, vamos contradizer o poeta e concluir com as palavras dos primeiros coordenadores do projeto (Ruano; Pereti; Grahl, 2016): o PBMIH teve sua data de início em 2013, sem data final. É com esse olhar circunstanciado que reiteramos que o projeto não tem pretensões de finalização, mas de expansões, de ressignificações e de novos aprendizados.

REFERÊNCIAS

- ARENDS, Richard. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations, **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-43, fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/39/1/31/4626948>. Acesso em: 4 abr. 2024
- CANDAU, Vera Maria F. Ideias-força do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, Janeiro-Março 2016, p. 15-34.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211- 226.
- CORACINI, Maria José R. F. Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009, p. 475-498.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 265-304.
- DINIZ, Leandro Rodrigues; BIZON, Ana Cecília C.; RUANO, Bruna Pupatto (Orgs.). **Coleção Vamos Juntos(as)!** Campinas: São Paulo, Núcleo de Estudos de População Elza Berquó - Nepo/Unicamp, 2021.
- FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Eds.). **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001. p. 229-266
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEND, Marilyn. Welcome to co-teaching 2.0. **Educational Leadership**, v. 73, n. 4, December 2015/January 2016, p. 16-22.
- GARCEZ, Pedro de Moraes.; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados:

etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 1-34, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JFbNhQBtw53N4C8j3Q36Lvg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2024.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 61, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.886. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACIEL, Ruberval Franco. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais**: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI:10.11606/T.8.2013.tde-08112013-102019. Acesso em: 24 mar. 2024.

110

MONTE MÓR, Walkyria. Prefácio. In: JORDÃO, C. M. *et al.* **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 11-15.

OLIVEIRA, Talita Amaro *et al.* **Pode Entrar**: Português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

REINOLDES, Marina; MANDALÁ, Paola de Souza; AMADO, Rosane de Sá. **Portas Abertas**: Português para imigrantes. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 24 mar. 2024.

RUANO, Bruna Pupatto, PERETI, Emerson; GRAHL, João Arthur Pugley. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P., SANTOS, J. M. P., SALTINI, L. M. L. **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR**: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 287-308.

TILIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma**

abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, 2006.

WALESKO, Angela Maria Hoffmann; HIBARINO, Denise Akemi. A construção de uma rede colaborativa de formação de professores de línguas.

Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.], v. 20, n. 1, p. AG2, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i1.34632. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/34632>. Acesso em: 24 mar. 2024.

Caminhos para a elaboração de materiais didáticos de português como língua pluricêntrica

Camila Cynara Lima de Almeida
Valdilena Rammé

Lado a lado

Eu venho do “outro” lado / por obséquio / *atravesse o rio / procure as palavras escritas / em sentimento / no papel de betão / crisálidas de sonho / da tua margem irmã.*

112

Junta-te a nós! / Cá vamos: / *Alvorada! / Seguem / as primogênicas horas / debaixo dos lenços / braços despertos / parcas estrelas / na maré de rostos laços / destino, cacilheiro.*

Mesmo que não esteja bom / você dança só / *sussurra a aparição / calando no rio afetos / tropeados.*

Na kazukuta de Lisboa / aviam-se sonhos luzentes / Nem tudo éxílio / espaço pela fadiga / arfa o brasido nos peitos.

(Yara Nakahanda Monteiro em *Memórias Aparições Arritmias*)

Introdução

O presente capítulo busca registrar e ampliar o debate realizado no seminário de título homônimo, promovido no âmbito do *Ciclo de seminários: Ensino-aprendizagem do português língua não-materna*. Antes de tudo, é importante registrar que esse título foi escolhido, de fato, porque, em 2021, a professora Camila Almeida produziu, junto com outros três colegas (Eugênia Fernandes, Leonardo de Oliveira Silva e Tatiana Mello), um livro didático (LD) de

acesso livre para o ensino de português como língua não materna intitulado *Plural, Português Pluricêntrico*.¹ Como o título indica, esse material foi produzido a partir de uma perspectiva do português como língua pluricêntrica (PLP). Com efeito, tanto sua elaboração, quanto a aplicação subsequente, levaram as autoras e o autor a refletirem sobre possíveis caminhos para a elaboração de insumos que resultassem em um material didático pluricêntrico, assim como sobre os desafios e limitações que tal projeto impõe.

É notável que, em nossa área, o tema do PLP tem ganhado destaque nos últimos anos, principalmente como fruto de políticas e ações que partem das nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desse modo, o presente debate também se justifica pela atualidade da temática, e por sua relevância tanto na área da didática do português como língua adicional (PLA) e língua estrangeira (PLE), quanto na área de políticas linguísticas e educacionais.

Para ilustrar essa celebrada pluricentralidade da língua portuguesa, iniciamos nossa discussão com o relato de uma situação vivenciada por uma das autoras deste texto. Alguns dias antes do referido seminário, ela foi procurada por um amigo italiano que precisava fazer a tradução do poema que se encontra na abertura deste capítulo. Esse poema é de uma escritora angolana, Yara Nakahanda Monteiro, que se define como uma filha da diáspora,² uma vez que migrou para Portugal ainda criança. O poema está escrito numa variedade da língua portuguesa mais alinhada com o chamado português angolano ou português de Angola. Ao ler o texto, a autora teve dificuldade de entendê-lo, dificuldade que, acreditamos, muitos brasileiros e brasileiras – e falantes de outras variedades do português – também sentiriam ao lê-lo.

1 Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/9zs4s2p8>.

2 “In her own words: she is a great-great-granddaughter of slavery, a great-granddaughter of racial intermarriage, a granddaughter of independence and a daughter of the diaspora”. Disponível em: <https://yaramonteiro.com/>.

Pode-se notar, já à primeira vista, como o vocabulário é muito diferente do usual no Brasil. Na verdade, quando enviou o poema solicitando ajuda para a tradução, o amigo italiano efetivamente acrescentou o comentário de que “kazukuta” significava “confusão” em Angola. Porém isso era tudo que ele tinha a dizer. O que se nota, contudo, é que, embora as outras palavras sejam reconhecidamente da língua portuguesa, elas parecem às vezes estar deslocadas, ou sendo usadas com sentidos não muito comuns para nós, falantes de outras variedades do português. Sentimos, desse modo, a necessidade de voltar a “estudar português”, para poder falar alguma coisa de uma variedade com a qual não temos muito contato. Por isso, ao se falar do ensino de português de uma perspectiva pluricêntrica, é necessário se falar na importância de uma formação contínua e sistemática dos/as professores, a fim de se ampliar a própria compreensão linguística bem como as referências culturais que nos fugiram por não serem parte do nosso cotidiano enquanto falantes nativos de determinada variante do português.

Acreditamos que esta abordagem, embora desafiadora, oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências transculturais nos/as professores, eternos aprendizes. Ao abrir-se para o ensino pluricêntrico, descobrem-se vários outros mundos que permitem a ruptura com os cânones, por vezes estereotipados, presentes nos materiais didáticos de ensino de PLA. O contato com propostas de materiais didáticos menos ortodoxas, que trazem para o centro do ensino de PLA debates contemporâneos essenciais para as comunidades falantes de português, abre espaço para a disseminação de uma visão mais heterodoxa e progressista. Considerando que os professores de PLA são comumente produtores de materiais didáticos, familiarizar-se com materiais que apresentem uma perspectiva pluricêntrica pode ser um ponto de partida interessante para que professores pensem a própria produção didática em uma perspectiva mais inclusiva.

O capítulo está organizado, portanto, da seguinte maneira. Na próxima seção, discutimos o conceito de português pluricêntrico, abordando os desafios que o trabalho nesta perspectiva nos coloca. Em seguida, apresentamos alguns projetos de materiais didáticos que têm como objeto o português pluricêntrico, como é o caso do livro *Plural, Português Pluricêntrico*, e problematizamos o processo de produção e publicação deste tipo de material didático, considerando suas dimensões políticas. Na sequência, debatemos a importância de uma formação de professores/as críticos e sensíveis à pluralidade da língua portuguesa. Finalmente, examinamos possíveis aproximações entre o ensino de português em uma perspectiva pluricêntrica e a didática do plurilinguismo. Concluímos o capítulo refletindo sobre o papel político do/a professor/a de língua portuguesa em um mundo cada vez mais interconectado.

115

1. Português Pluricêntrico

Como já mencionamos, trabalhar com o ensino de português em uma perspectiva pluricêntrica requer, antes de tudo, dedicação e abertura para a diversidade. Certamente, as diferentes variedades da língua portuguesa poderão ser de difícil compreensão em um primeiro momento, porém, com flexibilidade, interesse e aplicação será possível aprender coisas novas e se familiarizar com outras formas de se viver em português. Nossa prática com a diversidade do português também passa pelo empirismo, é na experiência concreta com o ensino e com as distintas materializações da língua portuguesa que vamos construindo o conhecimento que tentamos aplicar em nossos materiais didáticos e em nossas aulas.

Nesse contexto, também nos questionamos sobre a realidade “pluricêntrica” de nossa língua. Nossa experiência nos leva a cogitar que, principalmente nos ambientes de ensino e aprendizagem formais, o português é mais “bicêntrico” que “pluricêntrico”. Isto é, a grande maioria dos insumos de que dispomos para trabalhar, as

obras de referência, os dicionários, as gramáticas, etc., são ou portugueses ou brasileiros. Por outro lado, e apesar disso, acreditamos que o português é sempre pluricêntrico se considerarmos o fato de que ele é emanado por vozes plurais. Mesmo quando se trata, por exemplo, do português brasileiro, esta língua parte de diversos pontos do Brasil, de diversas comunidades, de diversas faixas etárias e diferentes grupos sociais, e então ele é sempre pluricêntrico de alguma forma. Assim, é importante pensar no pluricentrismo como uma saída a partir de vários lugares, não necessariamente relacionados a um ponto geográfico, não necessariamente sobre um ou outro país, mas sobre diferentes indivíduos ou grupos.

116

Considerando-se a multiplicidade já mencionada de variedades e culturas em língua portuguesa, é relevante ponderarmos, contudo, que nosso público-alvo não estará sempre interessado em aprender sobre essa diversidade. Logo, a proposta pluricêntrica só faz sentido a partir de uma avaliação do seu contexto específico de ensino, do reconhecimento de quem são os seus estudantes e de qual é o seu objetivo naquele momento. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que, embora não deva necessariamente ser trabalhada de forma impositiva e arbitrária, ainda assim é crucial apresentar para seu público uma visão pluricêntrica da língua, de forma indagadora e politizada. É fundamental para uma pedagogia crítica trazer para o contexto de ensino formal de PLA aqueles grupos que não são dominantes, que estão esquecidos, e também mostrar sua voz.

Tudo isso nos leva de volta à questão inicial, que diz respeito ao preparo e à formação dos professores de PLA que pretendem trabalhar com a diversidade do português em uma perspectiva pluricêntrica. Entendemos a insegurança e o receio que professoras e professores sentem ao trabalhar com uma variante que não dominam. Exatamente por isso, consideramos crucial pensar em conjunto em algumas alternativas e em alguns caminhos que facilitem o trabalho de docentes da área. Nesse sentido, o material didático

torna-se um grande aliado. Ter a sua disposição LDs e manuais com esse viés pode facilitar um pouco essa atividade tão desafiadora. Assim, apresentamos, na próxima seção, duas publicações de acesso livre, a fim de divulgar e exemplificar caminhos possíveis para a elaboração de materiais didáticos de PLP, bem como as dificuldades e dimensões políticas que permeiam a elaboração e a publicação de obras com esse cunho.

2. Materiais didáticos pluricêntricos de acesso livre: o *Plural* e o *Ensinar PLH como Língua Pluricêntrica*

Proposto por Eugênia Fernandes e Leonardo de Oliveira Silva, o projeto de escrita de um material didático com um viés pluricêntrico foi bem-recebido pelas demais autoras (Camila Almeida e Tatiana Mello), especialmente por se propor a não ser mais do mesmo. Ou seja, a ideia não era a de fazer apenas mais um manual para o ensino da língua portuguesa. A intenção era fazer um manual para a compreensão de gentes e de temáticas contemporâneas em línguas portuguesas. Esse LD é assim construído em cima de um tripé, onde a pedagogia da justiça social e o ensino baseado em projetos se somam ao pluricentrismo da língua portuguesa como norte para a elaboração do *Plural: Português Pluricêntrico* (2001).

Os autores, dispersos geograficamente entre os Estados Unidos e a Itália, uniram esforços para criar uma proposta de LD de acesso livre, destacando a pluralidade e a convergência mútua existentes na lusofonia.³ A decisão de disponibilizar o livro gratuitamente na internet reflete o compromisso dos autores com a divulgação e com o ensino do português, bem como com a disseminação do conhecimento e de práticas de ensino-aprendizado críticas. Assim, o *Plural*, amplamente acessível a professores, se propôs a ser um

3 Destaca-se que o termo lusofonia foi adotado sem o intuito de manter relações com práticas neocolonialistas. Seu uso foi adotado apenas como uma possibilidade terminológica para indicar um ponto de convergência mútua entre os falantes de português.

modelo possível para a confecção de novos materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras e adicionais. E, amplamente acessível a estudantes, se propôs a facilitar o caminho para o estudo da língua portuguesa, reduzindo custos nessa empreitada.

Embora o português possa ser entendido como bicêntrico, com pontos expressivos de influência emanados do Brasil e de Portugal, considerou-se para a confecção do *Plural* crenças subjacentes, nas quais a territorialidade não é o mais determinante para se falar de pontos expressivos de influência. Qualquer ponto de emanção da língua é um ponto significativo de influência porque vem de algum indivíduo, de algum grupo, de alguma comunidade. Essa perspectiva quebra com uma ideia de pluricentrismo neoliberal, que enxerga o centro como mais importante por ser detentor de poder – normalmente econômico. Desta forma, indivíduos, comuns ou marginalizados, grupos majoritários ou minoritários, comunidades mais ou menos conhecidas, se tornam centros de destaque na produção do português. Isso inclui, por exemplo, vozes diaspóricas em territórios não pertencentes à CPLP e falantes não maternos do idioma, aprendizes espalhados pelo mundo e não limitados a fronteiras.

A ideia de que as fronteiras físicas e políticas não são cruciais para o desenvolvimento da língua adicional enfatiza a importância da comunidade linguística no ensino e na aprendizagem da língua, o que indica uma visão inclusiva e respeitosa de todos os falantes de português e não só daqueles que são nativos e que pertencem a um grupo mais privilegiado: mais escolarizado, de cidade grande, de grupos prestigiados, entre outros. O *Plural* busca, portanto, materializar uma abordagem que não se limita a uma visão mono ou bicêntrica do mundo lusófono, mas que fomenta, estimula e promove a percepção, a reflexão e a ação dos falantes e dos aprendizes no mundo globalizado, pois o centro é todo lugar. Assim, estimula-se a aquisição de competências transculturais que ofereçam aos aprendizes uma base para desenvolver a sensibilidade de pensamento

crítico e a sensibilidade social a partir do olhar para os outros que, muitas vezes, podem ser eles mesmos.

Cumpre destacar ainda que, como um manual de língua não materna, o *Plural* tem apego a questões linguísticas, lexicais e gramaticais formais. Contudo, a maleabilidade existente nesse âmbito, diante de falantes com influências linguísticas, geográficas e ambientais diversas, e a falta de formalização em dicionários ou gramáticas de algumas variantes da língua impossibilitam um apego que dê conta de toda a pluralidade de usos e regras de línguas em português. Apesar disso, dado que todos os autores da obra são brasileiros, é notória a existência no livro de mais insumos da variante comum a eles e de explicações mais pendentes para a variante brasileira. Em uma outra experiência de produção de LD de PLP, talvez ainda mais diversidade de vozes nos insumos garantisse mais pluralidade ao material, bem como talvez menos explicações e mais propostas de inferências e investigações garantissem mais autonomia e consciência metalinguística aos/às aprendizes.

Já em 2023, foi lançado o *Ensinar Português Língua de Herança como Língua Pluricêntrica*, publicado com o financiamento de fundos nacionais portugueses e disponibilizado de maneira gratuita aos/às interessados/as. Sua forma mistura teoria e prática, contribuindo para o debate da área, a partir da apresentação de textos acadêmicos sobre a área, ao mesmo tempo em que concretiza a teoria em formato de propostas didáticas para aulas de PLH com abordagem pluricêntrica. Sobre o papel do/a professor/a em um ensino de português com viés pluricêntrico, indica-se que “o ensino de Português como língua pluricêntrica requer do professor uma abertura e flexibilidade ancoradas num espaço intercultural e na figura de um professor mediador” (Duarte; Gonçalves; Mello, 2023, p. 12). Essa crença de que “os professores de línguas devem localizar-se no espaço interativo da mediação interlinguística, intercultural e encarar a língua como um idioleto em contínua transformação” (Du-

arte; Gonçalves; Mello, 2023, p. 13) permeia a elaboração da obra.

Acreditamos que tanto o *Plural: Português Pluricêntrico* quanto o *Ensinar Português Língua de Herança como Língua Pluricêntrica* são propostas tímidas, mas importantes para se pensar caminhos para a elaboração de materiais didáticos de PLP. O fato de ambas as obras serem de acesso livre amplia seu alcance e, de maneira informal, apoia a formação de professores/as numa área que ainda encontra um solo com pouca sustentação, onde não se sabe ao certo o que fazer, nem como fazer. Surgem, portanto, propostas didáticas dentro da área que não se concentram no debate sobre a existência ou não de um português de fato pluricêntrico, sobre se o português é monocêntrico, bicêntrico ou pluricêntrico, sobre quais seriam os problemas resultantes de propostas didáticas de PLP quando não se encontram regras e normas publicadas sobre muitas das variedades da língua-alvo. Surgem, acima de tudo, propostas pragmáticas que entendem que a partir de propostas práticas é possível refletir e repensar teorias sobre o PLP e vice-versa, numa contínua simbiose entre teorias da área e suas aplicações no ensino-aprendizagem do português.

120

2.1. Desafios de produzir e publicar materiais didáticos de português como língua pluricêntrica

A escassez de materiais didáticos para o ensino de PLA não é uma novidade para os/as professores/as da área. Diante da própria demanda, inúmeros/as professores/as se tornam produtores de materiais didáticos, mas essa, sem dúvidas extensíssima, produção mais amadora acaba ficando restrita aos acervos dos próprios produtores. A escrita de um LD de PLA demanda, entre outras coisas, planejamento, dedicação, coerência e tempo. Para um projeto assim funcionar, seria importante que o/a autor/a tivesse um apoio editorial para sua materialização, financiamento e resolução de questões burocráticas. O *Plural*, que parte de um tronco do PLA ainda menos comercial, precisou fazer um percurso diferente, mas muito comum

a tantos professores: foi produzido sem apoio editorial, sem financiamento e buscando soluções simples para questões burocráticas.

Quando comparado à produção editorial voltada para o ensino de outras línguas estrangeiras, o PLA ainda ocupa um espaço crítico dentro do mercado de livros, mas o PLP se encontra num espaço praticamente inexistente. Conseguir apoio editorial que gerasse financiamento para os autores do *Plural* seria muito pouco provável. Assim, o primeiro desafio foi dedicar horas de trabalho a um projeto que não traria nenhum retorno financeiro a professores já tão sobrecarregados com afazeres profissionais e pessoais. Apesar disso, diante da escassez de propostas com o viés pretendido, diante da possibilidade de fazer um LD que propusesse uma nova perspectiva para o ensino de PLA, o projeto saiu do papel para entrar no papel, embora esteja disponível apenas em formato digital.

121

Os entraves burocráticos com relação ao uso de insumos de autoria externa foram dirimidos com a não comercialização da obra, já pressuposto do projeto. Além disso, foi possível notar um fenômeno interessante ao se escolher trabalhar com insumos de produtores de conteúdo fora do *mainstream*: algumas das pessoas citadas no *Plural* procuraram os autores para agradecer pela felicidade que sentiram ao tomar conhecimento de que faziam parte ou eram citados na obra. Dar um pouco mais de alcance à voz de outras vozes e ter encontrado tantos conteúdos muito bem produzidos, embora com muito menos visualizações do que encontrariam numa sociedade com valores diversos dos atuais, ajuda a inverter uma lógica canônica para a produção didática. Ressignificações como essas são importantes para uma postura amplamente decolonial, que traga para o centro o que sempre foi central em suas regiões.

2.2. Dimensões políticas no *Plural*

Uma questão relevante no debate acerca da língua portuguesa é a dimensão política e o valor atribuído a ela em diferentes culturas.

Embora haja uma preocupação em abordar o português a partir de uma perspectiva pluricêntrica, os materiais de referência muitas vezes não oferecem uma discussão aprofundada sobre a política linguística e o *status* das variedades do português em nações diversas. O *Plural* não dedica uma unidade a essa questão, mas propõe algumas atividades pontuais sobre a temática. Além disso, algumas atividades didáticas propostas reconhecem a dominação cultural que pode ocorrer ao se insistir em uma única variedade do português como padrão.

122

Cumpramos aqui que há resistência por parte dos/as professores/as e dos/as aprendizes, especialmente entre migrantes e refugiados/as, que temem a marginalização social ao não se conformarem às expectativas da norma linguística dominante. Essa preocupação levanta questões sobre a relação entre ensino da norma e respeito à diversidade linguística. Ainda assim, enfatiza-se a importância de se criar um ambiente acolhedor e inclusivo na sala de aula, onde os/as estudantes se sintam encorajados/as a valorizar e utilizar sua variedade linguística própria ou de maior conforto. Sistemicamente, existe a necessidade de uma mudança de paradigma na educação linguística, passando de uma abordagem monolíngue centrada na norma para uma didática do plurilinguismo, que valorize e celebre a diversidade linguística e cultural.

O processo de autoria de um LD envolve diversas etapas, desde a seleção e organização de conteúdos até a elaboração de atividades e exercícios. Para os autores, essa experiência pode ser gratificante, mas também desafiadora, exigindo um profundo conhecimento da língua e uma compreensão das necessidades e das características do público-alvo. Em última análise, a autoria de LDs é um esforço colaborativo que visa oferecer recursos educacionais eficazes e relevantes para o ensino de PLA. A proposta de instigar os/as professores/as a produzirem seus próprios materiais é vista como uma oportunidade para promover o prazer da autoria (Leffa; Costa; Beviláqua, 2019) e a adaptação das atividades para as necessidades específicas de seu

público. É ainda a possibilidade de trazer para a produção didática dimensões políticas tratadas com profundidade.

O *Plural* é um LD de PLP que preza pela diversidade, pela equidade, pela acessibilidade, pelo combate ao racismo, pelos direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIA+ em lugares como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Macau. Por este motivo, e reconhecendo que a área de ensino de PLA é uma área pela qual circulam profissionais conservadores e tradicionais, é uma proposta que pode impor dificuldades para sua adoção. A abordagem da justiça social é fundamental neste livro, pois aborda questões profundamente relevantes para muitas pessoas. Ao invés de se ater ao simples e ao fácil, o texto mergulha em problemas complexos e temas impactantes, muitas vezes confrontando ideias arraigadas, especialmente em sociedades mais conservadoras. No entanto, essa complexidade contribui para ampliar o conhecimento dos leitores e das leitoras sobre como podem influenciar suas comunidades dentro do contexto da língua portuguesa. Existe ali um potencial transformador.

123

A escolha de se adotar a pedagogia de projetos como um dos tripés da obra é outra das dimensões políticas do *Plural*. Para promover um senso de comunidade entre os/as participantes, foi proposta uma abordagem que visava a criação de produtos com utilidade tangível para outras pessoas. Em contraste com simples tarefas de entrega e correção, enfatizou-se a necessidade de uma produção concreta que tivesse impacto externo. Essa abordagem proporcionou aos/às estudantes uma sensação de relevância e propósito em suas tarefas, aumentando sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem. A ênfase na resolução de problemas reais também foi considerada valiosa.

A abordagem da pedagogia de projetos permite ao/à educador/a assumir, assim, o papel de orientador/a, deslocando-se de uma posição central para acompanhar de perto o processo

de aprendizagem, possibilitando que o/a aprendente se sinta verdadeiramente como agente ativo em seu próprio desenvolvimento educacional. Lidar com questões sociais e de justiça social muitas vezes envolve discussões interculturais críticas e complexas. Ao abordar tais temas, evita-se cair em discussões superficiais ou estereotipadas, e permite-se explorar as nuances e desafios presentes em nossas sociedades, como o racismo, a xenofobia e a violência contra as mulheres.

124 É fundamental envolver os/as estudantes nesse diálogo, capacitando-os/as para agir em seus próprios contextos para promover mudanças significativas. Da mesma forma, a preparação dos/as professores/as para esses contextos também precisa ser urgentemente transformada. Assim, refletimos, na próxima seção, sobre os impactos que produções didáticas podem ter na formação de professores/as, assim como pontos a serem considerados no percurso formativo desses profissionais.

3. Formação de professores em uma perspectiva plural

Nas últimas duas décadas, nós presenciamos o rápido crescimento da busca pelo ensino formal de português como língua estrangeira ou adicional ao redor do mundo. Mais recentemente, nos últimos anos, também testemunhamos um aumento significativo nas migrações forçadas que levam migrantes e refugiados/as a países como o Brasil e Portugal. Tanto a busca pelo português como língua estrangeira/adicional, quanto esses processos globais de migração exigem cada vez mais que a gente reflita sobre o ensino do português em diferentes perspectivas e com diferentes objetivos, como é o caso do português língua de acolhimento (PLAc) e do PLP. Consequentemente, também vimos surgir a necessidade de formação de professores e professoras para esses novos e desafiadores contextos.

No Brasil, porém, ainda estamos engatinhando nessa direção.

Até o momento, somente quatro universidades públicas⁴ oferecem cursos de graduação/licenciatura em português como língua estrangeira e/ou língua adicional. Há algumas linhas de pós-graduação já consolidadas na área,⁵ contudo, é evidente que, tendo em vista a falta de formação em nível de graduação, ainda precisamos de muitos cursos de especialização para preencher essa lacuna depois da formação inicial dos/as professores/as de língua portuguesa.

Como já comentamos, a formação de professores é uma questão crucial se quisermos pensar em um ensino de português pluricêntrico. Tendo em vista que, em nosso país, a ampla maioria dos cursos de Letras forma professores de português língua materna (PLM), o que temos visto no Brasil é uma confusão entre o ensino de PLM e o ensino de português língua não materna (PLNM). Assim, quando o/a professor/a se vê trabalhando com o PLNM, ele/ela acaba simplesmente mobilizando as teorias e metodologias que aprendeu para o ensino de PLM. Por esse motivo, acabamos encontrando muitos materiais de PLA ou PLAc disponíveis online,⁶ que reproduzem as categorias gramaticais e a lógica do ensino de língua materna, focando quase que exclusivamente em estruturas linguísticas e esquecendo da dimensão oral, comunicativa e cultural da língua.

Exatamente por esse motivo, a formação de professores/as de PLNM também deveria ter como foco a criação, produção, aplicação,

4 A Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

5 A Universidade de Brasília (UnB) e a Unicamp oferecem o curso de graduação Licenciatura em Letras – Português como Segunda Língua. Já a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) oferecem cursos de graduação em Licenciatura em Letras – Português como Língua Estrangeira.

6 Essa observação não é, de nenhuma forma, uma crítica ao trabalho extraordinário realizado pelos/as diferentes professores e professoras que produziram e disponibilizaram esses materiais de forma livre e gratuita, somente uma constatação sobre a insuficiência de nossas formações universitárias.

adaptação e compartilhamento de materiais didáticos para diferentes contextos. Esse foi o caso, como vimos, do *Plural*, que passou por uma fase de estudos, foi editado e publicado com licença aberta, e agora está sendo aplicado e revisado. A fase da aplicação e teste é especialmente importante, porque, como todo/a docente já deve ter experienciado, é somente quando se coloca de fato o material em uso, que se percebe o que funciona e o que não funciona. Evidentemente, com cada grupo uma determinada atividade vai funcionar de forma diferente. Por isso, o potencial de adaptação do material e a habilidade de o/a professor/a adaptar diferentes materiais para seu contexto são fundamentais.

126

Produzir materiais com licença aberta e compartilhar o que produzimos reforça o caráter coletivo da nossa profissão e também a solidariedade entre os/as trabalhadores/as da educação. Essa prática solidária tem ainda um papel central na formação de professores/as, pois são os materiais didáticos que se tornam as primeiras referências e oferecem segurança aos professores e às professoras que estão em formação. Certamente, a materialização de uma obra que propõe algo tão complexo leva tempo. No caso do *Plural*, por exemplo, quando se produziu a segunda edição, foram revisados somente alguns erros pontuais e problemas de diagramação. Sobretudo, ela foi elaborada para se acrescentar o sistema ELU, porque se falava sobre a linguagem inclusiva, mas o livro não a incluía.

Em nenhum momento, contudo, a revisão considerou mudanças nas atividades. A ideia do livro, nesse sentido, foi ser um objeto que outros/as professores/as usassem, pudessem decidir se gostavam ou não, e se sentissem à vontade para propor mudanças também. Entendemos que a produção de material didático precisa ser uma atividade constante e contínua. Da mesma forma, ao se trabalhar diferentes variedades do português em sala de aula, se permite que os/as estudantes possam decidir qual delas eles vão querer, de fato, usar. E não só decidir sobre uma variedade, porque

também usamos diferentes variedades do português dependendo dos nossos contextos cotidianos. Uma proposta plural pensa no cidadão e na cidadã em movimento, se movimentando em diferentes culturas de língua portuguesa ou em culturas em português que entram em contato com outras línguas.

Por esses motivos, o livro *Plural* e outros materiais na perspectiva do PLP podem ser vistos como um mapa ou um roteiro. No caso do *Plural*, embora ele seja bastante mais voltado para a universidade e para o contexto universitário americano, sabemos que ele pode ser adotado e adaptado a outros contextos. Sua primeira vantagem é ser gratuito. Além disso, ele traz no final de cada lição um glossário. Assim, os/as estudantes têm acesso ao vocabulário diversificado da língua portuguesa e também às explicações gramaticais, o que permite que também possam estudar sozinhos. Dessa forma, cada professor/a pode selecionar o que avalia que vai funcionar e ser pertinente para seu público.

É importante entender que um livro didático não precisa ser um guia obrigatório para ser seguido passo a passo. É possível olhar para uma determinada atividade e perceber que aquilo não faz sentido para seu contexto. Ao mesmo tempo, quando for preciso trazer um tema ou ponto que não esteja no livro, é possível que o/a próprio/a professor/a produza suas atividades e explicações. Decorre daí a importância de estar preparado/a para adaptar diferentes materiais ao nosso contexto. Logo, a habilidade de escolher, avaliar e, finalmente, produzir materiais didáticos deve ser uma questão central na formação de professores/as.

É o/a professor/a lá na sala de aula que melhor conhece seu público, mais ninguém. Somente o/a professor/a sabe quem são os seus estudantes, o que eles querem e também o que eles precisam. Mas para isso é preciso que o/a professor/a também aprenda a ouvir seus estudantes. Muitas vezes, nós professores e professoras acreditamos que já temos todo o conhecimento de que precisamos

para fazer nosso trabalho, que já sabemos o que nossas turmas precisam e esquecemos de ouvi-las.

Todavia, como uma atividade essencialmente dialética, o ensino-aprendizagem também não pode se resumir ao que os/as estudantes estão pedindo. Evidentemente, muitas vezes os nossos grupos ou os nossos contextos não vão nos requisitar que trabalhe-mos a língua nessa perspectiva pluricêntrica. Ao contrário, é possível que encontremos alguma resistência ao tentar trazer a diversidade de culturas e variedades da língua portuguesa para a sala de aula. Assim, embora precisemos ouvir as necessidades dos nossos grupos, quando estamos comprometidos com um ensino plural, precisamos ter em mente que esse ensino plural não se dá somente no sentido linguístico, mas também no âmbito social, político e cultural.

128

Um exemplo concreto disso foi o caso da inclusão da lingua-gem não-binária ou inclusiva na revisão do livro *Plural*. Ou seja, uma abordagem didática plural também precisa estar comprometida em sensibilizar os/as estudantes sobre questões centrais para o exercício da cidadania e para a construção coletiva de uma sociedade sem pre-conceitos e discriminação. Logo, trazer essas questões para nossos/as estudantes é importante, porque muitas vezes eles não falam ou refletem sobre isso em suas próprias línguas. Contudo, se estamos comprometidos/as com a formação de pessoas que vão viver e agir em um mundo de encontro de culturas, precisamos tentar garantir que essas pessoas estejam sensíveis à diversidade e sejam respeitosas das diferenças. É exatamente neste ponto que, acreditamos, o ensino do português pluricêntrico e a didática do plurilinguismo podem se aproximar. Continuaremos esta discussão na próxima seção.

4. Plurilinguismo e o Português Pluricêntrico

Considerando o que debatemos até aqui, acreditamos que o ensino do português em uma perspectiva pluricêntrica pode ser aproximado da proposta da didática do plurilinguismo (Escudé;

Janin, 2010), já bastante consolidada na área da didática de línguas estrangeiras. Isto é, se nosso foco é a formação de cidadãos e cidadãs abertos e sensíveis à diversidade de línguas e culturas do mundo, também precisamos incluir em nossas práticas o trabalho sobre a variação do português, abordando as diferentes variedades da língua portuguesa e também o contato entre línguas e culturas em língua portuguesa.

Um exemplo muito bonito desta prática vem da Federal do Rio Grande do Norte. A tese de doutorado de Rudson Gomes de Souza se debruça sobre as potencialidades da didática da intercompreensão em línguas românicas em contextos de ensino de PLM. Sua pesquisa demonstra que, a partir do trabalho de leitura e compreensão multilíngue de textos em diferentes línguas neolatinas, estudantes da rede básica de ensino melhoram suas habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos em português. Nesta área, temos diversos materiais didáticos já publicados tanto na América, quanto na Europa. A título de ilustração, temos os manuais *PanromanIC: Manuale di intercomprensione tra lingue romanze* (Ferrera *et al.*, 2022), que traz textos em catalão, espanhol, italiano, português, romeno e francês, o *Manual Interlat* (Tassara; Moreno, 2007), produzido na Universidade de Valparaíso, no Chile, que traz textos em português, espanhol e francês, e o *EuRom5* (Bonvino *et al.*, 2011), publicado pelas universidades de Roma e Barcelona, pela Delegação Geral de Língua Francesa e Línguas da França e pela Organização Internacional da Francofonia, que traz textos em português, espanhol, catalão, italiano e francês.

Acima de tudo, a didática do plurilinguismo nos convida a explorar e valorizar o conhecimento prévio que nossos/as estudantes já trazem, sua bagagem linguística e cultural. Como já indicamos, principalmente nesta era digital, o acesso a insumos e materiais autênticos em diferentes línguas e variedades dessas línguas apresenta uma riqueza imensa para o trabalho do/a professor/a. É importante

que nossos/as estudantes sejam expostos à diversidade linguística e cultural do português, mas também das sociedades em que o português é falado. Por um lado, devemos continuar a celebrar e valorizar o cânone, Saramago, em Portugal, Mia Couto, em Moçambique, Jorge Amado, no Brasil. Porém, também podemos explorar e integrar as novas produções e culturas em língua portuguesa, como um *youtuber* que está fazendo muito sucesso em Moçambique, um vídeo autêntico com crianças falando português em Goa, ou vídeos de influenciadores e produtores de conteúdo nas periferias do Brasil e de Portugal. Tudo isso reflete o cuidado de se olhar para além dos nossos contextos e abrir esses mundos para nossos/as estudantes.

Perspectivas futuras e Considerações finais

130

Encerramos a discussão deste capítulo levantando novamente a questão do papel político que o professor e a professora de línguas necessariamente cumprem. Em geral, se debate muito mais sobre questões da prática, da didática, da produção de material, e se esquece que tudo isso é atravessado por decisões políticas. A publicação do livro *Plural: Português Pluricêntrico* é um posicionamento no mundo que passa a mensagem de uma preocupação com a diversidade e com a inclusão.

Também é política a decisão de se trabalhar qualquer tema em sala de aula de uma perspectiva neutra ou crítica. Por exemplo, quando o/a professor/a decide trabalhar um tema como o “esporte” ou “desporto”, é possível abordá-lo em uma perspectiva que inclua a discussão de questões raciais, de gênero ou de acessibilidade. Essa decisão vai guiar que textos orais e escritos você vai selecionar para trabalhar em sala, que questões você vai colocar para seus/suas estudantes, que vocabulário e estruturas você vai ensinar.

Como também comentamos, é política a decisão de publicar materiais didáticos de acesso livre. As licenças abertas, como a *Creative Commons*, colocam diversos desafios para a produção do material didático, pois é preciso, para tal, que sejam selecionados

textos que possuem igualmente uma licença que permita sua reprodução e edição. Nesse sentido, trabalhar com materiais autênticos de plataformas de compartilhamento livre ou com a produção de autores e artistas não globais, além de permitir que nossas turmas tenham contato com variedades menos conhecidas do português, pode facilitar a publicação do material.

Considerando o retorno recebido de tantos professores que utilizam o *Plural* em suas aulas, entre as principais perspectivas futuras está a de que cada vez mais profissionais se sintam estimulados/as a produzir materiais didáticos de PLP. Espera-se ainda que o uso de metodologias ativas para o ensino do PLA seja ampliado e efetivo, porque faz com que os/as estudantes se envolvam muito mais na realização das atividades propostas, atentos ao que é fazer parte de uma comunidade de falantes de uma língua tão diversificada.

131

REFERÊNCIAS

BONVINO, E.; CADDÉO, S.; VILAGINÉS SERRA, E.; PIPPA, Salvador. **EuRom5: Ler e compreender 5 línguas românicas**. Milano: Editore Ulrico Hoepli, 2011.

CANDELIÉ, Michel. **CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 8 mai. 2024.

DUARTE, I.; GONÇALVES, M. L.; MELO, S. R. (Orgs.). **Ensinar Português Língua de Herança como Língua Pluricêntrica**. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2023.

ESCUDE, P.; JANIN, P. **L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme**. CLE international, 2010.

FERNANDES, E.; OLIVEIRA SILVA, L.; ALMEIDA, C.; MELLO, T. **Plural:**

Português Pluricêntrico. Roosevelt: Boavista Press, 2021.

FERRERA, S. B.; CALVO DEL OLMO, F., FRISAN, E. H.; MANOLE, V.; ROCHA DA CUNHA, K. M.; SHEEREN, H. **PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra lingue romanze**. Bologna: Lingue Zanichelli, 2022.

LEFFA, V. J.; COSTA, R. A. ; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E.. (Orgs.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297.

MONTEIRO, Y. N. **Memorie Apparizioni Aritmie**. Alessandria: Capovolte, 2024.

SOUZA, R. E. G. de. **Didática do plurilinguismo**: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. 180f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2013.

TASSARA, G.; MORENO, P. **Manual Interlat. Comprensión escrita en portugués, español y francés**. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007.

Orientações oficiais brasileiras para o ensino de português como língua adicional: observações sobre as propostas curriculares para o ensino de português no exterior para países de língua espanhola, de língua oficial portuguesa e para contextos de línguas de média distância

**Isabel Franco Lisboa
Juliana Roquete Schoffen**

133

1- Contextualização

A já longa trajetória de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil tem sido, ao longo do tempo, pautada por princípios teóricos e metodológicos relacionados a uma consistente orientação discursiva, advinda, principalmente, da produção acadêmica realizada na área de ensino de línguas e de Linguística Aplicada nas universidades brasileiras desde a década de 1980. Essa orientação, inspirada pela perspectiva discursiva e dialógica baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin,¹ culminou na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 1990 e no construto teórico e na visão de linguagem subjacentes ao exame Celpe-Bras (INEP, 2020). Apesar disso, até o ano de 2020 a área de PLA não contava com nenhuma proposta ou orientação curricular oficial brasileira, que fornecesse subsídios para a organização dos

1 O Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais russos que se dedicou a estudar a linguagem. Para o grupo, a língua acontece nas interações sociais, portanto, aprender uma língua (adicional ou não) é aprender a interagir em situações concretas no mundo de maneira adequada.

currículos dos cursos de língua portuguesa, para a definição de níveis de proficiência a serem ofertados nesses cursos ou da carga-horária necessária para se atingir tais níveis, tampouco para a seleção ou elaboração dos materiais didáticos a serem utilizados.

Essa lacuna, já apontada há anos na literatura (Schoffen; Martins, 2016; Izaki Gómez, 2018; para citar alguns), demonstrava um desinteresse dos Ministérios da Educação e das Relações Exteriores do Brasil com relação ao ensino e à promoção da língua portuguesa no mundo, e contrastava com a extensa lista de documentos oficiais orientadores do ensino de PLA já existente há muitos anos em Portugal,² onde as descrições de níveis de proficiência, concepções teóricas e orientações metodológicas são alinhados ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR).

134

Apesar da inércia do governo brasileiro em promover orientações para o ensino de PLA, a área tem se mostrado bastante produtiva no Brasil, contando com pesquisas e produção de materiais didáticos para diferentes contextos de ensino.³ Sendo o Celpe-Bras o único exame de proficiência em língua portuguesa desenvolvido pelo Estado brasileiro, esse exame tem sido reconhecido como direcionador do ensino de PLA, visto que, na ausência de parâmetros oficiais de ensino, o exame e sua concepção teórica acabaram moldando práticas de ensino, formação de professores e a elaboração de materiais didáticos (Martins, 2018; Martins; Yonaha, 2022). O exame, como apontado por pesquisadores (Dorigon, 2016; Schoffen; Martins, 2016; Martins; Schoffen, 2019; Santos, 2021, entre

2 Os documentos oficiais, bem como muitas orientações para o ensino de português como língua não materna, podem ser encontrados na página da disciplina “Português Língua Não Materna”, no site da Direção Geral de Educação do Ministério de Educação, Ciência e Inovação de Portugal. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna#inf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

3 Para maior detalhamento da história do ensino de PLA no Brasil, ver: Schlatter; Bulla; Costa, 2020.

outros), funciona como instrumento de política linguística nacional, demonstrando ser um gesto de autoria brasileiro (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008), uma vez que evidencia a escolha por uma orientação teórica e metodológica coerente com as demais orientações para o ensino de língua portuguesa no Brasil, como os PCN e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao mesmo tempo em que se diferencia da perspectiva teórica adotada por Portugal.

Em 2020, por iniciativa do Ministério das Relações Exteriores (MRE), teve início a publicação de uma coleção chamada de “Propostas curriculares para ensino de português no exterior” (MRE, 2020a). Essa coleção é composta, até o momento da redação deste capítulo,⁴ por oito propostas curriculares⁵ e um glossário de literatura brasileira, que contemplam diferentes contextos de línguas e propósitos de ensino, e têm por objetivo uniformizar o trabalho realizado nas Redes de Ensino do Itamaraty. Os documentos têm como “espaço oficial” de aplicação os *Centros Culturais Brasileiros* ou *Núcleos de Estudos Brasileiros*,⁶ como são referenciados nas propostas.

A publicação da coleção de propostas curriculares vem suprir a histórica lacuna relativa a orientações oficiais para o ensino de PLA existente no Brasil até então, sendo definida por Martins e Yonaha (2021) como um acontecimento linguístico constitutivo de um importante marco epistemológico (assim como o Documento Base

4 Há uma expectativa, de acordo com a publicação do Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português (MRE, 2021a) de que existam novas publicações no futuro, com outros contextos e enfoques.

5 Todas as propostas já publicadas podem ser acessadas no site: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/categoria/cat/58>.

6 Em abril de 2022 foi fundado o Instituto Guimarães Rosa, com o propósito de promover cursos de língua portuguesa, cultura brasileira e atividades voltadas para a promoção do país. Os 24 Centros Culturais Brasileiros existentes até então passaram a fazer parte do Instituto, e também o programa de leitorado brasileiro passou a se chamar Leitorado Guimarães Rosa (Capuchinho, 2022).

do Celpe-Bras, também publicado em 2020). Essa publicação, no entanto, ao não contar com a participação do Ministério da Educação, órgão que deveria ser o responsável pelas orientações nacionais relacionadas ao ensino, evidencia um descompasso entre os órgãos governamentais em relação à área de PLA, materializando uma dificuldade de trabalho conjunto e potencializando as dificuldades já enfrentadas pelos professores na busca de orientações metodológicas coerentes com uma mesma visão de linguagem.

136 Uma proposta curricular, especialmente no caso brasileiro, em que havia um vácuo de orientações oficiais nesse sentido, é de extrema importância não apenas para o contexto específico para o qual foi pensado, mas tem o potencial de influenciar também a produção de materiais didáticos, a formação de professores e a organização da própria área, visto a sua importância para o sistema de ensino: “o currículo engloba tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares: o que é ensinado, os objetivos, os critérios de avaliação, a organização e estrutura dos estudos, sua duração e a graduação da progressão por anos ou ciclos” (Kraemer, 2012, p. 45).

Com o objetivo de motivar o debate sobre as propostas curriculares para o ensino de português no exterior, procuramos, neste texto, analisar três dos documentos já publicados, que se agrupam conforme a língua oficial dos países em que serão utilizadas. São elas: a *Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola*, a *Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Portuguesa* e a *Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em Contextos de Média Distância*.

2. Análise das propostas curriculares

As Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior foram produzidas para serem utilizadas nos Centros Culturais Brasileiros no exterior, com o objetivo de promover uma harmonização nos currículos já desenvolvidos nesses centros. Algumas propostas são resultantes de agrupamento linguístico (caso das propostas aqui analisadas), outras tratam de grupos específicos de estudantes (ensino de português para praticantes de capoeira e ensino de português como língua de herança) e outras propõem cursos especiais (literatura brasileira, literatura brasileira infantil/infanto-juvenil e ensino de português por meio de quadrinhos brasileiros). Na apresentação de todas as propostas, justifica-se a diversidade evidenciando os diferentes contextos: “o ensino do português para estudantes peruanos; o reforço do idioma em Timor-Leste; a valorização do português para a diáspora brasileira nos Estados Unidos; a expressiva demanda pelo português por capoeiristas eslovenos; e os esforços para promoção da literatura brasileira na Argentina” (MRE, 2020b, p. 5). Se uma proposta curricular única para contextos de aplicação tão abrangentes e públicos tão diversos tornaria a sua execução muito difícil, é preciso, no entanto, salientar que as diferenças nas orientações das propostas de harmonização curricular publicadas pelo MRE também podem gerar dificuldades, perpetuando o vácuo relativo a orientações pedagógicas para o ensino de PLA.

Nas próximas seções, faremos uma breve apreciação de cada proposta e dos pressupostos subjacentes a ela; em seguida, apresentaremos um quadro comparativo pontuando as principais semelhanças e diferenças entre as propostas.

2.1 Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola

O texto de apresentação da proposta para países de língua oficial espanhola justifica a importância de um referencial curricular para esse contexto: mais da metade dos Centros Culturais Brasileiros estão localizados em países de língua oficial espanhola, e a proximidade entre o Brasil e os demais países latino-americanos incentiva uma busca maior pela língua portuguesa com fins acadêmicos e profissionais.

A visão de língua apresentada é explicitamente referenciada na perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin (2003). Os autores reforçam que a proposta se afasta de uma concepção de ensino de língua focada apenas nos aspectos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos – apesar de apontarem que eles também devem estar presentes no currículo, visto que português e espanhol são línguas nas quais há grande espaço para apontar os contrastes e aproximações desses aspectos –, e também de uma visão que entenda a língua como um instrumento de comunicação.

A proposição de níveis levou em consideração os cursos que já eram ministrados nos Centros Culturais Brasileiros, propondo a harmonização da nomenclatura, do número de níveis, da ementa e da carga-horária. São propostos seis níveis semestrais de 60 horas cada, compreendendo do Básico I ao Avançado II, fazendo com que um estudante que cursar todos os níveis leve três anos para atingir o nível equivalente ao certificado Avançado Superior do Celpe-Bras e ao nível C2 do QECR. Apesar de o documento reconhecer que apresentam visões diferentes sobre língua e proficiência, o uso do QECR é justificado por ser um parâmetro mais difundido internacionalmente do que o Celpe-Bras.

Não há grande aporte teórico acerca das particularidades do ensino de português para hispanofalantes, limitando-se a proposta

apenas a explicar a carga horária diferenciada do que é esperado em cursos para falantes de outras línguas e apontando que uma metodologia contrastiva não deve ser o único caminho possível para esse público. O documento, no entanto, não se mostra propositivo, deixando de apontar outras possibilidades de ensino, o que seria de extrema importância para os professores que atuam neste contexto, muitas vezes carentes de formação e entregues às práticas educacionais mais presentes nos materiais didáticos e nas culturas escolares, que têm como base apenas a análise contrastiva entre o português e o espanhol.

O currículo proposto é organizado em três dimensões, com base em Serrani (2010): dimensão sociocultural; gêneros discursivos (orais, escritos e multimodais) e propósitos; recursos léxico-gramaticais e recursos fonético-fonológicos. Apesar de apresentar uma hierarquia entre essas dimensões, o documento afirma que elas estão, na verdade, todas interligadas: “não há dimensão sociocultural sem gêneros discursivos que a estructure; não há gêneros sem recursos de linguagem que permitam sua materialização em textos (orais, escritos, multimodais)” (MRE, 2020b, p. 36).

Nas considerações finais da proposta, há menção à necessidade de “ações complementares” para que ela seja efetivada, já que cada lugar terá as suas especificidades a serem trabalhadas para a implementação da proposta, como a “avaliação de materiais didáticos utilizados a fim de verificar sua adequação para a implementação do currículo proposto, bem como iniciativas visando à formação continuada de professores nos referidos contextos” (MRE, 2020b, p. 51).

É possível perceber que esta proposta demonstra afiliação à mesma perspectiva teórica que já vinha embasando os trabalhos da área de PLA no Brasil. A proposta, no entanto, limita-se a apresentar uma lista de possibilidades, não exemplificando como poderiam ser implementadas as orientações teóricas, deixando este trabalho a cargo do professor. Ainda que reconheça a necessidade de “ações

complementares” e explicita a necessidade de iniciativas de formação continuada de professores, ao não contribuir com orientações metodológicas para sua implantação, a proposta mantém a lacuna existente em relação a documentos orientadores do ensino de PLA.

2.2 Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades de Ensino do Itamaraty em Países de Língua Oficial Portuguesa

A proposta para os países de língua oficial portuguesa chama atenção por trazer à tona a peculiaridade dos contextos que, apesar de terem o português como língua oficial, utilizam outras línguas nas práticas do dia a dia. Esses países apresentam a sua própria variedade do português e a proposta reconhece uma pluralidade na identidade lusófona nesses espaços.

140

O aporte teórico desta proposta é mais extenso do que das outras propostas analisadas neste capítulo, e chama atenção o cuidado com a definição do que se entende por língua, linguagem e ensino de língua adicional. A concepção de língua como decorrente das práticas sociais, construída na interação dialógica entre sujeitos, é embasada em Bakhtin (2003). A proposta é que o ensino parta da língua para o discurso, com a meta de promoção do acesso dos alunos às práticas sociais: “[...] viver em sociedade é fazer uso proficiente, nas diferentes esferas sociais, dos discursos que nela circulam, e para tanto é necessário mais do que apenas o conhecimento de regras e nomenclaturas gramaticais’, conforme resumem Schoffen e Martins (2016, p. 290-291)” (MRE, 2020c, p. 22-23). A proposta ressalta, no entanto, que não se deve ignorar a trajetória de ensino mais comum dos países para os quais foi elaborada: “ao professor dessa rede cabe estabelecer um diálogo entre as perspectivas mais tradicionais – presentes nesses países por influência da antiga educação colonial – e o viés discursivo” (MRE, 2020c, p. 23). É reconhecido, nessa proposta, que o documento não é algo rígido e imutável, já

que os contextos são variáveis, e o professor tem o poder de decisão para melhor adequar a aula à sua própria realidade.

O documento menciona os PCN (1998), os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) e o trabalho de Kraemer (2012)⁷ como exemplos de propostas que também são pautadas pela perspectiva dialógica da linguagem e apontam o uso da língua como atividade central na sala de aula. Há orientação para que a proposta curricular seja vista com flexibilidade, partindo-se da avaliação que o professor faz da sua realidade, e é proposto o uso de “materiais didáticos autênticos, paradidáticos e aqueles produzidos para o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLe), que incentiva o intercâmbio entre os estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)” (MRE, 2020b, p. 40).

141

Apesar do cuidado com as definições de língua e de ensino de língua observadas, que são bastante embasadas teoricamente, há outros termos utilizados na proposta que não são suficientemente definidos e carecem de afiliação teórica. Um exemplo é o uso do termo *português pluricêntrico*, que não possui consenso entre os estudiosos de português como língua adicional no Brasil (Martins; Yonaha, 2021). Apesar do tom positivo apresentado à expressão nos documentos do Itamaraty, esse termo está enraizado em princípios de padronização linguística (Keating, 2022), contradizendo o que os documentos afirmam ao reconhecer os espaços multilíngues onde as propostas serão implementadas. A proposta também defende o uso de *português intercultural*, mas, como apontam Martins e Yonaha (2023), esse termo recebe uma visão romantizada dentro do docu-

7 A dissertação de mestrado de Kraemer (2012) propõe um currículo organizado por gêneros do discurso e baseado em uma metodologia baseada em projetos para os níveis Básico e Intermediário de PLA. O trabalho tem continuação com a dissertação de mestrado de Mittelstadt (2013), que faz a mesma proposição para cursos de nível Avançado.

mento, sem apresentar muitas oportunidades – tanto na reflexão teórica quanto nas temáticas propostas para o trabalho em sala de aula – para a reflexão sobre a língua oficial desses espaços, imposta pelos colonizadores. O descuido, ou talvez, a pressa, ao apresentar esses termos, acaba por acobertar o fato de que a oficialização do português em países com contextos multiétnicos, multiculturais e multilíngues buscava “a construção de um imaginário nacional centrado na ideia de ‘um só povo, uma só nação’” (Tosatti, 2021, p. 104).

A proposta indica que os cursos sejam divididos em seis níveis de língua intercultural, com 36 horas-aula por trimestre. Dessa forma, um estudante que cursar todos os níveis leva um ano e meio para chegar ao nível equivalente ao Avançado Superior do Celpe-Bras e ao C2 do QECR. A proposta reconhece que, ao relacionar os níveis do Celpe-Bras e do QECR, está equiparando dois parâmetros diferentes, mas justifica o seu uso na medida em que ambos são utilizados no trabalho dos Centros Culturais Brasileiros.

Os componentes curriculares propostos são baseados em Serrani (2010) e são divididos em “i. dimensão sociocultural; ii. dimensão dos gêneros discursivos, na sua relação com os propósitos; iii. dimensão dos recursos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos” (MRE, 2020c, p. 39), que aparecem na grade curricular proposta como (i) tema, (ii) gêneros discursivos, (iii) tarefas/projetos e (iv) conteúdos estruturantes. Nos quadros curriculares, há explícita sugestão de trabalho com gêneros discursivos que veiculam manifestações artísticas (artes visuais, músicas e literatura). A discussão sobre as diferentes variedades de língua portuguesa, no entanto, só se faz presente no nível mais avançado (Martins; Yonaha, 2023).

Como documento orientador, esta proposta apresenta um grande referencial teórico para pensar a prática em sala de aula e propõe que a implementação do currículo precisa também ser pensada pelos agentes que vão executá-la – professores, diretores e coordenadores –, que devem levar em consideração que a proposta

deve ser adaptada e constantemente avaliada dentro das especificidades de cada contexto. Apesar disso, também neste documento não vemos sugestões metodológicas para a implementação da proposta, ficando esse trabalho, novamente, a cargo dos professores que farão uso dela, novamente sem orientações oficiais.

2.3 Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty em Contextos de Média Distância

A proposta curricular para contextos falantes de línguas de média distância em relação ao português apresenta, em seu início, um quadro em que estão listados os Centros Culturais Brasileiros e as respectivas línguas para os quais a proposta foi pensada: África do Sul (inglês), Finlândia (finlandês/inglês), Guiana (inglês), Haiti (francês/crioulo haitiano), Israel (hebraico/inglês), Itália (italiano), Líbano (árabe/francês/inglês), Nova York (inglês) e Suriname (holandês). O documento comenta ainda que a proposta tem o potencial de abranger também contextos onde o repertório linguístico dos alunos possa ser mais complexo, “por exemplo, estudantes russos na Finlândia, indianos em Moçambique, franceses em Cabo Verde, falantes nacionais de uma segunda língua vigente no país” (MRE, 2021b, p. 18).

Apesar de, assim como as outras duas propostas já analisadas, ter a interlocução projetada a partir das línguas utilizadas nos contextos de ensino, a proposta curricular para contextos de línguas de média distância não define claramente o que é entendido por “língua de média distância”, ou qual o embasamento teórico para o agrupamento de línguas tão diferentes entre si e em relação à língua portuguesa, compreendendo línguas latinas, como o italiano e o francês, e línguas tipologicamente distantes, como o árabe e o hebraico. Embora traga a explicação de que em Israel, no Líbano e na Finlândia a diferença entre as línguas faladas e a língua portu-

guesa costuma ser mediada pelo conhecimento da língua inglesa, o que aproximaria esses contextos da “média distância”, o documento não menciona qualquer pesquisa ou orientação teórica que sustente essa afirmação.

A dificuldade na definição do termo “média distância” e no agrupamento das línguas perpassa todo o texto da proposta, aparecendo inclusive na proposição dos cursos, uma vez que o documento entende que as línguas listadas possuem diferentes graus de distância em relação à língua portuguesa, e propõe cargas-horárias diferentes para cursos de “distância média – contextos de grau menor ou intermediário” e “distância média – contextos de grau maior”, reconhecendo que haveria diferenças na “dificuldade potencial das línguas” (MRE, 2021b, p. 24). A escolha do “grau” de distância da língua falada no contexto de ensino, e, portanto, da carga-horária dos cursos, fica a cargo dos professores e gestores da unidade de ensino. Vemos, claramente, que a proposta, neste caso, deixa de orientar os profissionais que trabalham nesses contextos.

Diferente das outras duas propostas analisadas, que apresentavam afiliação teórica coerente com as orientações que têm historicamente embasado a área de PLA no Brasil, a proposta curricular para contextos de línguas de média distância diz estar baseada em uma orientação filosófica denominada *abordagem* (Anthony, 1963). Em relação ao ensino de língua, o documento afirma que “acompanha a abordagem comunicacional que se apresentou como alternativa à gramatical e que evoluiu consideravelmente nos últimos 50 anos, podendo ter acentuado traços distintivos próprios no Brasil desde 1978” (MRE, 2021b, p. 20) – o documento, no entanto, não menciona quais marcos teóricos a constituíram “nos últimos 50 anos” ou “no Brasil desde 1978”. O conceito de língua apresentado também difere das demais propostas, sendo definido como “ação social propositada entre pessoas, manifestação de ser e identidade, construção de sentidos e conhecimentos, expressão de relações de poder, construção

e repositório de cultura, língua que se desestrangeiriza, prática de diplomacia cultural” (Almeida Filho, 1997). Essas definições não são retomadas ao longo da proposta, tampouco são apresentadas outras referências que as sustentem. Essa diferença epistemológica chama a atenção, visto que as outras duas propostas apresentam orientação teórica similar entre si e coerente com a orientação teórica que tem pautado as pesquisas e os documentos orientadores brasileiros para o ensino e a avaliação em língua portuguesa, enquanto a orientação apresentada pela proposta curricular para contextos de língua de média distância traz uma visão diferente dessa, não fazendo esforço para instruir os professores com aporte teórico suficiente para a compreensão dessa teoria.

A proposta prevê cursos de língua portuguesa divididos em seis níveis do Básico I ao Avançado II, propondo cargas-horárias diferentes para os cursos nos diferentes contextos. Em contextos de língua de distância média de grau menor ou intermediário, os cursos devem ter 60 horas de carga horária cada um, enquanto nos contextos de distância média de grau maior, a proposta é que a carga-horária de cada curso seja de 90 horas. Em relação à equivalência com os quadros de níveis de proficiência, o curso de nível mais alto corresponderia ao certificado Avançado Superior do Celpe-Bras, ao nível C2 do QECR e ao nível Avançado II do Sistema RENIDE.⁸ A decisão de alinhar os níveis propostos ao Sistema RENIDE, além do Celpe-Bras e do QECR, é mais uma diferença entre esta proposta e as propostas anteriormente analisadas. Diferente dos outros dois

145

8 Os autores da proposta RENIDE afirmam que “a grade articulada do Referencial de Níveis de Desempenho é um documento elaborado com o objetivo de definir graus de competência a serem alcançados pelos aprendizes de um idioma estudado nos vários segmentos seriados da educação ou níveis de escolarização. Com base nesse documento, é possível estimar com confiança e comparar o progresso ocorrido no processo de apropriação da língua-alvo em distintos contextos de ensino e aprendizagem numa mesma língua ou em diferentes idiomas ofertados” (Almeida Filho; Fernández, 2019, p. 16).

quadros de níveis, o Sistema RENIDE é desconhecido no Brasil e entre os professores de PLA no exterior, contando com pouquíssimas publicações e não fazendo parte da formação de professores nas universidades brasileiras. A justificativa para se fazer a aproximação com esses quadros não é explicitada ao longo da proposta, fazendo com que, mais uma vez, os professores não sejam esclarecidos sobre as razões teóricas e metodológicas das propostas constantes no documento.

146 O quadro de cursos e níveis proposto neste documento se diferencia das outras propostas analisadas por não listar uma descrição geral do que é entendido da proficiência de cada nível, deixando essa descrição para um quadro seguinte em que aparecem as competências que um aprendiz deverá ter ao final de cada etapa. Há, no quadro, ainda, a menção a “cursos temáticos”, sem detalhamento de quais seriam esses cursos, diferente do que acontece nas outras propostas.

São apresentados no documento “elementos conceituais para o planejamento do plano de curso” (MRE, 2021b, p. 29) – que não recebem um quadro curricular como acontece nas outras duas propostas. O planejamento de um plano de curso, de acordo com a proposta, deve seguir quatro fases concretas: (1) planejamento curricular; (2) materiais de ensino; (3) método; e (4) carteira avaliadora. Essas fases são consecutivas, sendo que a última pode afetar diretamente a fase anterior a partir de um efeito retroativo, reajustando a prática conforme o resultado da avaliação feita. Segundo o documento, esses passos devem ser orientados por uma filosofia ou abordagem determinada pelos agentes atuantes nas unidades da rede – mas “pressupõe-se que as ações de ensino da língua serão orientadas por uma abordagem comunicativa de ensino” (MRE, 2021b, p. 31), sem esclarecimento de como seria essa abordagem.

Segundo a proposta, as dimensões de ensino que devem estar presentes no planejamento curricular de cada nível são: (i) temas

e tópicos; (ii) gêneros textuais; (iii) funções comunicativas; (iv) aspectos culturais; (v) aspectos fonológicos; e (vi) aspectos gramaticais. A organização curricular deve então seguir essa sequência: primeiramente determinar temas, para depois explicitar os gêneros e assim por diante. A proposta apresenta breves esquematizações de como se construiria um plano hipotético seguindo a ordem proposta – lembrando sempre que é um plano flexível e o professor deve tomar decisões que considere mais adequadas na sua prática.

É importante ressaltar que o entendimento de gênero desta proposta é muito diferente das propostas anteriores, que, ao se filiarem à concepção bakhtiniana de linguagem, conseguem promover listas de gêneros possíveis de serem trabalhados a depender da temática proposta. O próprio fato de a proposta utilizar a terminologia “gêneros textuais” ao invés de “gêneros discursivos” revela uma afiliação teórica diferente das demais propostas. Ao privilegiar “textuais”, a proposta escolhe se afiliar a uma corrente teórica centrada sobre a descrição da composição e da materialidade linguística, diferente do termo “discursivo”, relacionado a estudos mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos (Rojo, 2005, p. 185). Neste documento, gênero é definido como “tipos de textos que compartilham uma estrutura organizatória comum” (MRE, 2021b, p. 31), e, ao apontar o desenho de um plano curricular, é listado “encontros casuais com desconhecidos e colegas nos quais se pergunta e declara características” como um “gênero” a ser trabalhado dentro de uma temática (MRE, 2021b, p. 35).

A organização do documento também é diferente das demais propostas analisadas. Ao final do documento, são apresentados inventários e repositórios para que cada agente responsável das unidades da rede possa fazer a sua seleção, levando em consideração, também, a realidade linguística do seu contexto. Nos anexos do documento são listados os inventários para gêneros textuais;

funções comunicativas; aspectos culturais; inventário fonológico; e inventário gramatical.

Ao mencionar a importância da formação dos professores que irão conduzir os cursos nos Centros Culturais Brasileiros, a proposta faz um breve comentário sobre as práticas de avaliação, sugerindo o uso conjunto de portfólio, para avaliar a progressão do aluno na língua ao decorrer das unidades trabalhadas, e uma avaliação de desempenho alinhada à especificidade das metas comunicativas de cada nível.

148 A falta de critérios e embasamentos para justificar as escolhas teórico-metodológicas da proposta, além de diferenciá-la das demais, chama atenção para o fato de que não há uma busca por esclarecer os professores a respeito da orientação teórica subjacente, que é amplamente desconhecida dos professores, evidenciando uma proposta de dissociação entre teoria e prática. O documento parece não conseguir de fato orientar o professor, dando a ele a responsabilidade pela decisão até mesmo da carga-horária que deverá ser utilizada. Concordamos com Lima (2023), ao analisar a proposta para línguas de média distância, quando a autora afirma que essa falta de informação aos professores a respeito das orientações teóricas deve ser vista de maneira muito crítica, pois evidencia que razões políticas foram sobrepostas a uma preocupação pedagógica (Lima, 2023). Ainda que destacando a relevância das propostas curriculares, a autora vê com preocupação essa falta e aponta a *Proposta Curricular para o Ensino de Português em Contextos de Média Distância* como uma “oportunidade desperdiçada” (Lima, 2023, p. 193-194).

2.4 Comparação entre as propostas analisadas

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese comparativa das três propostas acima analisadas. Para selecionar os critérios de análise aqui apresentados, nos inspiramos no trabalho de Kraemer (2012), que discute e propõe uma progressão curricular para o ensino de PLA, apontando a importância de o currículo não ser algo rígido, mas respeitar a autonomia do professor, e também a importância

de se considerar a dimensão política das escolhas feitas na proposta curricular.

Em nossa análise, procuramos explicitar as diferenças e semelhanças entre as propostas analisadas em relação à (i) concepções de língua e linguagem apresentadas; (ii) afiliação teórica referenciada no texto; (iii) dimensões para a organização curricular; (iv) número de níveis e número de horas previstas para cada nível; (v) relação entre os níveis propostos e outros quadros de níveis de proficiência em PLA; e (vi) proposição de orientações relativas à avaliação da aprendizagem.

Quadro 3 - Quadro comparativo entre as propostas analisadas

	PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL ESPANHOLA	PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA	CONTEXTOS DE LÍNGUA DE MÉDIA DISTÂNCIA
CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM	Perspectiva dialógica de linguagem, que entende que a língua se manifesta dentro de práticas sociais.	Abordagem holística e discursiva da linguagem, que entende que a língua é interação, portanto, falar e escrever é agir.	Entendimento de que língua é uma ação entre pessoas, que tem em si a capacidade de manifestar individualidades, produzir conhecimento, estabelecer relações de poder e veicular cultura.
AFILIAÇÃO TEÓRICA REFERENCIADA	Bakhtin (2003); Serrani (2010)	Bakhtin (2003); Freire (1978, 1996); Serrani (2010); Kraemer (2012); Fleury (2003); Canagarajah (2005); Candau (2012); Mota (2018); Silva (2017)	Almeida Filho (1993; 2009; 2020); Anthony (1963)
DIMENSÕES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	(i) dimensão sociocultural; (ii) gêneros discursivos (orais, escritos e multimodais); (iii) propósitos; (iv) recursos léxico-gramaticais; e (v) recursos fonético-fonológicos	(i) tema, (ii) gêneros discursivos, (iii) tarefas/projetos e (iv) conteúdos estruturantes	(i) temas e tópicos; (ii) gêneros textuais; (iii) funções comunicativas; (iv) aspectos culturais; (v) aspectos fonológicos; e (vi) aspectos gramaticais
ORGANIZAÇÃO DOS NÍVEIS DOS CURSOS REGULARES (SEMESTRES E HORAS PREVISTAS)	Seis níveis semestrais de 60 horas-aula cada.	Seis níveis trimestrais de 36 horas-aula cada.	Seis níveis semestrais de 60 horas-aula cada para contextos de média distância de grau menor e seis níveis semestrais de 90 horas-aula para contextos de média distância de grau maior.
RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS PROPOSTOS E QUADROS DE PROFICIÊNCIA EM PLA	Os níveis propostos são relacionados ao quadro de níveis do Celpe-Bras e ao QECR	Os níveis propostos são relacionados ao quadro de níveis do Celpe-Bras e ao QECR	Os níveis propostos são relacionados ao quadro de níveis do Celpe-Bras, ao QECR e o Sistema RENIDE
DEBATE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Não há.	Sim, é feita uma breve retomada teórica da importância de se pensar a avaliação, mas sem propor maneiras possíveis de se avaliar.	Sim, são propostas duas maneiras que o autor considera adequadas para avaliar, mas sem nenhuma retomada teórica para explicar a posição.

Como podemos verificar, as propostas curriculares analisadas neste texto apresentam diferenças significativas em relação às orientações teórico-metodológicas apresentadas, especialmente a proposta para contextos de línguas de média distância, que parece ignorar a trajetória de ensino de PLA no país.

Considerações Finais

150 Em que pese as diferenças apresentadas, as propostas curriculares para o ensino de português se constituem como importantes instrumentos de política linguística brasileiros, visto que se propõem a estabelecer uma padronização nos cursos de português oferecidos por diferentes Centros Culturais Brasileiros em diversos países. A própria existência desses documentos se configura como um importante movimento do Brasil no sentido da institucionalização da área de PLA, visto que, pela primeira vez, temos documentos voltados especificamente à formulação de currículos para o ensino de português para falantes de outras línguas. Entendemos, no entanto, que ainda há muito trabalho a ser feito para que esses documentos não se tornem apenas material de consulta, mas dialoguem com os profissionais da área, visto que é função do currículo orientar a prática dos professores da maneira mais útil e eficaz possível (Kraemer, 2012, p. 46).

Pensando nas propostas curriculares como instrumentos de política linguística, concordamos com Shohamy quando a autora afirma que:

a verdadeira política linguística de uma entidade social e política não deve ser observada somente por meio de declarações e documentos oficiais, mas por meio de uma variedade de dispositivos que são utilizados para perpetuar práticas linguísticas, muitas vezes de formas encobertas e implícitas (Shohamy, 2006, p. xvi).

Entendemos que, da forma como foram construídas, as propostas curriculares sanam uma necessidade burocrática, adicio-

nando mais um documento oficial nas prateleiras dos Institutos Guimarães Rosa, mas não demonstram uma perspectiva e um cuidado maior para as necessidades educacionais de cada um dos espaços da Redes de Ensino do Itamaraty. Mesmo com profundas diferenças de aprofundamento teórico entre si, nenhuma das propostas analisadas demonstra como poderia se dar a implementação do currículo que propõe. A falta de discussão metodológica nas propostas pode ser exemplificada pela falta de orientações relativas à especificidade do ensino para hispanofalantes, tão necessária aos professores atuantes nesse contexto. Também percebemos essa falta em relação à ausência de discussão sobre a diversidade da identidade lusófona nos países africanos, que, apesar de ausente na proposta curricular, certamente se faz bastante presente nas salas de aula desses contextos. Podemos, ainda, lembrar da falta de orientação relacionada à compreensão da “abordagem” que embasa a proposta para línguas de média distância. A ausência da discussão acerca da implementação das propostas em contexto deixa o trabalho de fazer as relações metodológicas totalmente a cargo do professor, dificultando que os documentos se efetivem na prática como orientadores do ensino.

Percebemos, então, que, apesar da publicação das propostas curriculares, por não haver uma clara intenção de dar subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar a prática docente, segue persistindo a carência por orientações oficiais brasileiras para o ensino de PLA. Entendemos que, para contemplar essa lacuna, seria importante a publicação de um documento que se constitua como um referencial teórico-metodológico robusto da área de PLA, que apresente e sustente a orientação teórica subjacente às produções brasileiras da área. Um documento com essas características, preferencialmente produzido com a colaboração do Ministério da Educação, órgão que, no Brasil, é o responsável por pensar programas de ensino e formação de professores, poderia ser considerado, assim como o Celpe-Bras, um “gesto de autoria brasileira” (Zoppi-Fontana; Diniz,

2008). Ressaltamos a importância de o Brasil investir na área de PLA, apresentando orientações de ensino e formação de professores mais amplas, que não se restrinjam aos contextos de ensino dos Instituto Guimarães Rosa, como as propostas curriculares publicadas até então.

152 Os contextos de ensino escolhidos como público-alvo das propostas analisadas revelam diferentes necessidades de ensino da língua portuguesa, justificando assim a existência de propostas diferentes para cada contexto. Parece faltar, no entanto, como foi possível verificar nas análises feitas, um diálogo entre as propostas que consolidasse perspectivas e entendimentos sobre língua, linguagem e ensino de língua adicional, evidenciando o que parece ser uma limitação do Ministério das Relações Exteriores. Fica evidente, ao analisar as propostas lado a lado, que falta a elas uma unidade teórico-metodológica, o que seria muito importante para consolidar uma perspectiva brasileira na orientação para o ensino de PLA e colaboraria com a formação de professores, inclusive os professores em atuação nas Redes de Ensino do Itamaraty. Concordamos, assim, com Martins e Yonaha quando dizem que:

Se, por um lado, essas propostas representam um ganho para a área de PLA no país, em virtude do reconhecimento da necessidade de orientações para o ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas, por outro lado, elas descortinam uma problemática em torno da definição de currículos em diferentes modalidades de ensino, especialmente no que diz respeito à harmonização teórico-metodológica (Martins; Yonaha, 2023, p. 122).

Como apontado por Shohamy, documentos governamentais, como as propostas curriculares, configuram ações a serem realizadas na sequência, como a formação de professores, elaboração de material didático, currículos, testes, políticas educacionais e investimento financeiro na área. Concordamos com a autora quando afirma que

“uma vez que a língua não é neutra, mas que está inserida em agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas, esses mecanismos também não são neutros e servem como veículos para promover e perpetuar agendas” (Shohamy, 2006, p. 55). Nesse sentido, a ausência do Ministério da Educação na produção das propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa no exterior parece evidenciar que, para o governo brasileiro, a área de PLA não merece um investimento educacional, apenas diplomático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. *RENIDE* referencial de níveis de desempenho em línguas. Campinas: Pontes Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPUCHINHO, Cristiane. Itamaraty lança em setembro Instituto Guimarães Rosa, vitrine da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior. *Radio France Internationale*, 5 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/brasil/20220511-itamaraty-lan%C3%A7a-em-setembro-instituto-de-l%C3%ADngua-portuguesa-e-cultura-brasileira-no-exterior>. Acesso em: 13 jun. 2024.

DORIGON, Thomas. *O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

INEP. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

IZAKI GÓMEZ, Marina Ayumi. *Saberes docentes e desafios no ensino de português língua estrangeira na atuação de professores em formação*. Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos, 2018.

KEATING, Clara. Polycentric or pluricentric? Epistemic traps in sociolinguistic approaches to multilingual Portuguese. In: MAKONI, Sinfree; SEVERO, Cristine G.; ABDELHAY, Ashraf; KAIPER-MARQUEZ, Anna (Orgs.). *The Linguaging of Higher Education in the Global South: De-Colonizing*

the Language of Scholarship and Pedagogy. Routledge, 2022. p. 42-60.

KRAEMER, Fernanda Farencena. Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

LIMA, Maria Luiza Cunha. Escalando a barreira da língua: um exame de como as propostas curriculares brasileiras lidam com a distância linguística. *Korean Association of Lusophone Area Studies*, v. 20, n.1, p. 177-200, 2023.

MARTINS, Alexandre Ferreira. Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como um mecanismo de políticas linguísticas. *Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 1, p. 223-243, 2018.

MARTINS, Alexandre Ferreira.; SCHOFFEN, Juliana Roquete. Instrumentos de política linguística para o ensino de língua portuguesa: vislumbrando uma perspectiva teórico-metodológica em português como língua adicional no cenário brasileiro. *Reflexos: Revue Pluridisciplinaire du Monde Lusophone*, v. 4, p. 1, 2019

154

MARTINS, Alexandre Ferreira; YONAHA, Tábata Quintana. Interculturalidade e ensino de português no exterior: uma discussão sobre a proposta curricular brasileira para países de língua oficial portuguesa. *Korean Association of Lusophone Area Studies*, v. 20, n. 1, 2023, p. 119-146.

MARTINS, Alexandre Ferreira; YONAHA, Tábata Quintana. O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de Português como Língua Adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira. In: ROCHA, Nildicéia Aparecida; GILENO, Rosângela Sanches da Silveira (Orgs.). *Português, Língua Estrangeira e suas interfaces*. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 43-65.

MARTINS, Alexandre Ferreira; YONAHA, Tábata Quintana. Prefácio. In: MACHADO VIEIRA, Marcia dos Santos. *Ensino de português: pregar em (con)texto*. São Paulo: Blutcher, 2022.

MITTELSTADT, Daniela Doneda. Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). Fundação Alexandre de Gusmão. *Propostas curriculares para ensino de português no exterior* (oito volumes). Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/index/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_oito_volumes_. Acesso em: 9 abr. 2024.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola. Brasília: FUNAG, 2020b.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa. Brasília: FUNAG, 2020c.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português. Brasília: FUNAG, 2021a.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (MRE). Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância. Brasília: FUNAG, 2021b.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée; BONINI, Adair (Orgs.). Gêneros: Teorias, métodos e debates. 1ed. São Paulo: Editora Parábola, 2005, v. único, p. 184-207.

SANTOS, Letícia Grubert dos. O Programa Leitorado Brasileiro: ensino e difusão da língua portuguesa. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

SERRANI, Silvana. Discurso e cultura na aula de língua. Campinas: Pontes, 2010.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. *ReVEL*, v. 18, n. 35, 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 127-172.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SHOHAMY, Elana. Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches. Routledge, 2006.

TOSATTI, Natália Moreira. O desempenho de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

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

Práticas decoloniais de duas professoras negras no ensino de PLA e em licenciaturas interdisciplinares: um diálogo possível

Janaína Vianna da Conceição
Fabiana de Lima Peixoto

“El racismo nos vuelve extranjeros en nuestro país: yo soy extranjera desde que nació. [...] Ser negro es nacer extranjero/ ser negro es ser ajeno a la tierra que te vio nacer”.

(Esther Pineda G).

157

1. Ser estrangeira/o na própria terra: língua(gem), poder e (de)colonialidade

A partir de excertos do poema da escritora venezuela Esther Pineda G., iniciamos o nosso capítulo. Acreditamos que a poesia desta autora seja inspiradora para a discussão que pretendemos fazer neste texto, que aborda reflexões atreladas a relações coloniais de poder, relações étnico-raciais, (des)pertencimento e tensionamentos no ensino de português para alunas/os que não têm o português como língua de socialização inicial e/ou para aquelas/es que vivem em países em que o português é a língua oficial, mas que sentem, por processos violentos de subalternização, que o português é uma língua estranha, uma língua do “outro”.

Em consonância com Bulla e Kuhn (2020), consideramos fundamental ter em conta as especificidades e complexidades da área de Português como Língua Adicional (doravante PLA), que abarca perfis diversos, como estrangeiros, migrantes contemporâneos, filhos de brasileiros nascidos no exterior, comunidades de regiões de

fronteiras, indígenas, comunidades surdas, comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (Bulla; Kuhn, 2020) e também algumas comunidades quilombolas.

Para além da área de PLA, também contemplamos neste capítulo a colonialidade (re)produzida nos currículos de cursos de formação docente no Brasil, analisando possibilidades pedagógicas decoloniais em Licenciaturas Interdisciplinares, modalidade nova de formação docente que intenciona não somente articular saberes de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de dar conta da complexidade da realidade social contemporânea, como também levar os estudantes a se (re)conhecerem através de territórios de saberes afro-indígenas no sul da Bahia.

158

No contexto dos cursos para formação docente no Brasil, a perspectiva eurocêntrica da organização curricular, dos saberes em circulação e das práticas pedagógicas tem se constituído uma hegemonia. Como contraponto a essa lógica formativa, as Licenciaturas Interdisciplinares foram concebidas como parte de um projeto institucional que tinha como princípios orientadores o diálogo desierarquizado com escolas da Educação Básica e a territorialização de saberes, no sentido de levar licenciandas/os em formação a reconfigurar conhecimentos, corporalidades, identidades, histórias de grupos étnico-raciais e sociais subalternizados em uma sociedade marcada por hierarquizações e apagamentos próprios da colonialidade.

Entendemos que o ensino de língua portuguesa (como língua adicional e/ou primeira língua de socialização), a despeito de todos os avanços nas pesquisas e nas práticas de ensino da área, segue reproduzindo determinada lógica colonial. Muitas vezes, as/os estudantes racializadas/os, aquelas/es que vivem em países africanos que têm o português como língua oficial e/ou em regiões fronteiriças, que enfrentam opressões de gênero, classe, raça, sexualidade, nacionalidade são consideradas/os falantes deficitários,

enquadrados ainda em concepções de linguagem e aprendizagem que continuam reforçando a ideologia do sujeito falante ideal, espelhado em um sujeito branco europeu, em letramentos brancocêntricos e em normas linguísticas calcadas em ideologias de adequação, que têm o branco como modelo.

Na contramão dessas ideologias, Collins (2018, p. 154), ao discutir o quanto o feminismo negro como teoria social crítica reflete interesses políticos e pontos de vista de suas criadoras, aponta que a produção de conhecimento de mulheres negras tem trabalhado com processos de validação do conhecimento que criticam e rompem com estratégias eurocêntricas de legitimidade e divulgação de saberes. Dentro dessa rede de argumentação, é trazida “a experiência vivida como critério de significação” (Collins, 2018, p. 154), como um dos princípios da epistemologia feminista negra nos EUA e na afrodíaspóra.

159

No Brasil, a partir de perspectiva crítica similar à da socióloga norte-americana, Conceição Evaristo tece o termo *escrevivência* para pensar a própria escrita literária e, por extensão, determinada estética produzida por mulheres negras, que se origina em suas vivências de opressão, resistência e redes de afeto, rompendo com processos de desumanização racializados e com outras relações coloniais de poder. Diante do impacto descolonizador do termo criado pela escritora mineira, *escrevivência* tem reverberado e ampliado seus horizontes de significação nas mais diferentes áreas do conhecimento e modalidades artísticas, tendo em vista o volume crescente de dissertações, teses, temáticas de pesquisa e de produções artísticas que dialogam com esse termo-conceito.

Dessa forma, nós, como mulheres negras intelectuais, educadoras e acadêmicas que pensamos o ensino de PLA e a formação de professores nas áreas de artes e das ciências humanas e sociais, encontramos-nos na contra-colonialidade da *escrevivência*, conside-

rando a perspectiva afrorreferenciada¹ na educação uma importante diretriz para a (re)construção da sociedade a partir de parâmetros em que a diversidade racial, sexual e de gênero suleie as relações. Partiremos da escrevivência, enquanto discurso, metodologia e prática pedagógica emancipatória e antirracista, para discutir decolonialidade em nossos contextos a partir da reflexão sobre modos de tensionarmos a colonialidade e de promovermos letramentos de autorrecuperação (Conceição, 2023).

160

Neste capítulo, propomos uma reflexão escreviente sobre epistemologias decoloniais e combate a ideologias de linguagem racializadas – tanto no contexto de São Tomé e Príncipe (doravante STP), país onde a professora Janaína Conceição atuou como leitora, quanto em cursos interdisciplinares de formação docente na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), contexto de atuação da professora Fabiana Peixoto. Para isso, apresentaremos uma contextualização de STP, os principais conceitos que serão mobilizados e as ações decoloniais realizadas pelas autoras no Programa Leitorado Guimarães Rosa em STP e na experiência político-pedagógica de formação de professores em perspectiva interdisciplinar e pluriépistêmica² no sul da Bahia. Por fim, traremos as nossas considerações

1 O adjetivo terminológico “afrorreferenciada”, cada vez mais utilizado entre estudiosos/as da (de)colonialidade ou da história e cultura afro-brasileira e africana, dialoga com outros termos que também apontam a descolonização de saberes afro-diaspóricos, tais como “afrobetização” (Peixoto, 2011); “pretagogia” (Petit, 2015); “pedagogia da circularidade” (Ferreira, 2021); “pedagogia das encruzilhadas” (Rufino, 2019). O que une todos esses termos-conceito é o projeto (de)colonial de incluir referenciais africanos e afro-diaspóricos na (re)produção e circulação de conhecimento no âmbito educacional, tensionando a perspectiva eurocêntrica hegemônica.

2 Pluriépistemicidade implica, na perspectiva de Nilma Lino Gomes, Boaventura de Sousa Santos, entre outra/os que têm pensado a decolonialidade no campo da educação, praticar a desierarquização de distintos saberes, cosmologias, epistemologias, pedagogias dentro das instituições educacionais, abrindo o campo da educação para outras dimensões epistêmicas, historicamente silenciadas.

finais, destacando os principais pontos abordados no capítulo e expandindo as reflexões trazidas.

2. Territórios de saberes e de linguagens africanas e afrodiaspóricas

Apelidado de *Ilhas do Meio do Mundo*, STP é um país insular com aproximadamente duzentos mil habitantes. Alda Espírito Santo, Conceição Lima, Olinda Beja, Kalu Mendes, João Carlos Silva e João Seria são alguns dos expoentes do país. Outra figura insigne das ilhas é o Rei Amador, escravizado que lutou contra a colonização portuguesa em 1545, que tem diversas estátuas espalhadas no território, um feriado nacional em sua homenagem e está presente na moeda do país (dobra santomense).

Os forros, os principenses, os angolares, os cabo-verdianos, os descendentes de angolanos são alguns dos grupos sociais do país, contribuindo para a sua diversidade linguística, cultural e étnico-racial. Desse pequeno país localizado no Golfo da Guiné – mas com uma diversidade linguística, cultural e de grupos étnicos impressionantes –, pessoas de diferentes partes do continente africano saíram de suas localidades de modo compulsório em direção às Américas. No infortúnio projeto colonial, STP foi tratado como um entreposto de escravizados, fazendo parte do sistema de plantation. Apartados de suas terras, longe de sua gente, ao longo dos séculos, milhões de pessoas partiram de STP e de outros países do continente africano relegados à condição de sub-humanidade para terras estranhas, forçados a aprenderem e a falarem a língua do colonizador, tendo as suas identidades extirpadas, estupradas, dizimadas.

O pensamento europeu, em seu delírio irracional da Modernidade, como aponta Mbembe (2014, p. 10), “sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de presença mútua (co-presença) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo ao mesmo, de surgimento do ser e da sua manifestação

no seu ser primeiro ou, ainda, no seu próprio espelho”. Esse pensamento classificou e definiu de forma distorcida o que era o negro, associando-o ao equivalente de raça, e tornando-a uma categoria originária, material e fantasmagórica (idem). A noção de raça, vinculada à Modernidade e à experiência colonial, passou a ser usada como alicerce para classificar, hierarquizar, (des)humanizar e dominar grupos sociais (Mbembe, 2014). Nessa cosmovisão, a identidade de pessoas negras foi aprisionada, essencializada e negada na sua multiplicidade, relegando-se um olhar fantasioso sobre o outro, visto como “outro” a partir de um eu que se crê como centro do mundo.

162

O entendimento de que a concepção de raça não está dissociada do lócus de sua enunciação implica enfatizar que esse conceito não é homogêneo nem estanque, pois, assim como qualquer conceituação, ele só faz sentido dentro de uma teoria particular ou de um momento histórico específico (Guimarães, 2008). A título de exemplo, existem trabalhos acadêmicos e reportagens que mostram que há diversos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que se descobrem negros/as quando saem de seus países e chegam ao Brasil (Mendes, 2014; Di Bella; Cristi, 2016), talvez porque, no lugar de onde vêm, haja outros modos de vivenciar, pensar-sentir a identidade étnico-racial e/ou talvez porque o projeto colonial contribua para o apagamento de uma afirmação positiva da negritude.

No caso de STP, como dito, existem diferentes grupos étnicos-raciais que convivem no mesmo território, contudo, essa relação não ocorre sem tensionamentos. Conforme afirma Feio (2008) no resumo de sua dissertação:

Os forros consideram-se superiores pela junção com um sangue valorizador, o do europeu, que idealmente ter-se-ia misturado apenas com os seus ascendentes. Os angolares teriam sangue e comportamento “mais africano” e inferior, como resultado da

sua pureza intacta, sinónimo de primitividade. O sangue misturado dos forros é a metáfora que valida e legitima uma cultura grupal que se considera mais propensa à civilidade e portanto à ocupação de lugares de maior poder socio-político e económico.

Essas hierarquias entre os grupos étnicos-raciais santomenses são herdadas do projeto colonial, que traz, em seu bojo, o racismo, ao rebaixar determinados grupos a uma posição de inferioridade e de animalização – para aqueles que se identificam ou são taxados de mais africanos – e outros como superiores por serem considerados como os de “sangue europeu”. É comum ouvirmos no país expressões como “língua de mato” e “língua de cão” como referência depreciativa às línguas faladas por grupos étnicos-raciais santomenses estigmatizados, pessoas que não são legitimadas como sujeitos viáveis no mundo por serem quem são, por falarem línguas africanas e não terem um “bom português”, dentro de uma perspectiva brancocêntrica e de colonialidade de bem falar. No entanto, como bem nos lembra Rufino (2022, p. 17), “na penumbra de um mundo em disputa, em que o carrego colonial espreita, aquebranta e desencanta tudo que vibra vida, se inventam cotidianamente outras inúmeras formas”.

Segundo Kilomba (2019), “a língua[gem] nos informa diariamente quem é normal, quem pode representar a verdadeira condição humana e quem são os outros que não podem fazer isso. Temos que repensar a língua[gem] e perceber como ela tem essa função importante de produzir racismo, opressão”. Nesse sentido, é que se torna importante refletir sobre relações de poder ao interconectarmos raça e linguagem, algo que precisa ser muito mais discutido na área de PLA ao se abordar concepções de linguagem e como essa relação raça-linguagem está presente/ausente nas formações de professores, modos de construir materiais didáticos e jeitos de se relacionar com o conhecimento e com as diferenças entre grupos sociais diversos.

Na busca pela conscientização, hooks (2019, p. 76) considera a autorrecuperação como “o esforço do oprimido, do dominado, para desenvolver consciência daquelas forças que exploram e oprimem; com os esforços de educar para uma consciência crítica, para criar resistência efetiva e significativa, para fazer a transformação revolucionária”. Com base nesse conceito e nos Novos Estudos dos Letramentos (Heath, 1982; Street, 1984), Conceição (2023) utiliza a noção de letramentos de autorrecuperação, voltados para a participação em práticas de linguagem situadas “para recuperar a si mesmo” (hooks, 2019, p. 73), “para reescrever, reconciliar, renovar” (ibidem). Na próxima seção, mostraremos exemplos de ações atreladas a esses letramentos de autorrecuperação.

164

Tal reescritura, reconciliação, renovação implicadas na autorrecuperação tem no Brasil a performatividade de determinada dicção literária, discursiva, filosófica e pedagógica que tem ganhado amplitude na produção do pensamento e da literatura negra brasileira. A noção de escrevivência de Conceição Evaristo propõe uma escrita que devassa o jugo da colonialidade, bem como o eurocentrismo ao trazer a “experiência vivida como critério de significação” (Collins, 2018, p. 163), delineando contornos descolonizadores, seja na produção literária em sentido estrito, seja na produção de conhecimentos contracoloniais, nos estudos da área de Linguagens, nas Ciências Humanas e Sociais, no Campo das Artes ou no Campo da Educação.

Através dessa perspectiva, o conceito de escrevivência é muito mais do que uma escrita em primeira pessoa, ao traduzir determinada tradição literária menosprezada por nossas elites intelectuais eurocêtricas. Na medida em que o racismo soterra a subjetividade e os saberes da pessoa negra, a escrevivência coloca territórios epistemológicos e cosmológicos em disputa, performando na escrita a subjetividade de grupos étnico-raciais subalternizados.

Ao inscrever saberes criados a partir de um corpo de muitas vozes, múltiplas memórias de mulheres negras, a escrevivência se

traduz em uma afrografia³, em tensão tecnológica e política com a cultura letrada, marcadamente grafocêntrica da lógica euro-ocidental. Conceição Evaristo, muito mais do que criar um mito de origem para o próprio fazer literário, acaba batizando determinada pedagogia afropoluriversal,⁴ que extrapola os limites da literatura e ecoa em diapasão no pensamento negro brasileiro enquanto noção-chave para compreender importante princípio metodológico, epistemológico e estético da produção de conhecimento e da produção artística negro-diaspórica e africana.

A apresentação de práticas político-pedagógicas em nossos contextos se traduzem em formas de ensinar e aprender construídas a contrapelo da lógica monoepistêmica e monocultural do ocidente, criadas a partir do lastro da memória social e étnico-racial de seus criadores tanto em STP quanto no Brasil, comprometidas com saberes africanos e indígenas – no caso do Brasil – enquanto contranarrativas (intelectuais, epistêmicas, estéticas, performáticas) às relações racistas e sexistas de poder próprias da colonialidade, marca da opressão e do apagamento epistêmico, guardadas as

165

3 Termo cunhado por Leda Maria Martins, quando no livro *Afrografias da Memória* (1997) analisa os circuitos de linguagens dos Congados de Minas Gerais. Ao trabalhar tradições culturais banto, a pesquisadora compreende o uso coletivo da palavra enquanto índice de sabedoria ancestral africana e performance. Portanto, afrografia implica a inscrição de tradições oralitizadas africanas, que aliam em suas dicções a música, o gesto, a dança, o canto, performando cosmologias e saberes afrodescendentes, transmigrados forçadamente pela condição do escravizado.

4 Pluriversalidade epistêmica é aqui utilizada, em diálogo com as reflexões teórico-metodológicas de Walter Dignolo (2006), quando desafia a geopolítica do conhecimento eurocêntrico a partir da hegemonia da racionalidade científica através da proposição de outro paradigma para a produção de saberes que contemple formas de conhecimento cuja racionalidade tem sido historicamente negada em nome da ciência; e Renato Nogueira (2012), quando empenhado em (re)pensar a filosofia africana através de abordagem que ele nomeia afroperspectivista, concebe a educação como um exercício policêntrico, intercultural e perspectivista.

especificidades linguísticas, culturais, históricas, étnico-raciais e socioambientais dos dois países.

3. Escrevivências (Trans)Atlânticas: práticas decoloniais em nossos contextos específicos

3.1 Práticas decoloniais de Janaína Vianna da Conceição em STP

Atuei como professora leitora em STP de 2019 a 2023. Um dos objetivos do Programa Leitorado é a promoção da língua portuguesa na variante brasileira nos países de atuação dos professores leitores (BRASIL, 2022). Na minha atuação, um dos meus principais desafios era desenvolver a promoção dessa língua de modo a não reproduzir um projeto colonial, em que o modelo de língua(gem) a ser vislumbrado em STP passasse do português padrão europeu para a “variante brasileira”, desprezando-se as práticas de linguagem que fazem parte do cotidiano das/dos falantes. Devido ao histórico colonial, a língua portuguesa se tornou não somente a língua oficial, como também a mais falada pela população santomense. Era importante refletir, pois, sobre como essa promoção do português e das culturas brasileiras ocorreriam no Programa, quais eram as concepções de língua(gem) que subsidiariam as minhas práticas enquanto leitora, que Brasis seriam difundidos, que projetos de sociedade eu estaria ajudando a construir, quais ideologias e posicionalidades estariam imbricadas nas minhas práticas e como poderia efetivar uma perspectiva decolonial em minhas ações.

Ao longo dos quatro anos de trabalho na Universidade de São Tomé e Príncipe, ministrei as disciplinas de *Literatura Brasileira I e II*, *Prática Pedagógica I e II* e *Introdução aos Conceitos Linguísticos*. Para além das aulas na universidade, também desenvolvi projetos em conjunto com o Instituto Guimarães Rosa de STP, com outros leitorados, com universidades no exterior e no Brasil, e com coletivos santomenses, realizando atividades de promoção da língua portu-
gue-

sa e da cultura brasileira voltadas para os estudantes universitários, alunas/os de escolas públicas de STP e para a comunidade em geral.

Dado o contexto multilíngue de São Tomé e Príncipe, que tem, para além da língua portuguesa, o forro, o lung'Iê, o angolar, o cabo-verdiano e outras línguas e repertórios linguísticos que não aparecem no censo santomense, acreditei que seria importante, no trabalho do leitorado, contribuir para a valorização de outras línguas presentes no país e promover a língua portuguesa para que ela fosse usada como um modo de empoderar as/os falantes, e não excluí-las/os, um empoderamento atrelado ao conhecer mais sobre a sua história (e a de outras populações negras no Brasil e em outras partes do mundo) e a ter mais consciência das relações de poder imbricadas no território da linguagem. Aliás, essa valorização e conscientização não poderia ser somente em relação às línguas, mas também atreladas aos grupos sociais que as utilizam. Nesse sentido, iniciativas como *Sabráfrica*, Ilha de Palavras e pesquisas voltadas para o ensino de língua portuguesa visavam a esse objetivo.

167

O *Sabráfrica*⁵ foi um projeto de sarau online com poemas do Brasil, da África do Sul, de Cabo Verde, Angola, Moçambique e STP. Essa iniciativa, com três edições, foi desenvolvida entre 2020 a 2022 e idealizada, no período da pandemia, por mim e pela leitora Caroline Scheuer Neves. Os poemas, de autoria de escritoras/es desses países, eram declamados em português e em outras línguas africanas pelas/pelos estudantes do Programa Leitorado nos países africanos mencionados, valorizando-se as diferentes literaturas africanas e línguas presentes nesses territórios, como, por exemplo, xhosa (África do Sul), kimbundu (Angola), crioulo cabo-verdiano (Cabo Verde), changana (Moçambique) e forro (São Tomé e Príncipe).

Em sua segunda edição, para além do público que acompanhou o sarau através das redes sociais dos leitorados participantes do projeto, tivemos a participação da professora Sinara Mota Neves

5 Cf. <https://www.facebook.com/leitoradobrasileirosaotome>.

de Almeida (UNILAB) e seus/suas estudantes, e contamos também com a parceria da Rádio Internacional em Português para fazer a mediação do sarau e transmissão na rádio. Nesse sentido, o Sabráfrica proporcionava redes entre esses países a partir da poesia e estimulava a difusão não só do Brasil e da língua portuguesa, como também de outros países africanos e suas línguas, estreitando redes e ampliando repertórios culturais, linguísticos-discursivos e de mundo, tanto para as/os participantes do sarau quanto para o seu público. A título de exemplo, no terceiro Sabráfrica (Cf. <https://www.facebook.com/leitoradobrasileirosaotome/videos/1635534803509736>), as/os participantes do sarau declamaram poemas de Vera Duarte (CV), Alda Espírito Santo (STP), Tomás Vieira da Cruz (AO), Zéwande Bk. Bhengu (ZA), Conceição Evaristo (BR), Camilo Pessanha (PT), dentre outros. Nas declamações das/dos estudantes, é interessante ouvir as diferenças de sotaques, corpos-vozes e modos de declamar a poesia. Essa apropriação do dizer feita pelas/os estudantes, a partir das/dos poetas desses países, contribui para a projeção de outras possibilidades de mundo almejadas, expandindo nossas vozes e diminuindo nossas distâncias, declamando dores, amores, vigos e sabores presentes em nossas culturas.

Já no projeto *Ilha de Palavras*, tivemos como intuito desenvolver laços interdiaspóricos com possibilidades de existência de escritas e vozes de um NÓS, trazendo poemas escritos em primeira pessoa por santomenses a partir de uma oficina gratuita ofertada pela escritora brasileira Cristiane Sobral que, naquele ano, completava 20 anos de sua primeira publicação. Para comemorar a data, a autora resolveu compartilhar os seus conhecimentos e estratégias em um projeto para fomentar o processo de escrita e publicação de outros autores, e a oficina literária em STP foi uma dentre outras oficinas realizadas.

Ao final da iniciativa, Cristiane e eu lemos os poemas, sugerimos e tecemos comentários sobre as escritas, e, passados alguns meses, a escritora santomense Conceição Lima fez o texto de apre-

sentação do livro, com o seu lançamento em um sarau presencial. Os poemas publicados foram, em sua maioria, em língua portuguesa, e, alguns, em forro. Tendo em vista a dificuldade de acesso de pessoas negras ao mercado editorial, iniciativas como essa contribuem para que as/os estudantes se apropriem da língua portuguesa para imprimirem os seus dizeres e a sua escrita, promovendo-se, assim, a difusão da escrevivência. Os poemas versaram sobre colonização, ecologia, pandemia, amor, tempos de infância, etc., temáticas selecionadas pelas/os integrantes da oficina.

Em relação à disciplina de Literatura Brasileira, ofertada para estudantes do curso de Língua Portuguesa da Universidade de São Tomé e Príncipe, as/os alunas/os e eu realizamos alguns projetos que visavam à promoção da leitura de textos literários brasileiros, e também da escrita da turma: estudantes de diferentes semestres publicaram seus textos na revista literária “Kwa ku zunta non: Revista Transatlântica Brasil - São Tomé e Príncipe”. Crônicas conversando com as/os leitoras/es sobre como seria se a obra *Dom Casmurro* se passasse em STP, uma narrativa pessoal a partir de poemas de Cecília Meireles, versões de: “Vozes-mulheres” de Conceição Evaristo e de um conto horripilante de João do Rio, artigo comparando poemas da escritora santomense Alda Espírito Santos e o poeta brasileiro Castro Alves, e excertos de diário com a rotina de uma “Carolina Maria de Jesus santomense” foram alguns dos textos feitos e publicados.

Como as/os estudantes estavam se formando para se tornarem docentes de língua portuguesa, e suas experiências de ensino de literatura estavam baseadas apenas na aprendizagem de periodização literária, trabalhei com gêneros escolares que poderiam contribuir com as suas formações. Com esse trabalho, as/os estudantes do curso de Língua Portuguesa tiveram mais experiência na escrita de gêneros literários, podendo ensinar com mais propriedade as/os discentes na escola e tendo mais oportunidades de ampliar as

possibilidades de se abordar o texto literário nos bancos escolares – não só com a leitura deles, mas também com a produção escrita.

Em 2023, a turma de Literatura Brasileira II construiu um sarau, efetuado na Casa da Cultura (STP). Durante os primeiros minutos de aula, uma pessoa da turma tinha a incumbência de declamar um poema de autores/as brasileiros/as, apresentando brevemente a/o autor/a e falando as suas impressões sobre a poesia declamada. Ao final da disciplina, realizamos um SABRAU, sarau Brasil – São Tomé e Príncipe, em que houve declamações de poetas consagradas/os dos dois países em português, forro, cabo-verdiano e angolano, além de poemas autorais. Uma das estudantes, inclusive, traduziu um poema de Conceição Evaristo e declamou em sua primeira língua (angolano). Houve também momentos de cantoria, em que, no salão, ecoavam vozes vibrantes e presentes.

170

Já na disciplina de Prática Pedagógica, eu desenvolvi, conjuntamente com os/as estudantes do quarto ano do curso de Língua Portuguesa, um projeto de produção de crônicas sobre o processo de escolarização santomense a partir da discussão de textos teóricos e de outras crônicas que focalizavam o ensino na escola e a formação de professores de língua portuguesa. Memórias do tempo da escola e das aulas de língua portuguesa, seu ensino atrelado à diversidade linguística e à opressão, a problemas sociais, ao trabalho com textos literários e outros aspectos para além da gramática foram alguns dos tópicos abordados nas produções.

Um dos estudantes – oriundo da ilha do Príncipe, falante do lung'ê e do cabo-verdiano –, mostrou, em sua crônica, as tensões entre os diferentes grupos e como o reforço a uma ideologia monolíngue é ainda cultivada na escola, sendo preciso construir práticas pedagógicas diferentes. Em “A desigualdade faz a gente se calar”, ele relata que, em sua escola, havia uma professora que dividia as/os estudantes em fileiras: as filas de “burros”, de “normais” e dos “bons”. Na primeira fila, segundo o aluno, ficavam as/os colegas fa-

lantes de crioulo cabo-verdiano que não falavam e nem escreviam em português, conforme as métricas da escola. O autor comenta sobre o quanto isso trazia dor e silenciamento em sala de aula. Visibilizar os problemas presentes no ensino de português no país e explicitar os motivos pelos quais isso se torna uma questão na educação é um primeiro passo para se pensar, coletivamente, que outras práticas podem ser projetadas e praticadas, especialmente, quando discutidas na formação de professores.

Em uma educação linguística antirracista, antissexista e anti-classista, torna-se importante refletir sobre as desigualdades entre grupos étnico-raciais, de gênero, de classe e de outras categorias para combatê-las, havendo a preocupação não só em descrever como essas desigualdades e variedades ocorrem, como também auxiliando para o dismantelamento das hierarquias étnico-raciais e de outros grupos, um trabalho que buscava fazer nas minhas ações como docente. Tendo em vista que trabalhava com a formação de professores, trazia textos acadêmicos que evidenciavam o apagamento nos materiais didáticos de repertórios linguísticos-discursivos e produções culturais presentes no país. Construí também oportunidades para que as/os estudantes pudessem elaborar seus próprios materiais didáticos, trabalhando com textos utilizados em STP e dialogando com outras culturas em que o português é falado.

Das orientações de monografia, destaco o TCC de autoria de Elebrak Costa, estudante do curso de Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe. A monografia do discente versa sobre discursos-ações sobre multilinguismo em aulas de língua portuguesa para estudantes da 11ª classe em um distrito ao sul de STP, onde há um grande número de angolares, com um professor de língua portuguesa descendente de cabo-verdianos.

Costa (2021) analisa dados em que mostra como as/os estudantes e o professor/a negociam e ressignificam as suas identidades étnico-raciais utilizando diferentes repertórios linguísticos-discur-

sivos e culturais para (re)afirmarem e valorizarem os grupos sociais aos quais pertencem. Um artigo da pesquisa foi um dos vencedores do concurso IILP-Itamaraty de Artigos Científicos sobre a Língua Portuguesa na categoria graduação, foi publicado na revista *Platô* e apresentado no programa *Estação Brasil da Rádio Jubilar*.

Por fim, gostaria de enfatizar o projeto Biblioteca Itinerante, em que eu ia com estudantes que faziam parte do grupo de mediadores de leitura e de estudos sobre letramentos literários para diferentes partes de São Tomé – do Sul ao Norte – para ler livros para as crianças, além de proporcionar atividades lúdicas como declamação, leitura dramatizada de literatura infanto-juvenil, jogos e rodas de cantigas. O direito à ludicidade é também um objetivo importante na busca por dignidade humana, algo que foi retirado no processo de colonização.

172

Levávamos, principalmente, livros com personagens e de autorias negras para as crianças, realizando também performances, momentos em que as/os mediadoras/es faziam os papéis das/dos personagens do livro, utilizando figurinos coloridos. Nossa preocupação não era somente levar a literatura para elas, mas também ouvir que histórias traziam, como dialogavam com as obras trabalhadas a partir de encenações e desenhos que faziam após a escuta das histórias. O objetivo era também adentrar em seus mundos, trazendo uma ludicidade que, talvez, não tivessem em outros momentos.

As ações apresentadas, assim como outras desenvolvidas, propiciavam a vivência com a língua portuguesa e com outra(s) língua(s) presente(s) nas ilhas, contribuindo, principalmente, no desenvolvimento acadêmico, literário e educacional do país e fortalecendo os diferentes grupos étnicos-raciais santomenses. Os relatos atestam que a linguagem é uma arma poderosa para a transformação social e luta por justiça social, pois, não é a língua(gem) em si que oprime, mas o que fazemos dela e com ela. Ainda há muito o que ser feito, mas vejo que o engajamento, o ativismo, o afeto, a luta por uma

educação decolonial antirracista e a construção de redes entre grupos minoritarizados são caminhos importantes para a mudança. Avante!

3.2 Práticas decoloniais de Fabiana de Lima Peixoto nas Licenciaturas Interdisciplinares

Refletindo sobre as práticas político-pedagógicas em STP apresentadas, relaciono à perspectiva decolonial que também tem orientado minhas práticas pedagógicas e atuação em programas institucionais de formação docente, de extensão e de pesquisa na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)⁶, a partir do trabalho desenvolvido em Licenciaturas Interdisciplinares. Esse formato ainda novo de Licenciatura no Brasil organiza a formação docente por áreas interdisciplinares (Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens; Artes), através do desenvolvimento de repertório pedagógico que dialoga diretamente com saberes dos territórios locais afro-indígenas, tradicionalmente relegados, pela lógica excludente da colonialidade, às margens da produção de saberes acadêmicos.

173

No caso da universidade onde leciono, o currículo é compreendido não como um percurso linear e fechado, em que determinados conhecimentos são organizados sequencialmente em “grade” curricular, construída a partir do chamado pré-requisito, lógica que organiza o saber em uma sequência formativa única e linear, quase sempre, de viés eurocêntrico. Diferente dessa perspectiva curricular, a UFSB tem me ensinado que é possível a seleção de percursos pluriepistêmicos a serem trilhados pelos/as estudantes, de acordo

6 A Universidade Federal do Sul da Bahia, onde leciono desde 2015, foi criada dentro da concepção universitária inclusiva do REUNI, que pensou políticas para aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação de cursos no período noturno, promoção de inovações pedagógicas, interiorização das universidades federais no Brasil. Ou seja, nesse contexto, grande parte dos/as estudantes da instituição pertence a territórios tradicionais afro-indígenas. Dessa forma, tecer o currículo em diálogo com esses territórios tem desenvolvido repertório teórico-metodológico e pedagógico descolonizador de saberes e de práticas.

com seus interesses existenciais, sociais, econômicos, territoriais e profissionais. Ou seja, a experiência docente que tenho tido nessa universidade pública tem demonstrado que um currículo aberto, flexível, territorializado, interdisciplinar permite deslocamentos decoloniais no percurso formativo do/a estudante, nas práticas pedagógicas, nos desenvolvimentos da pesquisa e da extensão universitária.

174 Como dito, faz parte também dessa organização curricular o esforço de dialogar com os territórios de saberes onde a universidade está inserida, conjugando pedagogicamente diferentes perspectivas epistêmicas, a partir do que podemos chamar de pedagogias do encontro, porque negrorreferenciadas, territorializadas, construídas sob o signo do afeto como articuladoras do fazer pedagógico e como potencializadoras da transformação social. Ou seja, os saberes dos territórios onde a universidade se insere se conjugam aos saberes tradicionalmente acadêmicos, numa tentativa de diálogo epistemológico descolonizador.

É nessa encruzilhada de saberes dos cursos onde leciono que tenho ministrado Componentes Curriculares (CC), comprometidos tanto com epistemologias africanas quanto com uma perspectiva educacional antirracista, antisexistista e crítica com relação às diferenças. Ter participado da proposição ou ministrado CC tais como *Educação e Relações Étnico-Raciais*, *Estéticas Negrodescendentes*, *Estéticas dos Povos Originários das Américas*, *África, Diáspora e Culturas Afro-Brasileiras*, *Movimentos artísticos e linguísticos dos povos pré-colombianos e diaspóricos nas Américas*, *Corporalidades negrodescendentes no Brasil*, *Artes da grafia: escrituras, inscrições de si e do outro* tem potencializado a perspectiva de que a educação antirracista e descolonizadora de saberes não deve estar relegada às margens de uma arquitetura curricular eurocentrada. Ao contrário, deve compor um planejamento de currículo que seja, na superfície e no fundo, crítico ao eurocentrismo que tem caracterizado a educação

brasileira institucional. Dessa forma, a perspectiva decolonial da produção de saberes e práticas não se institui como um mero adendo a um currículo de direcionamento eurocêntrico, mas como parte de um todo que, por escolha teórico-metodológica, rompe com perspectiva educacional de direcionamento único, linear, monocultural. A partir de componentes curriculares com nomes diferentes dos CC da maior parte dos currículos de formação docente no Brasil, tem sido possível subverter a lógica eurocentrada de produção do conhecimento através de referências negrorreferenciadas na produção de pensamento e na criação artística.

Dessa forma, articulando a experiência na UFSB com a minha trajetória de professora da área de Linguagens na Educação Básica e das áreas de Artes e Ciências Humanas e Sociais no Ensino Superior, estou mais do que convencida de que o trabalho pedagógico com a língua portuguesa não pode prescindir do princípio de que língua(gem) é poder – e que tem sido muito mais poder colonial e colonizador nas instituições de ensino. Ao trazer para o percurso formativo das/os licenciandas/os saberes, estéticas, cosmologias e epistemologias de territórios de saberes negros e indígenas, tem sido possível romper com a monoepistemicidade e dignificar territórios de saberes negro-africanos, indígenas e de demais grupos étnico-raciais subalternizados pela lógica da colonialidade no sul da Bahia.

A título de exemplo, trago a prática formativa das/os licenciandas/os de se inscrever em primeira pessoa através de memorial acadêmico, desenvolvido para o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 e 2021. Durante esse programa de formação docente, trabalhamos a construção de repertório político-pedagógico para a produção de conhecimentos na área de Ciências Humanas e Sociais, em diálogo com territórios de saberes afro-indígenas do sul da Bahia, a partir da extensão da sala de aula para espaços educacionais afro-indígenas (terreiros de religiões de matrizes africanas, aldeias indígenas, territórios quilombolas, etc.), quando mestres e

mestras de saberes afro-indígenas recontavam a história da região a partir do ponto de vista dos povos subalternizados e introduziam as/os licenciandas/os a conhecimentos, práticas sociais e artísticas próprios daqueles territórios. Todo esse trabalho formativo foi registrado na forma de memoriais acadêmicos de formação docente, que as/os estudantes entregavam a cada 6 meses de participação no PIBID. Abaixo, temos um fragmento de um desses memoriais. Trata-se de um emocionante e crítico relato do processo de se tornar negra, escrito por uma estudante da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais:

176

Na minha infância, pude usar meus cabelos naturais até meados dos meus seis anos, e mesmo assim, era penteado de maneira que se adequasse ao padrão de beleza ditado pela hegemonia branca, cresci não o odiando, mas instruída sempre a dominá-lo, iniciando um longo ciclo de maus tratos, com o meu cabelo e com a minha identidade enquanto mulher negra. Durante anos de minha vida, não só me sentia presa aos alisamentos e chapinha, a tomar chuva, ou ao entrar no mar, como também, impedida que meu corpo e minha voz tomassem o seu lugar no mundo, fui me embranquecendo de tal maneira, a ponto de não reconhecer alguns paradigmas. Em alguns contextos sociais e culturais, neguei a mim a minha própria história, e não por odiá-la, mas por não conhecê-la, por não me sentir pertencente. Hoje, me vejo e me reconheço, sabe quando você sente que você é você? E seu corpo claramente passa exatamente a sua mensagem?

Enquanto mulher negra e sobretudo futura educadora, não só minha fala tem importância, meu corpo é a extensão do meu protesto, é resistência. Sem dúvidas, isso me tornou uma educadora que, além de mediar os processos dos meus alunos, hoje tem uma visão diversa da história que antes eu só conseguia ver de um único ponto de vista. Me abrir a esse processo enquanto educadora faz com que eu perceba várias outras “isas”, indivíduos que precisam de um ponto de partida para experiência semelhante, que lhes abram a janela da sua história, para que sigam, além

de indivíduos com identidade própria, seres críticos, que podem ser protagonistas de suas próprias histórias.⁷

O texto da estudante não só demonstra reflexão crítica acerca da reapropriação do próprio corpo de mulher negra e dos territórios de saberes a que ela pertence, mas principalmente expressa apropriação da língua portuguesa e, por consequência, da sua própria história de vida e de educadora em formação. Esse trabalho de propor a escrita de si através do gênero memorial é uma das práticas do que tenho nomeado de pedagogia da escrevivência, porque se trata de um aprendizado que descoloniza saberes hegemônicos e (re)nomeia identidades étnico-raciais subalternizadas em nossa sociedade, proporcionando articulação discursiva decolonial. Tal pedagogia se coaduna ao que Conceição (2023) chama de letramentos de autorrecuperação, porque devassa a opressão colonial através de usos emancipadores da língua portuguesa, tornando-a não mais uma língua estrangeira, estranha para os grupos minorizados que a usam, mas uma arma potente para ser e fazer ações que visam a uma prática para a liberdade (Freire, 1975; hooks, 2013).

177

4. Retornando à casa?

Neste capítulo, tecemos diálogos decolonizadores de saberes e ações pedagógicas na educação, a partir da demonstração de práticas político-pedagógicas que se desenvolvem como letramentos de autorrecuperação, tanto no ensino de PLA em STP, quanto na formação docente em perspectiva interdisciplinar e pluriepistêmica em uma universidade pública brasileira. Para tanto, optamos por trazer a escrevivência enquanto importante dicção discursiva, que possibilita o devassar da colonialidade, do racismo e de outras formas de subalternização, em interseccionalidade.

7 Embora a estudante tenha autorizado o uso do seu memorial e da sua imagem para o desenvolvimento de pesquisa e escrita de artigos, seu nome completo será preservado.

Se a supremacia branca faz os grupos étnico-raciais subalternizados se sentirem, muitas vezes, estrangeiros, foragidos, sem propriedade (cognitiva, corporal, moral, material, territorial), inadequados, impuros, sem língua(gem) ou com língua(gem) animalasca (língua de cão), dentre tantas outras depreciações, torna-se relevante a conscientização de que esses discursos fazem parte de um projeto colonial que tenta exterminar os nossos saberes, territórios e corpos. É mister não reproduzirmos essas narrativas e construirmos outros modos de pensar-sentir-fazer o mundo. A partir do excerto do memorial, do relato da crônica e de outras ações apresentadas, buscamos mostrar a importância de combatermos ideologias monolíngues e criarmos momentos de escrevivência para que as/os estudantes reflitam sobre suas realidades e sobre opressões que vivenciam e/ou presenciam, utilizando-se do português, de outras línguas e repertórios relevantes para se constituírem enquanto pessoa.

Além da denúncia, é necessário o diálogo para potencializar ações de mudança e momentos propícios para o conhecimento das histórias das/dos estudantes e a de outros grupos que vêm sendo historicamente apagados e invisibilizados. Para isso, construir outras projeções de interlocução que não reproduzam a lógica da branquitude, produzir novos jeitos de usar a linguagem e ter como propósito o antirracismo e a justiça social nas práticas de linguagem em que as/os estudantes se engajam é um modo de mudarmos também as nossas práticas de ensino e o que consideramos relevante em nossa formação docente.

Tivemos como intuito também trazer reflexões sobre a importância de, no ensino de PLA e na formação de professores, construirmos currículos e práticas de ensino engajados com a(s) comunidade(s) em que atuamos, considerando as relações de poder na língua(gem), as desigualdades entre grupos étnico-raciais, gêneros, classes, etc., e levando em conta diferentes cosmovisões. Para isso, é preciso investir em vivências em territórios negros, indígenas

e de outros grupos minorizados, construindo redes solidárias entre eles e oportunidades para dialogar com a diferença. Nessa perspectiva, a aprendizagem será conjunta, inclusive para a/o docente, pois temos muito ainda a aprender sobre as diversas culturas e repertórios de linguagem de diferentes grupos invisibilizados no Brasil, em STP e no contexto de atuação de professores de PLA no exterior.

Diante do exposto, não afirmamos, mas terminamos abrindo questionamentos acerca da possibilidade de voltar para casa, a partir de ações pedagógicas descolonizadoras de saberes e práticas: é possível deixar de ser estrangeira/o e se sentir pertencente a sociedades construídas historicamente sob as marcas da violência colonial? Reapropriar-se da língua portuguesa significa reapropriação do próprio corpo, memórias ou histórias invisibilizadas? É possível transformar paradigmas educacionais eurocêntricos em concepções abertas de currículo, ensino de PLA e de formação docente? É possível, em meio ao esfacelamento colonial, retornar para a casa? Esperamos que este capítulo não tenha trazido respostas fechadas para tais questionamentos, mas uma miríade de possibilidades para pensarmos a contra-colonialidade e a educação antirracista.

179

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. **Edital DRI/CGCI nº. 036/2022**. Brasília, 09 de agosto de 2022. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. *ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados*. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 19 mai. 2024.
- COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia Feminista Negra. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL,

Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica Editora. Edição do Kindle. (p. 154-191)

COSTA, Elebrak. **Entre línguas circulamos**: discursos-ações sobre multilinguismo em aulas de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. Orientadora: Janaína Vianna da Conceição. 2021, 69 f. Monografia (Licenciatura em Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e das Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe, 2021.

DI BELLA, Gabi; CHRIST, Gui. “Quando cheguei, descobri o que era ser negra”: como africanos veem o preconceito no Brasil. **G1**, São Paulo, 20/11/2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/11/quando-cheguei-descobri-o-que-era-ser-negra-como-africanos-veem-o-preconceito-no-brasil.html>. Acesso em: 18 mai. 2024.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevi-vência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

180

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marco Antônio (Org.). **Representações Performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

FEIO, Joana. **De étnicos a “étnicos”**: Uma abordagem aos “Angolares” de São Tomé e Príncipe. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa, Lisboa, 2008.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade**: ensinagens de Terreiro. RJ: Telha, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5^a ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 150 f.

GUIMARÃES, Antônio. Sérgio Alfredo. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In*: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio. **Raça**: Novas perspectivas antropológicas. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008, p. 63-82.

HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story means**: Narrative skills at home and school. *Language in Society*. Vol. 11. p. 49–76, 1982.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva. Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. 380 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. Autora e autoridade da própria história. [Entrevista concedida a] Paula Carvalho. **Quatro cinco um**: a revista dos livros. 12 de julho de 2019. Disponível em: [Autora e autoridade da própria história - Quatro cinco um](#). Acesso em: 06 mai. 2024.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. Estudantes Africanos no Brasil: a Des-corberta do Racismo. In: **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2014, Natal. XXII EPENN. Natal: EPENN, 2014. v. XXII.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade acadêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. SP: Cortez, 2006, p. 667-709.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afropers- pectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

PEIXOTO, Fabiana Lima. **Afrobetizar**: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos do Ensino Médio. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23990/1/tese_FLPeixoto.pdf. Acesso em: 19 mai. 2024.

RUFINO, Luís. Água na rua. In: SOUZA, Ellen; NOGUEIRA, Sidnei; TEBET, Gabriela. **Giro epistemológico para uma educação antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 17-20.

RUFINO, Luís. **Pedagogia das Encruzilhadas**, Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Ensino de português na diplomacia: o ensino na *École pratique des métiers de la diplomatie* do *Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères*

Karen Kênnia Couto Silva

Introdução

182 O ensino do português em contexto diplomático é um desafio que transcende as fronteiras linguísticas e culturais, exigindo igualmente uma abordagem adaptada às exigências institucionais ligadas à formação e preparação de agentes diplomáticos. Nesse contexto, a língua portuguesa deve ser considerada em toda a sua diversidade, como uma língua pluricêntrica, falada em diversos países ao redor do mundo com uma riqueza de variedades linguísticas e culturais que valorize a pluralidade dos países da comunidade de língua portuguesa.

É, portanto, a partir dessas premissas que se funda o objetivo deste artigo, o qual busca relatar uma experiência de ensino do português na *École pratique des métiers de la diplomatie* vinculada ao *Ministère de l'europe et des affaires étrangères*, destacando os desafios e estratégias pedagógico-metodológicas necessárias para atender aos requisitos tanto institucionais quanto de aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, o foco está em compreender como o ensino do português pode ser concebido de forma a promover uma perspectiva plural que valorize as diferenças e diversidades dos países lusófonos, sem (re)produzir rivalidades histórico-culturais que, inclusive, não encontram respaldo na diplomacia francesa.

Assim, para uma melhor compreensão do ensino do português em contexto diplomático é essencial entender a origem do termo “pluricêntrico”, bem como explorar o seu conceito. Conforme descrito por Pinto (2022), a perspectiva pluricêntrica da língua portuguesa, e consequentemente intercultural, teve sua origem na década de 2010, no âmbito da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Essa trajetória teve início com a realização da primeira Conferência Internacional sobre a Língua Portuguesa no Sistema Mundial, sediada em Brasília e promovida pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Ainda de acordo com Pinto (2022), foi apenas em 2016 que o termo “pluricêntrico” foi empregado explicitamente no contexto do Plano de Ação de Díli (CPLP, 2016). Dentro do referido plano há uma recomendação clara para a integração do conceito de língua pluricêntrica nas políticas educativas com especial ênfase na formação de professores, na produção de materiais didáticos e nos conteúdos curriculares, com o intuito de promover a descrição e reconhecimento das “normas linguísticas nacionais, sem atribuir carácter dominante a nenhuma delas” (Pinto, 2022, p. 23).

Clyne (1992) e Muhr (2012) estabelecem doze critérios para avaliar o pluricentrismo de uma língua, tais como: o reconhecimento oficial da língua em dois ou mais países; a extensão de sua utilização ou presença nesses países; a distância linguística entre as diferentes variantes faladas em cada país; a origem de cada variante nacional; o número total de falantes; a sua utilização em diversos contextos sociolinguísticos; as atitudes dos falantes em relação às variantes; o impacto ou influência de cada variante sobre as demais; a codificação ou gramaticalização das normas nacionais; a sua disseminação através do sistema educacional; a sua presença nos meios de comunicação globais; e, por fim, a sua difusão ou ensino em países terceiros. Esses critérios oferecem um arcabouço abrangente para a avaliação do pluricentrismo de uma língua, permitindo uma análise

detalhada de sua complexidade e diversidade em diferentes contextos linguísticos e culturais.

No presente artigo, adotamos a premissa de que uma língua pluricêntrica é aquela que possui múltiplos centros de referência ou normatização linguística, reconhecidos e utilizados em diferentes regiões ou países onde a língua é falada. Esses centros, frequentemente chamados de “centros de referência”, exercem papel na normatização, padronização e codificação da língua, refletindo as características linguísticas, culturais e sociais das comunidades onde são faladas (Mendes, 2016). Ao contrário das línguas monocêntricas, que têm uma autoridade linguística centralizada, as línguas pluricêntricas são caracterizadas pela coexistência e interação de múltiplos padrões linguísticos.

184

Um exemplo clássico de língua pluricêntrica é o inglês, que é falado em diversos países ao redor do mundo, cada um com suas próprias normas linguísticas e variantes regionais. Outro exemplo é o espanhol, com variantes significativas faladas na Espanha, América Latina e outros lugares onde é oficial. No entanto, no contexto específico do presente artigo, o português é uma língua pluricêntrica, dentre outros critérios, devido à sua dispersão geográfica em diferentes regiões e países ao redor do mundo. Cada uma dessas áreas geográficas, onde o idioma é língua oficial, contribui com suas próprias características linguísticas e culturais, resultando em variantes regionais distintas da língua portuguesa.

Essa diversidade linguística e cultural é evidenciada por diferenças significativas no vocabulário, na pronúncia e na gramática entre as diferentes variantes do português. No Brasil, por exemplo, o português sofreu influências de línguas indígenas e africanas, resultando em um vocabulário diversificado e com peculiaridades fonéticas que o distingue da variante europeia. Além disso, há diferenças gramaticais, como o uso de pronomes e formas verbais distintas em comparação com o português europeu. Essas diferen-

ças se estendem a todas as regiões onde o português é falado, como Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Cada uma dessas regiões contribui para a riqueza e diversidade da língua portuguesa, consolidando sua posição como uma língua pluricêntrica.

Kuhn *et al.* (2022) argumentam que dois grandes projetos configuram a visão de pluricentrismo e a gestão partilhada da língua portuguesa: o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira. Essa abordagem reconhece a diversidade linguística e cultural presente nos diferentes países lusófonos, valorizando suas peculiaridades e contribuições para a identidade global da língua portuguesa. De acordo com as autoras:

Assumir a dimensão pluricêntrica da língua portuguesa nos campos político, diplomático e técnico demanda reflexões críticas sobre a valorização de diferentes variedades linguísticas, da preferência por determinados repertórios linguísticos para a participação cidadã, local e global, e para a gestão de ações linguísticas e educacionais em âmbitos nacionais e internacionais (Kuhn *et al.*, 2022, p. 10).

Assim, dado esse breve panorama, num contexto diplomático, a abordagem pluricêntrica no ensino de línguas é fundamental por diferentes razões. Em primeiro lugar, pelo fato de reconhecer e valorizar a diversidade linguístico-cultural das comunidades de língua portuguesa, promovendo uma visão inclusiva que respeita as diferenças regionais e socioculturais. Além disso, ao incorporar as diferentes variantes do português no processo de ensino-aprendizagem, os estudantes desenvolvem habilidades de compreensão e comunicação mais amplas devido à versatilidade de uso em diferentes contextos socioculturais. Em um contexto diplomático, em que a língua é um instrumento de trabalho, a comunicação é essencial para o estabelecimento de relações internacionais, bem como para

negociação de acordos bilaterais e multilaterais, a compreensão da pluricentricidade do português é crucial para garantir o sucesso das interações diplomáticas.

No âmbito da *École pratique des métiers de la diplomatie*, o ensino do português adquire um relevo institucional e, ao mesmo tempo, de projeção de carreira, devido à necessidade de preparar os futuros diplomatas para um cenário global que demanda não apenas habilidades linguísticas, mas também uma compreensão profunda das nuances culturais e sociais das diferentes variantes do idioma. Este contexto requer uma adaptação pedagógico-metodológica bem particular, uma vez que os estudantes devem estar aptos a atender aos requisitos institucionais ligados à formação do agente da diplomacia.

186

Portanto, a fim de atender o propósito do presente artigo, dividiremos o trabalho da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos brevemente a *École pratique des métiers de la diplomatie do Ministère de l'europe et des affaires étrangères (MEAE)*, fornecendo informações sobre a origem do centro linguístico, as línguas ensinadas, o número de estudantes, os cursos oferecidos, entre outros aspectos. Em seguida, abordaremos as estratégias pedagógico-metodológicas adotadas no ensino do português como língua pluricêntrica, utilizando como exemplo uma aula elaborada para o nível C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECR) ressaltando a importância na seleção de materiais pedagógicos que cumpram um duplo-propósito: de atender às exigências institucionais quanto para atender as competências linguísticas dos diferentes níveis de ensino.

2. Breve histórico da *École pratique des métiers de la diplomatie* do MEAE

O funcionamento da *École pratique des métiers de la diplomatie* do MEAE é regulado pelo *Arrêté* de 8 de março de 2022, com o objetivo principal de proporcionar uma formação sólida e

especializada, capacitando os diplomatas para desempenharem eficazmente suas diversas e complexas funções representativas no cenário internacional. Os objetivos específicos da *école* incluem: 1. Formar os funcionários do ministério, independentemente de seu status; 2. Estimular o interesse de jovens e talentos futuros na área diplomática, apresentando as carreiras diplomáticas e consulares; 3. Ampliar a conscientização sobre as questões da diplomacia francesa entre os tomadores de decisão e a sociedade civil. O *Arrêté 2* do decreto trata das funções e atividades da escola, que incluem:

1º Assegurar a formação inicial e contínua dos agentes do ministério das relações exteriores;

2º Contribuir para a formação de pessoas externas envolvidas em questões sob a competência do ministério e preparação para exames profissionais;

3º Oferecer aos agentes do ministério das relações exteriores uma preparação para os concursos internos da função pública que permitem acesso aos empregos diplomáticos e consulares;

4º Desenvolver e implementar ações de parceria e cooperação com outras instituições de ensino ou pesquisa, francesas ou estrangeiras;

5º Desenvolver, se necessário, atividades de pesquisa, documentação e publicação (ARRÊTÉ DU 8 MARS, 2022 ; tradução nossa).

A École pratique des métiers de la diplomatie compreende:

1. O instituto diplomático e consular; 2. O instituto de formação em assuntos administrativos e consulares; 3. O centro de formação linguística; 4. O centro de formação contínua; 5. O centro audiovisual e de formação online; 6. O colégio de altos estudos do instituto diplomático; 7. A academia diplomática de verão. Neste artigo, nosso foco estará no Centro de Formação Linguística do MEAE.

Embora a *École pratique des métiers de la diplomatie* tenha sido estabelecida por decreto em 2022, o Centro de Formação Linguística (CFL) oferece cursos de idiomas desde 1985. Atualmente, cerca de quarenta professores de idiomas do Centro de Formação Linguística (CFL) ministram aulas em 14 línguas estrangeiras: inglês, árabe, espanhol, russo, alemão, italiano, chinês, japonês, português, persa, turco, francês como língua estrangeira, swahili e hindi. As aulas são realizadas tanto em Paris quanto em Nantes e são oferecidas em formatos de aulas coletivas regulares ou aulas particulares.

No contexto diplomático, é concedida uma importância particular à aquisição de habilidades essenciais para comunicar, compreender e ser compreendido em três domínios: pessoal, social e profissional. Para as línguas não europeias, os programas têm como objetivo atender às exigências e objetivos estabelecidos pelo CECR, levando em consideração as particularidades da língua ensinada.

188

Os programas estabelecidos para cada língua e nível indicam o conhecimento e desempenho que os participantes devem alcançar para validar um nível. Eles compõem uma lista indicativa de habilidades, temas e principais pontos gramaticais abordados nos cursos, os quais também consideram as necessidades individuais dos participantes. Esses programas estão estruturados em quatro partes:

1. Comunicação e habilidades: agrupa atos de linguagem relevantes para a vida social, vida diária e vida profissional;
2. Competências (inter)culturais: apresenta os temas abordados em sala de aula para auxiliar na compreensão das culturas;
3. Principais noções gramaticais: detalha o conhecimento gramatical a ser adquirido;
4. Sistemas gráfico e fonético: apresenta as diferentes etapas da aprendizagem da escrita e da pronúncia da língua, principalmente para as línguas árabe, chinês, persa, japonês.

O Centro de Formação Linguística (CFL) propõe cursos extensivos, cursos intensivos, cursos temáticos, cursos particulares e módulos de autoformação.

No curso extensivo, a frequência das aulas varia de duas a três horas por semana, com duração de 3 horas para os níveis A1, A2 e B1, e de 2 horas para os níveis B2, C1 e C2. A validação de um nível completo requer de um a três anos de curso, dependendo da língua estudada, do nível almejado, do esforço pessoal dos estudantes e da similaridade/distância em relação ao francês. Ao final do curso é feita uma avaliação em duas etapas: na primeira é medido o conhecimento na compreensão oral, na escrita e na gramática; na segunda, uma entrevista oral é proposta com o objetivo de averiguar a competência oral e comunicacional do estudante. Nos cursos intensivos a carga horária é de 30 horas por semana para os níveis iniciantes ou 15 horas por semana (para os níveis avançados). Os cursos são pré-definidos para todas as línguas (Quadro 1):

189

QUADRO 1: Cursos intensivos	
Nível	Objetivos
A1	Revisar os principais pontos do nível A1 do CECR por meio de atividades de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita.
A2/B1	Preparar os agentes para a instalação em países de língua portuguesa.
B2/ C1	Revisar os principais pontos do nível B2 / C1 do CECR por meio de atividades de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita.

Fonte: *École pratique des métiers de la diplomatie*

Já os cursos temáticos têm uma duração curta e possuem objetivos bastante específicos, podendo ser oferecidos cursos focados em tópicos gramaticais, na produção oral ou escrita ou até mesmo em um aspecto cultural. Veja no quadro a seguir (Quadro 2) alguns cursos temáticos já ofertados pelos formadores de português no MEAE:

QUADRO 2: Cursos temáticos oferecidos pelos formadores de português	
Nível	Título do curso
Ao / A1	Initiation à la langue et à la culture des pays lusophones
Ao / A1	Se présenter à l'oral
Ao / A1	SOS phonétique
A1 / A2	S'installer dans un pays lusophone
A1 / A2	SOS Grammaire
A1 / A2	Prononciation du portugais
B1 / B2	Rédiger des courriels professionnels
B1 / B2	Variations linguistiques du portugais
B1 / B2	Le Brésil à travers les dessins de presse
B2 / C1	L'immigration au Brésil aujourd'hui
B2 / C1	Actualités lusophones
B2 / C1	Amazonie : quel avenir ? Enjeux économiques, politiques et environnementaux
C1 / C2	Musique populaire et dictature militaire au Brésil
C1 / C2	Rapporter et écrire : comptes rendus de documents vidéos
C1 / C2	Prise de parole en public

190

Fonte: *École pratique des métiers de la diplomatie*

Por fim, os cursos particulares e os módulos de autoaprendizagem são especialmente destinados a embaixadores, chefes de serviços, dentre outros. Os cursos têm uma duração de 20 horas e as aulas são elaboradas conforme a necessidade de cada agente. À título de exemplo, apresentamos a seguir (Quadro 3) a programação do curso particular de um estudante em preparação para assumir o posto na Embaixada da França em Angola:

QUADRO 3: Curso particular para um agente em preparação para assumir um posto na Embaixada da França em Angola
1. Conhecer o mercado de trabalho de Angola;
2. Adquirir conhecimento acerca da história de Agostinho Neto;
3. Conhecer a diversidade de línguas faladas em Angola e refletir sobre o plurilinguismo no país;
4. Entender como a relação econômica se desenvolveu entre Angola e a França;
5. Familiarizar-se com as danças tradicionais e contemporâneas de Angola;
6. Conhecer o trabalho da AFD em Angola;
7. Discutir sobre os efeitos da guerra civil em Angola;
8. Compreender o protagonismo de Angola na região dos lagos africanos;
9. Refletir sobre a parceria entre Angola e a França sobre a questão de segurança e defesa;
10. Discutir sobre a liberdade de expressão e a liberdade de imprensa em Angola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção, detalharemos uma aula ministrada para os estudantes do nível C2, no âmbito de um curso extensivo, realizado no primeiro semestre de 2024.

3. Acordo de Mobilidade da CPLP: Compreensão, Implicações e Perspectivas, exemplo de uma aula concebida na perspectiva do português como língua pluricêntrica.

No que diz respeito ao ensino do português, assim como o ensino de outras línguas no centro de formação, deve se pautar no uso em contexto profissional, mas com uma especificidade: a aprendizagem do idioma como ferramenta para compreender as culturas e a história dos países de residência, para ajudar na observação, diálogo e negociação. Nesse sentido, as situações as quais os agentes

diplomáticos são interpelados a agir são múltiplas e variadas, tais como, emitir um visto, gerir uma equipe multicultural num ambiente complexo, organizar eleições para cidadãos franceses que vivem fora da França, negociar num quadro bilateral ou multilateral, lidar com uma crise de segurança, comunicar, incluindo nas redes sociais, ajudar as empresas a encontrarem novos clientes internacionais. Portanto, a multiplicidade desses cenários exige do professor uma forte capacidade de adequação e adaptação, privilegiando a seleção de temas e materiais que estejam contextualizados com todos esses cenários e, ao mesmo tempo, adequados aos diferentes níveis de ensino e exigências do posto de trabalho.

192

No que se refere à pluricentricidade do português, são adotadas metodologias de ensino que reconhecem e valorizam as diferentes variantes linguísticas do idioma. Isso inclui a utilização de materiais didáticos que contemplam a diversidade linguística presente nos países lusófonos, bem como o incentivo à exposição dos estudantes a diferentes registros e sotaques do português. Além disso, as aulas são planejadas de forma a proporcionar oportunidades para os estudantes praticarem a compreensão auditiva e a expressão oral em diferentes contextos linguísticos e culturais.

Na sequência, detalharemos o relato de uma aula do curso extensivo de português destinada a estudantes com proficiência no nível C2 da língua portuguesa. Esta aula abordará o assunto da concessão de vistos temporários no âmbito do “Acordo de Mobilidade da Comunidade de Países de Língua Portuguesa”.

Planejamento da aula

Para a preparação de uma aula do nível C2 para os agentes diplomáticos, o primeiro passo é selecionar a temática a ser abordada, tendo como norte a multiplicidade de situações práticas que o desempenho do cargo exige, mas sempre adaptada ao nível de exigência em termos de competência linguística igualmente esperado para o posto em questão.

Num primeiro momento, analisamos os eixos temáticos relevantes dentro do campo da diplomacia para estabelecer o tema da aula, conforme demonstrado a seguir (Quadro 4):

QUADRO 4: Eixos temáticos trabalhados no nível C2	
1.	Ciência, tecnologia e inovação
2.	Cooperação internacional
3.	Cultura e Educação
4.	Direitos Humanos e saúde global
5.	Meio ambiente e desenvolvimento sustentável
6.	Paz e segurança internacionais
7.	Política externa comercial e econômica
8.	Política de línguas e migratória
9.	Desenvolvimento econômico e erradicação da pobreza
10.	Energia e recursos naturais

193

Fonte: Os eixos temáticos foram adotados pela professora no ensino de português no MEAE.

Definir eixos temáticos é importante para orientar o planejamento e a organização das aulas em sintonia direta com os objetivos institucionais da escola diplomática. Ao estabelecer eixos temáticos específicos, a próxima etapa consiste em elencar tópicos relevantes para o desempenho da função. O trabalho a partir de eixos temáticos permite proporcionar uma estrutura clara para o desenvolvimento de atividades, exercícios e discussões em sala de aula, facilitando a compreensão e o uso da língua de modo situacional. Isso também ajuda a manter a coerência ao longo de toda a formação, garantindo que os estudantes desenvolvam as competências linguísticas esperadas para o nível, ao mesmo tempo que desenvolvem a competência comunicativa em contextos em que terão que atuar profissionalmente.

A presente aula se enquadra no eixo temático 2 “Cooperação internacional”, pois o Acordo de Mobilidade da CPLP visa promover a cooperação entre os países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) no que diz respeito à mobilidade de cidadãos. Através desse acordo, os países colaboram para facilitar a circulação de pessoas entre suas fronteiras, o que é um exemplo claro de cooperação internacional para promover o intercâmbio cultural, social e econômico entre nações.

Para definirmos os objetivos da aula é necessário analisar o programa de ensino de língua portuguesa estabelecido pela *École pratique des métiers de la diplomatie* e integrá-lo a nossa proposta de aula. Trazemos, a seguir, no Quadro 5, o programa de português do nível C2.

QUADRO 5: Conteúdo programático do nível C2**Vie quotidienne et vie sociale**

- Comprendre/identifier les différents accents et variations lexicales, tous les registres et styles de langue
- Utiliser et comprendre une large palette d'expressions idiomatiques
- Utiliser/comprendre l'humour et les jeux de mots
- Comprendre sans aucune difficulté des textes littéraires, des essais, des films et en faire une critique/recommandation argumentée
- Communiquer avec une grande aisance et fluidité dans toutes les situations de la vie quotidienne et professionnelle même complexes
- Employer avec finesse et comprendre le langage non-verbal

Vie professionnelle

- Exprimer des nuances fines de la langue
- Utiliser des registres et des styles linguistiques différents adaptés au contexte et à l'interlocuteur
- Exprimer un accord, un désaccord avec de fines nuances
- Animer une réunion ou un débat
- Défendre un projet en développant une argumentation claire et fluide
- Rédiger tous types de textes à caractère professionnel
- S'exprimer sans préparation et sans hésitation, d'une manière fluide sur des sujets complexes
- Communiquer avec les médias : interview, émission télévisée ou radiophonique, conférence de presse
- Enoncer un discours et répondre aux questions qui suivent
- Participer à un débat sur un sujet complexe
- Conduire des négociations
- Employer/comprendre le langage administratif, politique et diplomatique à l'écrit et à l'oral

Compétences (inter)culturelles

- Reconnaître et respecter les diverses perspectives, valeurs et pratiques culturelles des interlocuteurs.
- Ajuster la communication et le comportement selon les besoins pour assurer une interaction efficace et harmonieuse.
- Comprendre profondément la culture et l'histoire des pays et régions impliqués
- Communiquer de manière interculturellement efficace.
- Faire preuve d'empathie dans les interactions interculturelles.
- Rechercher des solutions qui prennent en compte les besoins et les intérêts de toutes les parties impliquées.
- Développer la connaissance de soi par rapport à sa propre identité culturelle.

Notions clés en grammaire et vocabulaire

- Les conjugaisons plus rares (*requerer, arguir*, etc.)
- Les participes passés à double forme (*participios abundantes*) aux voix active et passive
- La voix passive dans les locutions verbales
- Le subjonctif : étude approfondie des nuances d'emploi de ce mode
- L'infinitif flexionné (*infinitivo pessoal*) : nuances d'emploi
- La fonction de *crase* et ses nuances - exemple : complément circonstanciel – *a mão / a lápis*
- La construction verbale et le choix des prépositions (*regência verbal*) ; les verbes à double construction « *esquecer* + complément d'objet direct / *esquecer-se de* + complément d'objet indirect ;
- *Regência nominal*
- Les pronoms relatifs dans des structures syntaxiques complexes : étude exhaustive
- La place du pronom dans la phrase (*Colocação de pronomes* : *ênclise, próclise et mesóclise* ») dans les temps composés et locutions verbales
- L'emploi des expressions idiomatiques et les proverbes
- Les formules courantes dans les langages de spécialité suivants : administratif, diplomatique, commercial

Após analisar o conteúdo programático do nível C2, estabelecemos os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidos. O principal foco da aula foi propor a reflexão sobre as questões envolvidas na concessão temporária de visto no Acordo de Mobilidade da CPLP. Para alcançar esse objetivo, concentramo-nos em familiarizar os estudantes com o vocabulário específico relacionado ao acordo, e em analisar suas implicações práticas. No que diz respeito às habilidades linguísticas, reconhecemos a importância de abordar todas elas de forma integrada na sala de aula, dada a natureza abrangente do ensino de português. Os aspectos gramaticais e lexicais abordados na aula foram escolhidos basicamente em função do texto referência da aula: a Portaria Interministerial N° 40, de 1º de setembro de 2023, como veremos adiante. No quadro a seguir (Quadro 6) podemos observar o quadro-síntese da aula:

197

QUADRO 6: Quadro-síntese	
Nível	C2
Duração	1 aula de 2 horas
Eixo temático	Cooperação internacional
Tema	Explorando o Acordo de Mobilidade da CPLP
Funções sociais	1. Expressar-se de forma fluente sobre temas complexos. 2. Utilizar/entender a linguagem administrativa, política e diplomática na escrita e na oralidade.
Habilidades linguísticas	Compreensão oral (CO), Compreensão escrita (CE) Expressão oral (EO), Expressão escrita (EE)
Componentes de conhecimento específicos	Identificar informações relevantes de uma reportagem (CO) Compreender informações técnicas complexas (CE) Fazer progredir a discussão (EO) Produzir um discurso claro, fluido e bem estruturado (EE)

Insumos	1. Reportagem “Brasil regulamenta visto e autorização de residência a integrantes da CPLP”, publicada em 10 de setembro de 2023 no Canal GOV. 2. Artigo sobre a concessão de vistos temporários na implementação do Acordo de Mobilidade 3. Reportagem “Visto da CPLP não possibilita viajar para outros espaços Schengen”, publicada no dia 20 de agosto de 2023 pela RTC – Rádio televisão Caboverdiana. 4. Artigo: “Visto CPLP: O que está no centro da polêmica?”, publicado em 5 de outubro de 2023 pelo jornal DW.
Itens lexicais	Familiarizar-se com o vocabulário específico relacionado ao Acordo de Mobilidade.
Itens gramaticais	Estudar o particípio passado dos verbos “abundantes”.

Fonte: Elaborado pela autora.

• **Execução da aula**

O primeiro momento da aula ocorre em aproximadamente 20 minutos e é apresentado um insumo para introduzir o tema. A partir da reportagem “Brasil regulamenta visto e autorização de residência a integrantes da CPLP”, publicada em 10 de setembro de 2023 no Canal GOV do YouTube, algumas questões foram sugeridas para reflexão e introdução do assunto. Veja no quadro a seguir (Quadro 7):

QUADRO 7: Introdução do tema

1. Quais são os principais objetivos das novas diretrizes para a emissão de vistos temporários e permissões de residência para imigrantes de países de língua portuguesa?
2. Quais categorias profissionais são elegíveis para a concessão do visto temporário de acordo com as novas diretrizes?
3. Quais foram os critérios considerados na elaboração da portaria interministerial nº 40, de 1º de setembro de 2023, sobre a concessão do visto temporário e da autorização de residência?
4. Como essas novas diretrizes podem impactar a mobilidade e integração dos cidadãos dos países de língua portuguesa?

Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, o segundo momento da aula é dedicado à análise do texto principal, que é o artigo intitulado “Visto temporário CPLP”, publicado em 6 de setembro de 2023, no portal do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Esse artigo serviu para aprofundar as discussões iniciadas no exercício anterior por meio de questões reflexivas. As atividades duraram cerca de 1 hora. Inicialmente foram feitas perguntas para compreensão do artigo (Quadro 8):

199

QUADRO 8: Refletindo sobre o tema

1. Com base na análise do documento, você acha que o processo de solicitação de visto da CPLP é simples ou complexo?
2. Em sua perspectiva, quais são os possíveis impactos da mobilidade de pessoas entre os países de língua portuguesa e as políticas de vistos temporários nas relações culturais e econômicas dentro da comunidade lusófona? Você acredita que essas mudanças podem ter efeitos positivos?
3. De que maneira a mobilidade de estudantes e profissionais entre os países da comunidade lusófona pode contribuir para o avanço do conhecimento, inovação e desenvolvimento dentro desta comunidade e no cenário global?

Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, o artigo serviu de subsídio para trabalharmos termos lexicais que aparecem no texto “Visto temporário CPLP”. Foram propostas duas atividades: a primeira atividade consistia em um exercício de associação de termos e suas respectivas definições. Os termos trabalhados foram “atestado de antecedentes criminais, contrato social, dependentes legais, apostilamento de documentos, requerimento”. O segundo exercício lexical focava em sinonímia, solicitando ao estudante para substituir termos sublinhados por outros: “emolumentos consulares”, “declaração comprobatória de percepção de rendimentos”, comprovante de subsistência do responsável”.

200

Esses exercícios são importantes porque os diplomatas precisam ter uma precisão na comunicação, pois lidam com questões delicadas e complexas que exigem comunicação precisa e clara. Um vocabulário rico e preciso permite que expressem seus pontos de vista de forma eficaz e evitem mal-entendidos. Além disso, durante negociações, diplomatas precisam entender e utilizar terminologia específica relacionada a questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Um vocabulário robusto ajuda a garantir que possam participar ativamente dessas discussões e defender os interesses de seu país. Vale mencionar ainda que diplomatas frequentemente lidam com documentos oficiais, tratados, acordos e declarações. Um amplo vocabulário facilita a compreensão desses documentos e a análise precisa de seu conteúdo.

Finalmente, o artigo “Visto temporário CPLP” possibilitou a abordagem do tópico gramatical sobre o “Particípio e os verbos abundantes”. Após uma discussão sobre o particípio passado, exemplificado nos termos “serão aceitos” e “deverá ser juntado” presentes no artigo, os alunos colaboraram na elaboração de frases com os verbos abundantes que conheciam, tanto na forma ativa quanto passiva, dentro do contexto da aula. Confira no quadro a seguir (Quadro 9):

QUADRO 9: Exercícios gramaticais	
Verbos	Frases com os verbos abundantes
Entregar	Os imigrantes <u>tinham entregado</u> os documentos para tirar o visto Os documentos para tirar o visto <u>foram entregues</u> pelos imigrantes.
Suspender	A Polícia Federal <u>havia suspenso</u> a emissão de visto. A emissão de visto <u>foi suspensa</u> pela Polícia Federal
Expulsar	A polícia <u>tinha expulsado</u> o imigrante do país. O imigrante <u>foi expulso</u> do país pela polícia.

Fonte: Arquivo pessoal.

No ensino de português para diplomatas, a abordagem indutiva para trabalhar pontos gramaticais pode ser especialmente eficaz devido à necessidade dos estudantes de desenvolverem habilidades de análise crítica e comunicação precisa em diferentes contextos diplomáticos. Ao selecionar trechos específicos, como os encontrados no artigo “Visto temporário CPLP”, destacamos pontos cruciais para a compreensão do conteúdo e também para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos estudantes. Em seguida, os estudantes são encorajados a analisar os padrões encontrados nos exemplos e a formular regras gramaticais com base em suas observações. Os alunos não apenas aprendem as regras gramaticais, mas também desenvolvem a habilidade de utilizar essas estruturas linguísticas de maneira eficaz em diferentes situações comunicativas.

Para finalizar a aula foi proposto aos diplomatas uma atividade de *storytelling* com a duração de 40 minutos. O título da história foi fornecido: “Construindo Pontes de Conhecimento: A Circulação Lusófona”. A introdução e o primeiro capítulo foram dados para os estudantes Veja a seguir (Quadro 10):

QUADRO 10: <i>Storytelling</i>	
Introdução	Em um mundo cada vez mais interconectado, a comunidade lusófona abraçou uma visão audaciosa: facilitar a mobilidade de estudantes e profissionais entre seus países, a fim de avançar o conhecimento, inovação e desenvolvimento. A história começa com um jovem estudante de Moçambique chamado André, que sonha em estudar medicina em Portugal.
Capítulo 1 A Jornada de André e o Asilo Político	André cresceu em uma família que conhecia bem os desafios da migração. Seu avô, Rui, havia recebido asilo político em Portugal décadas atrás, fugindo da turbulência política em Moçambique. Inspirado pela história de seu avô, André decidiu seguir seus passos e buscar asilo político em Portugal, enquanto perseguia seu sonho de estudar medicina.

202

Fonte: Arquivo pessoal.

Na sequência, cada estudante recebeu um capítulo da história e a tarefa consistia em ampliá-la usando a espontaneidade e a criatividade. Seguem abaixo (Quadro 11) os títulos dos capítulos da história a ser criada que foram fornecidos aos estudantes:

QUADRO 11: Capítulos para o <i>Storytelling</i>
<ul style="list-style-type: none">- Capítulo 2 - A Circulação como Ponte de Conhecimento- Capítulo 3 - Reunião Familiar e Cooperação- Capítulo 4 - Colaboração e Inovação na Comunidade Lusófona- Capítulo 5 - A Política de Circulação Lusófona- Capítulo 6 - O Impacto Global da Circulação Lusófona- Capítulo 7 - Um Futuro Brilhante para a Comunidade Lusófona

Fonte: Arquivo pessoal.

Essa atividade foi essencial por colocar em destaque a circulação lusófona como uma estratégia crucial para impulsionar o conhecimento, a inovação e o desenvolvimento entre os países de língua portuguesa. Isso enfatiza a importância da diplomacia na facilitação desses processos. Além disso, ao explorar temas como reunião familiar, cooperação, colaboração e a política de circulação lusófona, os estudantes são incentivados a refletir sobre o potencial da diplomacia para promover tais valores e objetivos em escala internacional. É importante destacar que os estudantes responderam positivamente à atividade de *storytelling*. Sentiram-se estimulados a expandir a história, aplicando sua criatividade e espontaneidade, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e uma abordagem inovadora para questões complexas. Ao participar dessa atividade, os estudantes estão adquirindo habilidades fundamentais para o trabalho diplomático, incluindo a capacidade de narrar histórias envolventes, negociar acordos e promover a cooperação internacional. Para continuar explorando o tema da aula, foi designada uma atividade reflexiva para casa. Os estudantes foram solicitados a ler o artigo “Visto CPLP: O que está no centro da polémica?”, publicado em 5 de outubro de 2023 pelo jornal DW. Após a leitura, receberam a seguinte tarefa (Quadro 12):

203

QUADRO 12: Proposta de produção textual

Como diplomata português, você recebeu a incumbência de apresentar argumentos em defesa da validade do acordo de mobilidade da CPLP perante colegas diplomatas na União Europeia. Prepare um discurso no qual ofereça pelo menos três razões que justifiquem a importância desse acordo.

Fonte: Arquivo pessoal.

A título de exemplificação, trazemos uma produção feita por um estudante (Quadro 13):

QUADRO 13: Exemplo de produção textual

Minhas senhoras, meus senhores,

Permitam que me apresente. Chamo-me João Fernandes, sou diplomata português na Representação Permanente de Portugal junto da União Europeia. Hoje, vou falar em nome do nosso representante que não pode assistir à sessão.

Desejo falar-lhes de um tema muito central para o meu país e para a União Europeia também. Esse tema, que os senhores conhecem bem, é o acordo de mobilidade da CPLP. Como já sabem, o acordo permite a mobilidade entre as pessoas dos países lusófonos que desejam viajar, estudar, trabalhar um tempo num país da zona. Para permitir a mobilidade, o país que recebe a pessoa deve editar e fornecer um visto. É essencial que os senhores aprovelem esse acordo porque compromete o futuro do meu país, que é um pilar fundamental da União Europeia. Vou dar-lhes duas razões de aprovar o acordo.

Em primeiro lugar, o acordo permite potenciar a lusofonia graças aos fluxos humanos e interculturais. Nesse espaço cultural, é possível difundir valores democráticos, o respeito dos direitos humanos, do pluralismo, do estado de direito e a defesa do multilateralismo, que são também os valores da União Europeia nos termos do artigo 2 do tratado sobre a União Europeia. A mobilidade permitiria que pessoas que vivem num país não democrático da zona lusófona (Angola, Moçambique sobretudo), se familiarizassem com os valores democráticos graças por exemplo a um intercâmbio académico e provassem o gosto da liberdade do nosso continente. Portugal seria então uma maravilhosa ferramenta de promoção do modelo político europeu.

Em segundo lugar, o acordo apresenta um interesse económico central para a nossa economia. O acordo permite a chegada de trabalhadores em Portugal. Como os senhores sabem, temos alguns setores da nossa economia que não encontram mão-de-obra. E por exemplo o caso campo da construção e da agricultura também. Então para nossa economia funcionar bem, precisamos de trabalhadores. Além disso, a demografia portuguesa está a declinar do mesmo modo que em outros países europeus. Sem mão-de-obra estrangeira, a economia portuguesa corre o risco de entrar em recessão. É imperativo firmar esse acordo. Não se esqueçam que se a economia portuguesa não funciona bem, haverá consequências económicas na zona euro.

Finalmente, gostaria de agregar que esse acordo não apresenta nenhum risco de criar uma via especial de imigração na União Europeia. Não apresenta tampouco nenhum risco de segurança. Vamos verificar o perfil de cada pessoa quem quiser entrar no nosso território. Caso tenha um perfil arriscado, não editaremos o seu visto. Vamos criar uma agência especial que terá como tarefa principal estudar os pedidos e os perfis. Se as pessoas que entram no nosso território quiserem viajar pela União Europeia, terão que pedir um visto adicional.

Muito obrigado pela sua atenção.

Fonte: Arquivo pessoal.

A produção textual apresentada demonstra a capacidade do estudante de atuar de forma eficaz no campo da diplomacia. Através de um discurso articulado e bem estruturado, o aluno mostrou compreensão profunda do tema em questão, destacando os benefícios do acordo de mobilidade da CPLP de maneira convincente. Sua habilidade de argumentação, aliada à sensibilidade política e econômica demonstrada, evidencia sua aptidão para representar seu país de forma diplomática e assertiva perante seus colegas da União Europeia. Além disso, a abordagem equilibrada das questões de segurança revela uma consciência madura dos desafios envolvidos na negociação de acordos internacionais. Assim, essa produção textual reflete não apenas o domínio dos conhecimentos necessários para a diplomacia, mas também a disposição do estudante para buscar soluções colaborativas e construtivas para questões internacionais complexas.

205

Considerações finais

Este relato abordou os desafios e estratégias do ensino do português como língua pluricêntrica em contextos diplomáticos, no âmbito da *École pratique des métiers de la diplomatie* ligada ao *Ministère de l'europe et des affaires étrangères*. Na introdução do artigo, destacamos a importância da perspectiva pluricêntrica da língua portuguesa, enfatizando a necessidade de incorporar as diferentes variedades linguísticas do português no ensino para diplomatas. O ensino do português como língua pluricêntrica em contextos diplomáticos requer uma abordagem sensível e adaptativa, conforme observado por Pinto (2022). Essa perspectiva inclusiva não apenas reconhece, mas também valoriza a diversidade linguística e cultural dos países lusófonos.

Na sequência, fazemos uma apresentação da *École pratique des métiers de la diplomatie* do MEAE. Observamos que o Centro de Formação Linguística (CFL) oferece cursos em 14 línguas estrangei-

ras, incluindo o português. Desde 1985, o CFL tem sido uma parte essencial da formação de diplomatas, oferecendo uma variedade de atividades para atender às necessidades linguísticas dos funcionários do MEAE e outros: 1. Cursos extensivos; 2. cursos intensivos; 3. Cursos temáticos; e 4. Cursos Particulares. Ao oferecer uma ampla gama de atividades e abordagens de ensino, o CFL desempenha um papel crucial na preparação dos diplomatas franceses para enfrentar os desafios linguísticos e culturais do cenário diplomático internacional, incluindo o contexto lusófono.

206

Na terceira parte do relato, descrevemos uma aula planejada para estudantes no nível C2 do MEAE. Adotando uma perspectiva pluricêntrica do ensino da língua portuguesa, priorizamos a seleção de materiais que refletissem a diversidade linguística dos países lusófonos. Optamos por utilizar textos e notícias (orais e escritos) provenientes de vários países da CPLP, proporcionando aos estudantes a oportunidade de se familiarizarem com as distintas variantes do português e compreenderem suas características linguísticas específicas. Incentivamos à exposição a diferentes registros e sotaques (português europeu, português do Brasil, português de Cabo Verde). Isso é crucial para desenvolver a compreensão auditiva e a capacidade de se comunicar efetivamente em contextos pluricêntricos. Além disso, a análise dos aspectos gramaticais e lexicais do português é feita de forma contextualizada, utilizando exemplos extraídos dos textos e artigos trabalhados em sala de aula. Isso permite aos alunos compreenderem não apenas as regras gramaticais, mas também sua aplicação prática em situações reais de comunicação.

Para diplomatas, a participação ativa e em contexto situacional em atividades de aprendizagem é crucial, pois reflete habilidades necessárias em sua prática profissional. Ao se envolverem em discussões em grupo, exercícios de associação e produção textual, os diplomatas aprimoram não apenas suas habilidades linguísticas, mas também suas habilidades de comunicação, negociação e análise

crítica. Essas atividades os desafiam a pensar de forma estratégica e a expressar suas ideias de maneira clara e persuasiva, habilidades essenciais em seu campo de atuação. Além disso, ao participarem ativamente, os diplomatas têm a oportunidade de compartilhar experiências, aprender uns com os outros e desenvolver uma compreensão mais profunda das questões diplomáticas e interculturais.

REFERÊNCIAS

CLYNE, M. G. **Pluricentric Languages:** Differing Norms in Different Nations. Mouton de Gruyter, 1992.

FRANCE. **Arrêté du 8 mars 2022 portant création d'un service à compétence nationale dénommé « Ecole pratique des métiers de la diplomatie »**. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000045340503/>. Acesso em: 16 mai. de 2024.

KUHN, Tanara Zingano. *et al.* (Orgs.) Português como língua pluricêntrica nas práticas de profissionais da linguagem dos participantes do III Sinepla. *In:* KUHN, Tanara Zingano. *et al.* (Orgs.). **Português língua pluricêntrica:** das políticas às práticas. São Paulo: Editora Pontes, 2022, p. 8-21.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. *In:* ALVAREZ, M. L. O; GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora:** especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016, p. 293-310.

MUHR, R. **Non-dominant Varieties of Pluricentric Languages:** Getting the Picture. In memory of Michael Clyne. Peter Lang Verlag, 2012.

PINTO, Paulo Feytor. Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades. *In:* KUHN, Tanara Zingano. *et al* (Orgs.). **Português língua pluricêntrica:** das políticas às práticas. São Paulo: Editora Pontes, 2022, p. 22-40.

Ensinar português na universidade francesa: uma experiência caracterizada pela heterogeneidade¹

Liliane Santos

208

Neste trabalho, que se insere numa reflexão iniciada há aproximadamente quinze anos (ver, entre outros, SANTOS, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2021, 2023a; SANTOS & NOGUEIRA FRANÇOIS, 2015), apresentamos, a partir do exemplo da Universidade de Lille (ULille), o contexto de atuação do professor de português na universidade francesa e discutimos algumas das soluções que encontramos para lidar com a **heterogeneidade** característica desse contexto.

Começando pelo quadro institucional dos cursos e diplomas de Língua Portuguesa (LP) na universidade francesa, focalizamos nossa atenção nas grades curriculares da graduação, para, em seguida, abordarmos a organização administrativa e pedagógica e a constituição dos cursos, do corpo docente e do corpo discente da área de LP da ULille. Tendo explicitado esses elementos contextuais, apresentamos brevemente e justificamos o trabalho com projetos individuais de escrita e tradução como nossa resposta aos múltiplos desafios institucionais e pedagógicos que encontramos.

¹ Algumas das informações aqui apresentadas retomam, reúnem e atualizam informações anteriormente apresentadas como comunicação oral (SANTOS, 2022) e conferência online (SANTOS, 2023b) e recentemente publicadas como artigo (SANTOS, 2023a).

Em nossas considerações finais, destacamos dois elementos recentemente introduzidos em nosso protocolo de trabalho com os alunos e que merecem ser desenvolvidos: o aprofundamento da atividade de revisão dos textos e o uso da inteligência artificial como auxiliar de revisão.

Quadro institucional e contexto

Na universidade francesa, os cursos de LP pertencem aos departamentos e faculdades de línguas estrangeiras (LE) – que não incluem os cursos de língua francesa, já que estes constituem unidades à parte. Santos & Nogueira França (2015, p. 605) indicam que o primeiro curso de Língua e Cultura Portuguesa foi criado na França em 1919, na então Universidade de Paris (hoje Panthéon Sorbonne), em ligação com a Cátedra de História, já existente; como observa Peruchi (2010, p. 87), desde o início de sua implantação no sistema de ensino francês, a LP

209

s'est retrouvé dans un rapport de soumission à l'autre langue ibérique, l'espagnol. [Ainsi,] les cours de langue portugaise étaient soumis [à ceux de] langue espagnole soit idéologiquement, soit concrètement, par des cours qui s'organisaient comme un complément ou une option des cursus universitaires d'espagnol [et,] même si la langue portugaise a acquis (...) une place à part entière dans l'université française, (...) ce rapport entre les deux langues (...) est aujourd'hui encore visible dans certaines universités².

2 “(...) viu-se numa relação de submissão à outra língua ibérica, o espanhol. [Assim,] os cursos de língua portuguesa estavam submetidos [aos de] língua espanhola, tanto ideológica quanto concretamente, por meio de cursos que se organizavam como um complemento ou uma opção dos currículos universitários de espanhol [e], mesmo se a língua portuguesa assumiu (...) um lugar de pleno direito na universidade francesa (...), essa relação entre as duas línguas (...) é ainda hoje visível em certas universidades”. Convém observar que, para as necessidades desta exposição, invertemos a ordem de algumas passagens do original.

Se não nos foi possível encontrar informações a respeito da data de abertura dos primeiros cursos de mestrado e de doutorado, sabemos que, desde os anos 1950, existem, na França, cursos de graduação em português³ (ver, por exemplo, PENJON, 2021 e SANTOS & NOGUEIRA FRANÇOIS, 2015). Além desses cursos “clássicos”, o português é oferecido sob a denominação “Diploma Universitário de Formação em Línguas” (*Diplôme Universitaire de Formation en Langues* – DUFL), uma formação aberta tanto aos alunos como à comunidade não universitária, que permite a obtenção de um diploma de uma LE ao fim de três anos de estudos. Por fim, a LP é ainda proposta como disciplina opcional para alunos de outros diplomas. Nestes dois últimos casos, os programas baseiam-se no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), do Conselho da Europa (2001). Mais precisamente, na universidade francesa, o português é oferecido:

- da graduação ao doutorado, em duas habilitações específicas (ver mais adiante);
- em outras formações, principalmente na graduação, como opção;
- à comunidade não universitária, como um “diploma universitário” (*diplôme universitaire*; DU⁴), o qual

3 Um levantamento na plataforma nacional *Parcours Sup* (<https://dossier.parcoursup.fr/Candidat/carte>, acesso em 07 maio de 2024), utilizada pelos futuros alunos para a inscrição nos cursos de graduação, permitiu encontrar 57 cursos em 19 universidades em todo o país, para o ano letivo 2024-2025. Para o mesmo período, um recenseamento na plataforma *Mon Master* (<https://www.monmaster.gouv.fr/recherche?q=portugais&layout=1>, acesso em 07 maio de 2024), utilizada para a inscrição nos cursos de mestrado, resultou em 18 cursos em 13 instituições francesas.

4 Um Diploma Universitário (DU) corresponde a uma formação organizada e oferecida pelas universidades e que, não sendo sancionada pelo ministério competente, não é reconhecido em nível nacional, como é o caso dos diplomas de graduação, mestrado e doutorado, que são considerados “diplomas nacionais”.

necessita uma inscrição à parte e que é voltado principal ou unicamente para as habilidades linguísticas, constituindo o chamado Diploma Universitário de Formação em Línguas (*Diplôme Universitaire de Formation en Langues*, ou DUFL).

Convém observar, com relação às informações acima, que a disciplina opcional e o DUFL frequentemente reúnem os alunos nos mesmos grupos, organizados de acordo com os níveis do QEQR.

Como focalizaremos nossa atenção, neste trabalho, nos cursos de graduação, apresentaremos mais em detalhe, em seguida, a organização desses cursos no sistema universitário francês, sabendo que, a partir da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior e a consequente assinatura da *Declaração de Bolonha* (1999) pelos Ministros da Educação de 29 países, o ensino universitário europeu passou a se estruturar nos seguintes três níveis ou “ciclos” (*cycles*):

211

- 1º) Graduação (*Licence*): três anos
- 2º) Mestrado (*Master*): dois anos
- 3º) Doutorado (*Doctorat*): três anos

A graduação, o mestrado e o doutorado em Línguas (*Langues*; que podemos considerar equivalente à denominação “Letras”, no Brasil) dividem-se essencialmente em duas habilitações:

- Línguas Estrangeiras Aplicadas (*Langues Étrangères Appliquées* – LEA): uma formação profissionalizante, com estágio obrigatório, em que os alunos estudam (i) duas línguas principais (na maior parte dos casos, o inglês é obrigatório): cultura contemporânea, língua (compreensão e expressão, oral e escrita, gramática) e tradução; (ii) um conjunto de disciplinas “aplicadas”, como comércio exterior, direito, marketing, turismo, relações internacionais; (iii) uma LE (francês obrigatório para os não nativos); e (iv) eventualmente, uma terceira LE ou um “reforço” para os iniciantes na

segunda língua de habilitação, além de uma disciplina proposta como “projeto pessoal”. Mesmo tendo um forte objetivo profissionalizante, a graduação dessa habilitação pode conduzir a mestrados e doutorados *stricto sensu*, isto é, dedicados à pesquisa.

De maneira esquemática, pode-se dizer que a grade curricular da graduação em LEA divide-se nos três seguintes blocos:

75% de “disciplinas fundamentais”, que se dividem em:

- Línguas (inglês e português⁵, em nosso caso) e estágio (no 3º ano). As disciplinas de línguas compreendem gramática, tradução, cultura (*civilisation*), compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, algumas vezes com denominações que diferem da que acaba de ser apresentada;
- Disciplinas “aplicadas” – que constituem a base da formação profissional dos alunos, e que se ligam a áreas como a Matemática, a Economia, o Direito, a Contabilidade, a Informática, a Comunicação, o Marketing, a Geopolítica – sempre que possível a partir de um prisma internacional ou, ao menos, europeu.

10% de “disciplinas complementares”, que constituem, basicamente, em um reforço nas línguas inglesa e francesa; e

15% de “disciplinas eletivas”, isto é, um conjunto de disciplinas que podem ser escolhidas no interior de uma lista e cujo número (geralmente, não mais de duas) vai variar em função do número de créditos atribuídos a cada uma delas. Tais disciplinas incluem, por exemplo, uma Língua Estrangeira Moderna (LEM), ou um “reforço”

5 No caso da ULille, a língua inglesa é obrigatória para todos os alunos – donde sua denominação como “língua A”. A língua portuguesa/LP é denominada “língua B”, assim como as outras nove línguas (alemão, chinês, espanhol, francês língua estrangeira, holandês, italiano, polonês, russo e sueco) propostas pela Universidade.

na *língua B*, ou ainda um projeto pessoal (a escolher numa lista de projetos propostos pela unidade ou pela universidade).

- Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais (*Langues, Littératures et Cultures Étrangères et Régionales* – LLCER): uma formação bastante próxima dos cursos brasileiros de Letras, que não é profissionalizante e que pode levar, por exemplo, ao mestrado (profissionalizante) dedicado à formação de professores dos ciclos equivalentes ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio ou a um mestrado *stricto sensu*. Neste caso, as disciplinas ditas “fundamentais” são divididas em quatro áreas principais: (i) literatura (em nosso caso, de expressão portuguesa; na ULille, africanas de expressão portuguesa, brasileira e portuguesa), (ii) cultura (essencialmente brasileira e portuguesa), (iii) tradução (literária e não literária), e (iv) língua (compreensão e expressão, oral e escrita, gramática) e, eventualmente, linguística.

213

Assim como a de LEA, a grade curricular da graduação LLCER divide-se em três blocos:

60% de “disciplinas fundamentais”:

- Língua: gramática, compreensão e produção, escrita e oral, tradução, linguística;
- Literatura: brasileira, portuguesa, literaturas africanas de expressão portuguesa, tradução literária
- Cultura (*civilisation*): cultura e história do Brasil e de Portugal.

20% de “disciplinas complementares”: um “projeto profissional”⁶ e um reforço em inglês e/ou em francês.

6 O “projeto profissional” consiste em um bloco de disciplinas que têm por objetivo ajudar o aluno a desenvolver “competências complementares” às visadas pelas disciplinas fundamentais. Trata-se, por exemplo, de projetos de integração universitária (no primeiro semestre), de uma segunda LEM,

20% de “disciplinas eletivas”, isto é, uma LEM, e/ou um projeto pessoal, e/ou Francês Língua Estrangeira (FLE) ou Francês com Objetivos Universitários (FOU).

Segundo França, Lima-Pereira & Meirelles (2022, p. 280), quinze universidades francesas propunham, há alguns anos, ao menos uma dessas duas habilitações e, como observamos acima (ver a nota 3), 19 instituições proporão ao menos uma das duas habilitações no próximo ano letivo.

Os cursos de Português na Universidade de Lille

214 Como indicamos, o objetivo deste trabalho é discutir o ensino da LP na universidade francesa sob o ângulo da diversidade. Essa diversidade, de que acabamos de apresentar um primeiro aspecto, é visível também em alguns outros elementos: na organização administrativa (vínculos com unidades acadêmicas e de ensino, modalidades de ensino), na organização pedagógica (cursos e disciplinas), na composição do corpo docente (estatutos, origens e níveis de formação) e do corpo discente (cursos, línguas maternas e níveis de proficiência em português). É disso que trataremos a partir deste ponto, sempre tendo como referência a ULille.

Organização administrativa e pedagógica

Reunidos na área de Língua Portuguesa (*section de Portugais*), que faz parte do departamento de Estudos Românicos, Eslavos e Orientais (*Études Romanes, Slaves et Orientales* – ERSO) da Faculdade de Línguas, Culturas e Sociedades (*Faculté des Langues, Cultures et Sociétés* – FLCS), nossos professores podem estar vinculados a mais de uma estrutura administrativa, de acordo com as disciplinas nas quais intervêm, que podem pertencer aos departamentos ERSO ou LEA, se se tratar das disciplinas da graduação

de competências digitais, da prática de esportes, da preparação a um período de mobilidade. Algumas dessas disciplinas são propostas em autoformação ou à distância.

e do mestrado de português, ou ao Centro de Línguas (*Centre de Langues de l'Université de Lille* – CLIL), se se tratar das disciplinas eletivas e do DUFL.

Sendo assim, como as disciplinas eletivas de LE e o DUFL estão vinculados ao CLIL, volumes horários, programas e a contagem das horas efetuadas, assim como a autorização do pagamento das horas em questão são geridos pelo CLIL. De modo semelhante, as disciplinas que somente são oferecidas aos alunos do departamento LEA (ver mais abaixo) são geridas pelo departamento em questão, do mesmo modo como as disciplinas oferecidas unicamente aos alunos do departamento ERSO são geridas por esse departamento – sabendo que os alunos são reunidos nos mesmos grupos nas disciplinas comuns às duas habilitações da graduação, que são, então, geridas, do ponto de vista administrativo e pedagógico, pelo departamento ERSO. Em resumo, a gestão dos horários das aulas e do volume horário anual de cada professor vai depender da(s) unidade(s) às quais estão vinculadas as disciplinas em que intervêm. Nesse sentido, um mesmo professor pode estar vinculado, do ponto de vista administrativo e pedagógico, a até três estruturas (os dois departamentos e o CLIL).

O segundo fator de diversidade ligado à organização administrativa de nossos cursos de português verifica-se no fato de termos duas modalidades de ensino: presencial e à distância, tanto na graduação quanto no mestrado, que se aplicam, nos dois casos, somente à habilitação LLCER. Se no mestrado a formação à distância foi implantada no ano letivo 2020-2021, na graduação essa implantação é mais recente, estando, portanto, ainda em andamento, pois a abertura de vagas se faz ano a ano: em 2023-2024 o primeiro ano, o segundo em 2024-2025, o terceiro ano estando planejado para 2025-2026. A abertura da graduação à distância levou à abertura da disciplina opcional de LP à distância, com um ano de diferença: em 2024-2025 será aberto o primeiro grupo (ou primeiro nível,

ver mais adiante), e assim por diante. É importante observar, além disso, que também neste caso há divergências:

- na graduação, entende-se “modalidade à distância” no sentido clássico, isto é, os professores disponibilizam seus materiais numa página específica na plataforma Moodle e os alunos somente comparecem à universidade para os exames finais: existem, então, dois grupos de alunos, completamente separados;
- no mestrado, os inscritos na modalidade presencial e os inscritos na modalidade à distância assistem às aulas de modo síncrono, os últimos pela plataforma Zoom; trata-se, portanto, de ensino bimodal. Também nesse caso, os professores põem seus materiais à disposição dos alunos na plataforma Moodle, numa única página dedicada a todo o grupo, independentemente da modalidade; as avaliações – que consistem, de um modo geral, na entrega de trabalhos – são geralmente feitas pela plataforma Moodle, para todos os alunos.
- do ponto de vista da organização pedagógica, nossos professores intervêm em oito instâncias, para as seguintes disciplinas:
- na graduação LLCER: Cultura/História de Portugal e do Brasil; Literatura (brasileira, portuguesa, africana de expressão portuguesa), Tradução (literária e não literária), Gramática, Linguística, Compreensão e Interpretação de Textos, Compreensão Oral, Compreensão Escrita, Produção Oral e Produção Escrita);
- na graduação LEA: Cultura/História contemporânea, de Portugal e do Brasil, Tradução (não literária), Gramática, Compreensão e Interpretação de Textos, Compreensão Oral, Compreensão Escrita, Produção Oral e Produção Escrita), Reforço em Língua Portuguesa;

- no mestrado LLCER: Cultura/Literatura, do Brasil e de Portugal, Linguística/Tradução, Prática da Língua Portuguesa (falada e escrita);
- nos mestrados LEA⁷ e LLCER: Cultura/História Contemporânea e/ou Econômica, do Brasil e de Portugal, Português para Fins Profissionais, Prática da Língua Portuguesa em Contextos Profissionais;
- em outros mestrados LLCER: Cultura/Literatura, do Brasil e de Portugal, Linguística/Tradução, Português Língua Estrangeira, Reforço em Língua Portuguesa;
- em outros mestrados LEA: Português Língua Estrangeira, Reforço em Língua Portuguesa;
- em outras graduações/mestrados e comunidade não universitária: uma disciplina opcional na graduação e no mestrado, aberta aos alunos de outros cursos, e um diploma aberto à comunidade (aqui reunidos porque tanto administrativa quanto pedagogicamente os alunos estão reunidos), e
- no Centro de Recursos Multimídia para as Línguas (*Centre de Ressources en Langues* – CRL), ou em projetos especiais, em geral financiados pela FLCS ou pelo CLIL: ações de tutoria e/ou monitoria pedagógica.

217

Nessas oito instâncias, os professores asseguram, no total, 23 disciplinas. Para atuar nessas oito instâncias e 23 disciplinas, o

⁷ Se nosso mestrado LLCER corresponde a uma única denominação – Estudos lusófonos (*Études lusophones*) –, o mestrado LEA corresponde a quatro ramos: Negócios e Negociação Internacional (*Affaires et Négociation Internationales* – ANI), Gestão de Projetos Turísticos (*Management de Projets Touristiques* – MPT), Relações Interculturais e Cooperação Internacional (*Relations Interculturelles et Coopération Internationale* – RICI) e Técnicas de Comércio Internacional (*Techniques de Commerce International* – TCI).

corpo docente da área de LP da ULille conta com oito professores⁸, com diplomas, estatutos e origem diversos:

- dois professores-pesquisadores (ambos doutores, um brasileiro e um português),
- um professor do ensino médio lotado na universidade (mestre, francês),
- dois professores contratados (um doutor e um mestre, brasileiros),
- um leitor do Instituto Camões (doutor, angolano), e
- dois professores eventuais (um graduado, brasileiro, e um doutorando, italiano).

218

Examinando mais de perto a relação entre o número de professores, de disciplinas e grupos e o volume horário total, e sabendo que a cada estatuto corresponde um volume horário anual mínimo, percebemos um outro ponto de variação importante: o volume horário, o número de disciplinas e o total de grupos assumidos pelos professores da área de LP da ULille, que correspondem a 1.869 horas, 79 disciplinas e 94 grupos no ano letivo de 2021-2022 e a 2.037 horas, 85 disciplinas e 101 grupos em 2023-2024. De acordo com esses dados, cada professor assumiu, em média,

- aproximadamente 233 horas/ano em 2021-2022 e 254 horas/ano em 2023-2024 (o que não é muito para um professor universitário francês e, em alguns casos, não atinge o volume horário estatutário mínimo),

8 Note-se, à margem, que, do ponto de vista do número de professores, o corpo docente da ULille encontra-se na média das universidades francesas: em levantamento inédito (Santos, 2018), feito junto a 36 universidades francesas que oferecem algum tipo de formação em LP (um diploma ou ao menos uma disciplina opcional), encontramos 219 professores, com uma distribuição que vai de um único professor, em 20 universidades, a 27 professores, em uma única universidade.

- entre nove e dez disciplinas em 2021-2022 e entre dez e onze em 2023-2024, e
- entre onze e doze grupos em 2021-2022 e entre doze e treze em 2023-2024.

Essas médias, no entanto, escondem uma variação bastante importante, especialmente com relação ao volume horário anual, pois os dados mostram que, na verdade, os volumes anuais por professor vão de 48 a 420 horas (ou seja, entre 2 e 18 horas/aula por semana), e de dois a 24 grupos e disciplinas por ano (isto é, entre um e doze por semestre – ou por semana). Esses dados devem ser postos em relação com os volumes horários de cada disciplina, que podem ser de 1h, 1h30 ou 2h por semana, em função da disciplina e do ano de estudos: esses volumes horários constituem a principal explicação para o número importante de grupos e disciplinas que cada professor assume a fim de atingir o volume horário correspondente a seu estatuto.

Com relação ao corpo discente, se um primeiro fator de diversidade vem do fato de que os alunos podem se inscrever nos diferentes cursos e disciplinas apresentados mais acima, essa diversidade torna-se especialmente evidente quando observamos dois outros elementos: o número de línguas maternas (LM) que falam e a variação dos níveis de proficiência em LP, como veremos em seguida.

Relativamente às LM dos alunos, em 2021-2022 tínhamos 14 LM faladas por 111 alunos de graduação e mestrado:

- o espanhol, o tailandês e o *twi*⁹, além das combinações francês/árabe, francês/crioulo da Guiana Francesa, Francês/crioulo da Ilha da Reunião, Francês/inglês, francês/malgaxe, francês/wolof¹⁰/pulaar¹¹, português/

9 O *Twi* (ou *Chi*, ou ainda *Axante*) é uma das línguas do Gana.

10 O *Wolof* é falado principalmente no Senegal, mas também na Gâmbia, na Guiné-Bissau, na Mauritânia e no Mali.

11 O *Pulaar* é falado no Vale do Rio Senegal: na Gâmbia, na Mauritânia, no Mali e no Senegal.

crioulo de Cabo Verde foram declarados como LM de um aluno. Vêm, em seguida,

- a combinação francês/crioulo da Martinica, com dois alunos;
- francês/“línguas da Guiné” [sic], com três alunos;
- francês/português, com quatro alunos;
- português, com onze alunos e, enfim,
- francês, com 81 alunos.

Em 2023-2024, esse quadro compreendia onze LM faladas por 96 alunos:

220

- o espanhol, além das combinações francês/crioulo do Haiti, francês/inglês, francês/suaíli¹² e francês/turco/curdo foram declarados como LM por um aluno. Em seguida, vêm, nesta ordem,
- o manjaco¹³ e o tailandês, cada um LM de dois alunos;
- a combinação francês/árabe, LM de quatro alunos;
- o português, declarado LM por nove alunos;
- a combinação francês/português, LM de 15 alunos;
- o francês, LM de 70 alunos.

Convém observar, primeiramente, que esses dados cobrem apenas uma parte dos alunos de português, ou seja, os das duas habilitações da graduação e os do mestrado LLCER. Para chegar a esses números, aplicamos, no início de cada ano letivo, um ques-

¹² Língua oficial do Quênia, de Ruanda, da Tanzânia e de Uganda, o *Suaíli* é utilizado em toda a região litorânea que vai do sul da Somália a Moçambique, e particularmente em Burundi, no sul da Etiópia, na República Democrática do Congo e em Zâmbia.

¹³ O *Manjaco* é falado na Gâmbia, na Guiné-Bissau e no Senegal.

tionário não obrigatório em duas partes, na primeira das quais os alunos autodeclararam sua(s) LM. Assim, em 2021-2022, 111 alunos de um total de 143 (ou 77,6%) responderam ao questionário, ao passo que, em 2023-2024, dos 139 alunos convidados a responder ao questionário, 96 (69%) o fizeram¹⁴. Esses dados permitem perceber que, para o total de 207 alunos, encontramos:

- 20 línguas diferentes,
- 20 falantes nativos de Português (9,6%),
- 37 alunos bilíngues (17,8%),
- dois alunos trilingues (0,9%),
- dez falantes de línguas africanas (4,8%),
- oito alunos cujas LM não são nem o Português, nem o Francês (3,8%),
- seis falantes nativos de cinco línguas crioulas (2,9%): um de base portuguesa e quatro de base francesa,
- três falantes de uma língua asiática (1,4%), além de
- três respostas imprecisas (“línguas da Guiné”) (1,4%).

221

Elaborado em português e em francês (para que os iniciantes possam responder), nosso questionário prevê, na segunda parte, uma autoavaliação de acordo com a grade de autoavaliação do QECR, também em português (União Europeia & Conselho da Europa, 2004-2013) e em francês (Union Européenne & Conseil de l’Europe, 2004-2014). Tendo em vista que uma parcela significativa de nossos alunos não tem nem o Português nem o Francês como LM – pois

14 Observe-se que esses dados diferem dos que foram apresentados em trabalho anterior (SANTOS, 2023b), o que se deve essencialmente a duas razões: (i) os dados de 2021-2022 aqui apresentados incluem os alunos do mestrado, cujas respostas ainda não tinham sido analisadas e (ii) os dados de 2023-2024 ainda estavam em fase de coleta.

nossa graduação é aberta aos iniciantes –, aqueles que assim o desejam podem também autoavaliar seu nível em Francês (o que pode ser útil para a avaliação em Tradução, como veremos mais adiante).

Os resultados da autoavaliação mostram, como se poderia esperar, um panorama que reflete os elementos que acabamos de indicar. Em outras palavras, os diferentes níveis de proficiência em português estão presentes, em diferentes proporções, ao longo dos cinco anos de formação aqui considerados: os resultados dos 111 alunos que responderam ao questionário de autoavaliação no ano letivo de 2021-2022, mostram os seguintes níveis de proficiência/conhecimento da LP:

- 5 alunos (4,5%) de nível Pré-A1 (Council of Europe, 2020): 3 no primeiro ano e dois no segundo;
- 20 alunos (18%) de nível A1: 15 no primeiro ano e 5 no segundo;
- 23 alunos (20,7%) de nível A2: 10 no primeiro ano, 9 no segundo e 4 no terceiro;
- 27 alunos (24,4%) de nível B1: 10 no primeiro ano, 12 no segundo, 3 no terceiro e 2 no mestrado¹⁵;
- 18 alunos (16,2%) de nível B2: 2 no primeiro ano, 10 no segundo, 4 no terceiro e 2 no mestrado;
- 10 alunos (9%) de nível C1: 3 no primeiro ano e no mestrado, 2 no segundo e no terceiro anos;
- 8 alunos (7,2%) de nível C2¹⁶: 2 no segundo ano, 1 no

15 Note-se que, se os alunos da graduação estão separados por ano, os do mestrado estão reunidos numa única categoria, em razão de seu pequeno número.

16 Nossos resultados incluem os locutores nativos de Português que responderam ao questionário, os quais, de acordo com a autoavaliação, têm um nível C2. Isso não significa, no entanto, que todos os alunos de nível C2 sejam locutores nativos de Português.

terceiro e 5 no mestrado.

por sua parte, os resultados dos 96 alunos que responderam ao questionário de autoavaliação no ano letivo de 2023-2024, mostram os seguintes níveis de proficiência/conhecimento da LP:

- 6 alunos (6,2%) de nível Pre-A1: 5 no primeiro ano e 1 no segundo;
- 8 alunos (8,3%) de nível A1: 7 no primeiro ano e 1 no segundo;
- 18 alunos (18,7%) de nível A2: 6 no primeiro ano, 11 no segundo e 1 no terceiro;
- 19 alunos (20,1%) de nível B1: 4 no primeiro e no terceiro anos, 9 no terceiro ano e 2 no mestrado;
- 16 alunos (16,6%) de nível B2: 3 no primeiro ano, 6 no segundo, 5 no terceiro e 2 no mestrado;
- outros 16 alunos (16,6%) de nível C1: 2 no primeiro ano, 6 no segundo e 4 no terceiro ano e no mestrado;
- 13 alunos (13,5%) de nível C2: 2 no primeiro ano, 3 no segundo e no terceiro anos e 5 no mestrado.

223

Tomados globalmente, esses resultados mostram uma curva que se mantém constante, na qual os diferentes níveis se distribuem de maneira bastante similar. Assim, os sete níveis da escala distribuem-se da seguinte maneira para os 207 alunos que responderam ao questionário nos dois anos letivos em questão:

- 11 alunos (5,3%) de nível Pré-A1: 5 no primeiro ano e 1 no segundo;
- 28 alunos (13,5%) de nível A1: 7 no primeiro ano e 1 no segundo;
- 41 alunos (19,8%) de nível A2: 6 no primeiro ano, 11

no segundo e 1 no terceiro;

- 46 alunos (22,4%) de nível B1: 4 no primeiro e no terceiro anos, 9 no terceiro ano e 2 no mestrado;
- 34 alunos (16,4%) de nível B2: 3 no primeiro ano, 6 no segundo, 5 no terceiro e 2 no mestrado;
- 26 alunos (12,5%) de nível C1: 2 no primeiro ano, 6 no segundo e 4 no terceiro ano e no mestrado;
- 21 alunos (10,1%) de nível C2: 2 no primeiro ano, 3 no segundo e no terceiro anos e 5 no mestrado.

A esta altura da exposição, temos um panorama das condições de ensino da LP em nosso contexto, as quais podem ser assim resumidas:

224

- cursos, habilitações e opções diferentes;
- três modalidades de ensino diferentes (presencial, à distância e bimodal);
- um corpo docente constituído por professores de origens, formações e estatutos diferentes;
- um volume horário restrito;
- várias LM faladas pelos alunos;
- domínio da LP pelos alunos heterogêneo e disperso;
- na graduação e no mestrado, grupos reunindo alunos de cursos e níveis diferentes; e
- no mestrado, grupos reunindo de modo síncrono alunos em ensino presencial e à distância.

A essas condições, podemos acrescentar um outro elemento, que não desenvolveremos aqui, mas que aparece em filigrana em nossa exposição: a variante da LP com a qual trabalhar (brasileira ou

européia). Apenas observemos que (i) ao longo dos anos, recebemos como alunos locutores de diferentes variantes da LP (brasileira e portuguesa, principalmente, mas também angolana, moçambicana e, mais raramente, guineense), (ii) dos oito professores que compõem nosso corpo docente atual, seis são falantes nativos de três dessas variantes (angolana, brasileira e portuguesa; ver mais acima) e dois são falantes de outras LM (francês e italiano), e (iii) em levantamento efetuado junto a 55 alunos das diferentes disciplinas e cursos de Português da ULille, Vasconcelos (2020) apurou que 39% dos entrevistados diziam preferir o Português Brasileiro, enquanto 30% indicavam preferir o Português Europeu. Esses resultados, porém, devem ser examinados à luz de um outro dado: entre os alunos de nível mais avançado, exatos 42% afirmavam preferir uma ou outra variante.

225

Não podemos, além disso, esquecer um elemento essencial, que perpassa e reúne todos os componentes de nosso contexto: o que chamamos, com Leclercq (2023, p. 1) e Lombard (2010a), o **contrato pedagógico**. De acordo com a primeira autora,

le contrat pédagogique permet d'expliciter ce à quoi l'enseignant-e s'engage et la contribution attendue de ses étudiant-e-s afin qu'elles et ils puissent atteindre les apprentissages visés. Il vise ainsi à formaliser le cadre qui régit les relations entre l'enseignant-e (ou l'équipe enseignante), les étudiant-e-s et le savoir¹⁷.

A esses três elementos, o segundo autor introduz um componente complementar: a instituição. Para ele, essas relações se estabelecem no interior do que chama o “quadro institucional”, ou

17 “o contrato pedagógico permite explicitar os compromissos que o professor assume e a contribuição que espera dos alunos, para que possam alcançar os objetivos da aprendizagem. O contrato visa, portanto, formalizar o quadro pelo qual são regidas as relações entre o professor (ou a equipe docente), os alunos e o saber”.

seja, as relações entre o professor, os alunos e o conteúdo, que são regidas pelo contrato pedagógico, são também enquadradas e geridas no contexto determinado pela instituição. Também é importante assinalar que, de acordo com Leclercq (2023, p. 1, grifo da autora),

un contrat pédagogique existe toujours entre l’enseignant-e et ses étudiant-e-s, que ce soit dans un contexte collectif (cours, séminaires, travaux pratiques) ou individuel (encadrement de travaux). Cependant, la majorité des éléments de ce contrat restent généralement implicites. Ces **implicites** se sont construits à partir des habitudes culturelles, des codes sociaux de comportement, ainsi que des règlements administratifs formels, mais aussi à partir des expériences d’enseignement et d’apprentissage passées qui ont pu contribuer à la construction de l’enseignant-e dans ses pratiques¹⁸.

226

Assim, de maneira implícita ou explícita, as relações entre o professor e o aluno, que são mediadas pelo objeto da aprendizagem, são regidas e enquadradas pelo quadro institucional: se o objetivo do professor é o ensino e a aprendizagem, vistos como processos, o objetivo do aluno e da instituição é o produto, ou seja, a produção do aluno, que vai ser avaliada para receber uma nota. É o professor, portanto, “que estabelece a ponte entre instituição e aluno, ao centrar sua atenção, ao mesmo tempo, no processo (a aprendizagem) e no produto (a consecução dos objetivos)” (SANTOS, 2023a, p. 12). De nosso ponto de vista, a resposta à questão de saber como fazer num contexto como o nosso encontra-se na Aprendizagem por Projetos (AP) e, mais precisamente, na realização de projetos individuais. É

¹⁸ “sempre existe um contrato pedagógico entre o professor e os alunos, seja num contexto coletivo (aulas, seminários, sessões de aplicação) ou individual (acompanhamento). Geralmente, contudo, a maior parte dos elementos desse contrato permanece implícita. Esses implícitos foram construídos a partir dos hábitos culturais, dos códigos sociais de comportamento, e de regulamentos administrativos formais, além de experiências anteriores de ensino e aprendizagem, que puderam contribuir para a construção da prática do professor”.

o que veremos a seguir.

Aprendizagem por projetos

Em nossa opinião, uma primeira resposta à questão do fazer pedagógico em contextos como o nosso é, na verdade, dupla, quer dizer, o professor dispõe de duas alternativas: trabalhar com o mesmo material e diferenciar a avaliação, ou trabalhar com materiais diferenciados e, assim, individualizar a avaliação.

Embora a primeira resposta seja semelhante ao funcionamento “clássico” dos cursos e das avaliações no ensino de LP, em nosso caso pensamos numa avaliação por meio de uma grade analítica, com descritores – à maneira, por exemplo, da grade de autoavaliação do QECR (Conselho da Europa, 2001, 2020), que permite uma grande diferenciação quanto ao grau de competência dos alunos. Quando falamos em trabalhar com projetos, porém, é na segunda alternativa que pensamos, pois, para nós, a melhor maneira de ajudar os alunos a desenvolver seu potencial num contexto caracterizado por uma grande heterogeneidade consiste em permitir não somente que cada um tenha seu próprio ponto de partida e de chegada, mas também que siga seu próprio caminho. Para nós, além disso, a AP e, mais precisamente, o trabalho com projetos individuais, é a melhor resposta para as pressões que sofre o processo pedagógico, por ser a abordagem que melhor reúne os interesses de todos os envolvidos no contrato pedagógico.

227

Para definir a AP, The World Bank & Global School Net Foundation (1995-1999) recorrem a Share & Rogers (1997)¹⁹, para as quais a AP tem as seguintes características:

- Os alunos tomam decisões no interior de um quadro que lhes é dado.
- Há um problema, cuja solução não é dada.
- Os alunos conduzem o projeto de maneira a encontrar

¹⁹ SHARE, Elizabeth & ROGERS, Laurette. Get Real! Project-Based Learning, Practical Advice. Learning Magazine, January-February, 1997.

uma solução.

- Os alunos são responsáveis pela coleta e pela gestão das informações que reúnem.
- O processo de avaliação é contínuo.
- Os alunos refletem regularmente sobre o que fazem.
- Um produto final (não necessariamente material) é produzido, cuja qualidade é avaliada.
- O ambiente da classe é aberto ao erro e à mudança²⁰.

O mesmo documento sublinha o fato de que a AP permite que os alunos

228

- escolham seus próprios temas de trabalho,
- planejem seus próprios projetos,
- participem na definição dos critérios e dos parâmetros de avaliação,
- resolvam os problemas que encontrarem durante a execução do projeto, e
- façam algum tipo de apresentação final²¹.

20 “Students make decisions, and they have a framework in which to do so. There’s a problem without a predetermined solution.

Students design the process for reaching a solution.

Students are responsible for accessing and managing the information they gather.

Evaluation takes place continuously.

Students regularly reflect on what they’re doing.

A final product (not necessarily material) is produced and is evaluated for quality.

The classroom has an atmosphere that tolerates error and change”.

21 “choose what they will work on.

Com esses elementos em mãos, elementos que nos permitem conciliar as exigências do contrato pedagógico e de nosso contexto, propomos um protocolo de trabalho em três das disciplinas em que atuamos na graduação, ou seja, *Gramática e Expressão Escrita*, no segundo ano e, no terceiro, *Tradução Francês-Português* e *Tradução Português-Francês*. Como indicamos em trabalho anterior (SANTOS, 2023a, p. 16), esse protocolo tem por objetivo permitir que

- os alunos trabalhem o máximo possível,
- cada aluno possa trabalhar de acordo com suas possibilidades e seu nível de domínio da LP,
- cada aluno receba um *feedback* personalizado,
- a avaliação seja o mais individualizada possível, de modo a não favorecer os [alunos] de nível avançado nem prejudicar os iniciantes, e
- haja momentos de trabalho comum em sala de aula.

229

O ponto de partida desse protocolo é a ideia de que todos são (somos) capazes de progredir e de ganhar em autonomia. Assim, os alunos escolhem o tema sobre o qual vão trabalhar e sobre o qual desejam saber mais – desde que os textos escritos ou traduzidos estejam em relação com o universo lusófono. Os textos devem ter uma extensão aproximada de três páginas (ou cerca de 1.500 palavras) e são compartilhados conosco numa plataforma online, na qual fazem a redação/tradução e revisão ao longo do semestre, com o apoio de ferramentas que indicamos ou que conheçam (dicionários, motores

plan their own project.

participate in defining criteria and rubrics to assess their project.

solve problems they encounter while working on their project.

make some sort of presentation of their project”.

de conjugação e de revisão ortográfica e gramatical, online, offline ou impressos²²). Durante o semestre, trabalhamos dentro e fora da sala de aula, em conjunto ou individualmente e, no final, além do trabalho, os alunos entregam uma reflexão de uma página sobre o que aprenderam (sobre si mesmos, o trabalho ou as duas línguas).

Considerações finais

230 Ao final deste trabalho, consideramos importante destacar dois elementos. O primeiro diz respeito à introdução, no segundo semestre letivo de 2023-2024, de um aprofundamento do trabalho de revisão. Assim, em lugar de começar um novo ciclo de redação/tradução-revisão, devolvemos os textos do primeiro semestre com as passagens agramaticais realçadas. Os alunos deviam, primeiro, compilar as passagens em questão e indicar se identificavam o problema e se podiam ou não propor uma ou mais soluções, indicando também o grau de segurança para as diferentes soluções que propunham. Caso não soubessem, o problema e a solução podiam ser apresentados ao grupo e/ou procurados na internet. Evidentemente, não excluímos explicar os problemas e as soluções quando necessário.

O segundo elemento a destacar diz respeito ao recurso, nas duas últimas aulas do semestre, à inteligência artificial, por meio de ChatGPT e Copilot como auxiliares de revisão: os alunos introduziam uma unidade de texto (em geral, uma frase) e pediam ao chatbot para indicar os problemas encontrados, explicá-los e propor três soluções. Em seguida, deviam escolher uma das três soluções propostas e justificar sua escolha. É interessante saber que, mesmo se já tínhamos em mente esse tipo de trabalho, decidimos pô-lo em prática para atender a um pedido feito pelos próprios alunos – que se diziam curiosos, mas sem saber utilizar corretamente esse tipo de recurso. Sendo uma primeira vez e com uma amostra muito

22 Para maiores precisões sobre as ferramentas que recomendamos, ver Santos (2023a).

restrita, não temos conclusões, mas somente impressões. Tivemos a impressão, por exemplo, de que o *feedback* desses dois chatbots pode ser de fato útil, exceto para questões de pontuação. Mas esse é um tema para o próximo ano letivo.

REFERÊNCIAS

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Lisboa: Edições Asa, 2001. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>. Acesso em: 25 nov. 2023.

COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809eaod4>. Acesso em: 25 nov. 2023.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: https://www.ehea.info/media/ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

FRANÇA, Mabiane Batista, LIMA-PEREIRA, Rosuel & MEIRELES, Vanessa. O ensino de português em dois espaços: Caiena e Montpellier. In: MEIRELES, Vanessa & VIEIRA, Marcia dos Santos Machado (org.). Variação e ensino de Português no mundo. São Paulo: Blucher. 2022, p. 279-298. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/556/23340>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LECLERCQ, Isabelle. Le contrat pédagogique. In a Nutshell, Lausanne, n. 6, p. 1-3, 2023. Disponível em: <https://enseigner.unil.ch/ressources/document/le-contrat-pedagogique/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

LOMBARD, François. La pédagogie de projets: quelques liens, 2010a. Disponível em: https://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/. Acesso em: 25 nov. 2023.

LOMBARD, François. La pédagogie de projets: un schéma des vecteurs de motivation, 2010b. Disponível em: https://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/le-projet-schema-vecteurs.jpg. Acesso em: 25 nov. 2023.

PENJON, Jacqueline. Naissance de l'enseignement du portugais. Reflexos,

Toulouse, n. 4, 2021. Disponível em: <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/324>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PERUCHI, Ingrid Bueno. **Entre migration et plurilinguisme**: la place du Brésil et de sa culture dans l'enseignement du portugais en France (1973-1998). Orientadoras: Idelette Muzart Fonseca dos Santos e Matilde Ricardi Scaramucci. 2010. 410f (vol. 1), 120f (vol. 2). Tese. (Doctorat em Langues, Littératures et Civilisations Romanes: Portugais e Doutorado em Linguística). Université Paris-Ouest Nanterre La Défense e Universidade Estadual de Campinas, 2010, p. 87.

SANTOS, Liliane. Sur la construction de la compétence communicative écrite en portugais langue étrangère. **Recherches en didactique des langues et des cultures**: Les Cahiers de l'Acedle, Paris, v. 7, n. 2., 2010a. DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2189>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rdlc/2189>. Acesso em: 25 nov. 2023.

232

SANTOS, Liliane. Sur la construction de la compétence communicative écrite en Portugais Langue Étrangère. Du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant. **Recherches en didactique des langues et des cultures**: Les Cahiers de l'Acedle, Paris, v. 7, n. 2., 2010b. DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2100>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/2100>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SANTOS, Liliane. Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 715-725, 2011a. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/view/40>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SANTOS, Liliane. A Gramática Comunicativa no Ensino de Português Língua Estrangeira: Construção da Competência Comunicativa e Apropriação da Língua pelo Aprendiz. **UBILETRAS**, Covilhã, p. 181-197, 2011b. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13358826/ubi-letras>. Acesso em 16 ago. 2024.

SANTOS, Liliane. Quem ensina português nas universidades francesas? (manuscrito inédito).

SANTOS, Liliane. Ensino de português na Universidade francesa: materiais didáticos e públicos diversos. Desafio ou oportunidade?. In: **VIII Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Lengua Portuguesa**, Concordia: Universidad Nacional de Entre Ríos, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p2l29gPCa_s. Acesso em 25 nov. 2023.

SANTOS, Liliane. A utilização de ferramentas online para a revisão e a

correção de textos em Português Língua Não Materna: primeiros passos de um dispositivo. **I Simpósio Internacional EAPLE (Ensino e Aprendizagem de Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras) – Interfaces**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 28 out. 2022.

SANTOS, Liliane. Revisão e reescrita de textos na aquisição da competência comunicativa escrita em PLNM. **EntreLínguas**, Araraquara, vol. 9, p. 1-29, 2023a. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18505>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18505/17833>. Acesso em: 07 mar. 2024.

SANTOS, Liliane. Ensinar PLNM na Universidade francesa: uma experiência caracterizada pela heterogeneidade. **Ciclo de Seminários Ensino-Aprendizagem do Português Língua Não Materna**: reflexões sobre contextos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 30 nov. 2023, 2023b. Disponível em: https://www.youtube.com/@CAPESPrInt_Boganika. Acesso em: 04 dez. 2023.

SANTOS, Liliane & NOGUEIRA FRANÇOIS, Maria Carolina. O ensino de português na universidade francesa: entre a norma portuguesa e a brasileira. In NASCIMENTO, L. (ed.) **Leitura e Escrita: O Ensino na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, p. 601-631, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/29103705/LEITURA_E_ESCRITA_o_ensino_na_Alemanha_no_Brasil_na_Fran%C3%A7a_e_na_Su%C3%A9cia. Acesso em: 25 nov. 2023.

THE WORLD BANK & GLOBAL SCHOOLNET FOUNDATION. **1. What is Project Based Learning (PBL)?**. Disponível em: https://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/worldbank-PjBl/whatis.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

UNIÃO EUROPEIA & CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum de Referência para as Línguas**. Grelha de autoavaliação. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2004-2013. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20PT.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

UNION EUROPÉENNE & CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Grille d'autoévaluation. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2004-2014. <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/self-assessment-grid>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VASCONCELOS, Livia Gusmão. Crenças e representações sobre o universo

da Língua portuguesa: o exemplo dos alunos de Português da Universidade de Lille (um estudo de caso). Orientadora: Liliâne Santos. 2020. 89f (vol. 1), 64f (vol. 2). Dissertação (Mestrado M1 em Études lusophones). Université de Lille, 2020.

Análise da compreensão de leitura de textos jornalísticos no ensino de português como língua estrangeira: um estudo realizado com alunos da Université Rennes 2¹

Luciane Boganika

Introdução

Neste trabalho, discutiremos uma análise realizada em torno da leitura no âmbito do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto universitário francês, mais especificamente, no ensino de PLE na Universidade Rennes 2, localizada no noroeste da França (Cf. Boganika, 2024a). Para tanto, recuperaremos o protocolo de pesquisa elaborado entre 2014 e 2018 (Boganika, 2018), a partir do qual, em uma perspectiva contrastiva, foram analisados os efeitos dos sistemas escolares brasileiro e francês na aprendizagem da compreensão de leitura.

Com o interesse de refletir sobre a questão da leitura em aulas de PLE e tendo como foco principal a heterogeneidade, faremos a apresentação da composição dos grupos de PLE da Universidade Rennes 2. Em seguida, apresentaremos o protocolo de pesquisa utilizado e a análise qualitativa dos dados. No prisma da análise qualitativa, mostrou-se necessário realizar um recorte de modo a discutir os aspectos mais relevantes dos dados analisados; por

¹ Uma versão deste artigo foi originalmente publicada em francês na revista *Gragoatá*, v. 28, n. 62. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/57806/35253> (“Le processus de lecture des étudiants en portugais dans les filières LLCER et LEA dans le contexte universitaire français”).

isso, neste trabalho, apresentaremos a construção da compreensão de leitura a partir da análise da polifonia e do julgamento de valor. Essas análises antecedem as conclusões.

A Heterogeneidade em classe de PLE

Como destacam Bernardon de Oliveira e Boganika (2019), a heterogeneidade dos grupos de línguas estrangeiras é uma temática muito estudada na área de didática das línguas. Sendo esta pesquisa inserida na esfera universitária francesa, quando falamos de ensino de PLE ou, mais especificamente, de leitura em aulas de PLE, um ponto que deve ser necessariamente discutido é a heterogeneidade. Em nossa pesquisa, ela se apresenta em, ao menos, dois âmbitos: na formação universitária e nos conhecimentos linguísticos dos alunos inscritos nas aulas de Língua Portuguesa.

236

Inicialmente, é importante destacar que, no contexto francês do ensino de Português, frequentemente as universidades agrupam em uma mesma turma os alunos das formações em Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais (LLCER) e em Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) para disciplinas como as de língua e de tradução.

É importante salientar que, enquanto a formação em LEA é profissionalizante em comércio e relações internacionais, a formação em LLCER tem como foco o ensino e a tradução.

As aulas de língua portuguesa (escrita e oral) são ofertadas aos dois cursos conjuntamente (ou seja, as turmas são compostas por alunos de LEA e de LLCER), durante os três anos de formação. Essa fusão é uma forma de manter a existência dos cursos de LLCER, como discute Meireles (2019, p. 2):

Tem-se observado, nos últimos anos, uma diminuição no número de inscritos na menção LLCE com especialização em português, mais voltada para o ensino e a pesquisa, e um aumento na menção LEA de uma maneira geral (como em outras línguas), considerada como profissionalizante (Meireles, 2019, p. 2).

Esta redução no número de alunos matriculados na menção LLCER destacada por Meireles (2019) é principalmente atribuída às perspectivas profissionais após a graduação. Em uma análise dos concursos realizados entre 2008 e 2022 para o ensino fundamental e médio na França – o CAPES (Certificat d’Aptitude au Professorat du Second Degré), instituído em 1950 (cf. Chervel, 1993), e a *Agrégation*, criada em 1766 (cf. Dominique, 1981; Chervel, 1993) – verifica-se uma significativa escassez de vagas destinadas ao ensino de português. Este cenário desfavorável contribui para um ciclo no qual “a falta de oportunidades nos concursos voltados para a docência desencoraja o interesse em buscar formações universitárias direcionadas ao ensino da língua portuguesa” (Boganika, 2024b). Como resultado, muitos alunos interessados em especializar-se em português optam pelas formações em LEA, que oferecem perspectivas de emprego mais abrangentes.

237

Em nossa coleta de dados, a disciplina “Comunicação Escrita – Português”,² da Université Rennes 2,³ oferecida no segundo ano da graduação, ilustra bem essa constatação: dos 14 alunos inscritos no ano letivo 20192020, dez são oriundos da formação LEA e somente quatro da LLCER.

Além disso, não podemos deixar de notar a heterogeneidade linguística presente nesses grupos. No início do ano letivo, uma das primeiras atividades realizadas com esse grupo do segundo ano foi uma apresentação individual, em que cada aluno deveria relatar o percurso na aprendizagem do português, além de indicar a(s)

² Por razões práticas e para clareza do texto, traduzimos diretamente os títulos das disciplinas.

³ Na Université Rennes 2, as aulas de Português estão inscritas no currículo da graduação em Letras – Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais (*Langues, Littératures et Civilisations Etrangères et Régionales* – LLCER), habilitação em Língua Portuguesa, e na graduação em Letras – Línguas Estrangeiras Aplicadas (*Langues Étrangères Appliquées* – LEA), habilitação em Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

língua(s) materna(s) e o conhecimento de outras línguas estrangeiras. Notamos, primeiramente, que dos 14 alunos inscritos, onze estavam presentes e frequentariam as aulas durante o semestre; desses, quatro tinham o português como língua materna, um era falante nativo de espanhol e um de árabe. Além disso, o repertório de conhecimentos linguísticos desse grupo era bastante variado: os alunos disseram ter conhecimento de ao menos duas línguas estrangeiras.

A partir dessas informações, elaboramos um questionário de informações linguísticas:

Quadro 1: Questionário Linguístico

238

Nome: _____
Curso: _____
Língua Materna: _____
País ou países em que realizou o ensino escolar: _____
<i>Responda às questões abaixo considerando o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL):</i>
Caso o português não seja a sua língua materna, qual o nível linguístico que você julga ter em português? _____

Quais são as línguas estrangeiras que você conhece e qual o nível linguístico que você julga ter em cada uma delas? _____

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Pedimos aos alunos informações sobre a formação universitária, o(s) país(es) em que estudaram, a língua materna e a(s) língua(s) estrangeiras(s). Dos onze alunos presentes, nove responderam ao questionário linguístico:

Tabela 1: Informações linguísticas

Informações linguísticas					
Aluno¹	Curso	Ensino escolar	Línguas		
			Língua Materna	Português	Língua(s) estrangeira(s)
1	LLCER	Brasil	Português	Língua materna	Francês (C2) Inglês (A2) Sueco (A2) Alemão (A1) Espanhol (A1) Italiano (A1)
2	LLCER	França	Francês	C1	Espanhol (B2/C1) Inglês (B2) Catalão (A2)
3	LLCER	França	Francês	B1	Alemão (A1) Espanhol (B1) Inglês (B1)
4	LLCER	-	-	-	-
5	LEA	Portugal França	Francês	B2	Espanhol (B1) Inglês (B2)
6	LEA	Portugal França	Português	Língua Materna	Inglês (C1) Italiano (A2) Francês (C1) Espanhol (B1) Alemão (A1) Norueguês (A1)
7	LEA	-	-	-	-
8	LEA	França	Francês	C2	Espanhol (C1) Inglês (C1)
9	LEA	-	-	-	-
10	LEA	França	Francês	B2	Indonésio (B2) Inglês (C1) Espanhol (B2)
11	LEA	-	-	-	-

12	LEA	França	Francês	C1	Inglês (B2) Espanhol (C1)
13	LEA	-	-	-	-
14	LEA	Venezuela	Espanhol	C1	Português (C1) Francês (C2)

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

240

Nessa tabela, dividimos os alunos por curso: de 1 a 4, os inscritos em LLCER e, de 5 a 14, os inscritos em LEA. Os alunos 7, 9, 10, 11 e 13 não responderam ao questionário linguístico, razão pela qual a única informação apresentada é o curso no qual estão inscritos. Decidimos mantê-los na nossa tabela com o intuito de apresentar uma visão do conjunto dos alunos inscritos em LLCER e LEA.

Podemos observar também, nessa tabela, as línguas maternas dos alunos: o francês (seis alunos), o português (dois alunos) e o espanhol (um aluno). Essa informação contrasta com as línguas maternas repertoriadas informalmente no início do semestre (francês, português, espanhol e árabe).

Ressaltamos, ainda, que a ordem de apresentação das línguas estrangeiras respeita a ordem dada pelos alunos. Além disso, o nível de língua que se encontra entre parênteses corresponde ao nível que os alunos julgam ter segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

A apresentação da formação acadêmica e dos conhecimentos linguísticos justifica-se pelo fato de que, ao trabalhar a leitura em sala de aula, temos-nos deparado com níveis de língua diversos e interesses diferentes ligados a cada formação (LLCER ou LEA). Enquanto o ensino de língua para os alunos de LLCER é fundamentado na língua e na literatura, para os alunos de LEA se enquadraria na área de Português para Fins Específicos, visto

que, em LEA, tem-se uma formação voltada para as línguas e o comércio internacional. Em outros termos, enquanto para um grupo o objetivo da formação contempla o ensino e a pesquisa na língua de formação, para o outro, a(s) língua(s) de formação são vistas como uma das ferramentas que permitirá a inserção no mercado de trabalho internacional. Desse modo, além de trabalhar com textos que englobem as demandas de ambos os cursos, não podemos negligenciar o fato de que, para alguns, o português é língua materna e, para outros, é uma língua estrangeira, com nível que varia do B1 ao C2 (Conselho da Europa, 2001).

Leitura em classe de PLE

Interessando-se principalmente pela análise do desempenho de alunos do ensino médio durante o exame de Francês Língua Estrangeira, Cherem e Nery (1992, 2010, p. 34) levantaram a hipótese de que as dificuldades desses alunos poderiam estar relacionadas a dificuldades de leitura em língua materna:

os leitores em língua materna (francês ou português) têm também dificuldades em responder a uma pergunta que envolve a seleção de informações relevantes e, portanto, a distinção entre o que é essencial e o que é secundário ao que foi perguntado [...]. Podemos ver que o problema desses leitores não está no nível da frase, mas no nível do funcionamento global do texto [...]. Portanto, a dificuldade reside na apreensão da estrutura argumentativa do trecho apresentado e na identificação das vozes textuais nele contidas (Cherem; Nery, 2010, p. 34).

A partir desse trabalho, as pesquisadoras elaboraram uma *Matriz de Questões* (Cherem; Nery, 1992, p. 102) que teoriza o processo de leitura trazendo as noções: (i) de *leitura*, (ii) de *percurso de leitura*, guiado por um questionário composto por questões pontuais, globais, orientadas ou não, e (iii) de *compreensão da complexidade do texto*, ou seja, a construção conjunta da identificação das informações apresentadas no texto e o modo como a argumentação se

constrói. Essa *Matriz de Questões* servirá como base para nosso protocolo de pesquisa.

Protocolo de Pesquisa

O protocolo utilizado nesta pesquisa e seus fundamentos teóricos (Boganika, 2018) têm um duplo ponto de partida: por um lado, a pesquisa sobre leitura e compreensão escrita desenvolvida pela equipe de pesquisas LIDILEM (Linguística e Didática das Línguas Estrangeiras e Maternas), da Universidade Grenoble Alpes, na França (Dabène; Frier; Visoz, 1992) e, por outro, o trabalho sobre a *Matriz de Questões* e o percurso de leitura, de Cherem e Nery (1992), no Brasil.

242 É importante ressaltar que nossa pesquisa é motivada pela perspectiva de diálogo entre as práticas sociais da escrita e o ensino-aprendizagem da leitura e da compreensão escrita. Segundo Charaudeau (1997, p. 74), o artigo de imprensa é um ato de discurso que pressupõe uma prática social e o diálogo social entre o leitor e aqueles que mantêm informações específicas no espaço público. Além disso, consideramos que todo texto tem um objetivo argumentativo, quer seja textualmente composto como uma narrativa, um poema ou um artigo. Associando esses pontos ao programa das disciplinas dos dois diplomas, decidimos que o gênero textual artigo de imprensa responderia aos critérios apresentados.

Dessa forma, nosso protocolo de pesquisa é composto por quatro textos jornalísticos, para os quais elaboramos um questionário de leitura com cinco questões. Esse questionário nos permite analisar o processo de leitura e de compreensão, a partir das respostas dadas pelos alunos.

A primeira questão é comum a todos os textos e engaja o aluno a fazer uma análise da razão gráfica (Goody, 1985). Abordam-se as hipóteses sobre a temática elaboradas pelo aluno a partir da análise do peritexto (Adam, 1997), motivo pelo qual essa questão antecede a leitura da globalidade do texto.

Em seguida, recuperando a *Matriz de Questões*, elaboramos outras quatro questões com a intenção de suscitar respostas construídas a partir de estratégias de leitura como o estabelecimento de relações e inferências (Cunningham, 1987 *apud* Giasson, 2000, p. 62-64).

Para melhor discussão dos dados, mostrou-se necessário fazer um recorte das análises realizadas e, por isso, decidimos apresentar aqui a discussão de duas questões formuladas para um dos textos trabalhados.

Com essa finalidade, escolhemos apresentar a análise do texto “A mulher que libertou mais de 2 mil escravos em pleno século XXI”, publicado na revista semanal *Época*. Assinado pela especialista em comunicação socioambiental Thaís Herrero, o texto apresenta o livro *A Dama da Liberdade*, do jornalista Klester Cavalcanti. Thaís Herrero narra a história de Marinalva Dantas, uma auditora do trabalho que libertou, desde 1995, mais de duas mil pessoas em situação análoga ao trabalho escravo. A autora constrói seu texto a partir das informações do livro de Klester Cavalcanti e da entrevista concedida por Marinalva Dantas ao blog *Época Amazônia*.⁴

243

A escolha desse texto deve-se à complexidade de sua construção polifônica: (i) a polifonia interna do livro, que é recuperada no artigo; (ii) o ponto de vista da autora do artigo, Thaís Herrero, sobre Marinalva Dantas; e (iii) o fato de que, sem se posicionar, Thaís Herrero dá voz a Marinalva Dantas.

Consideramos que o questionário pode ser trabalhado como um fio condutor para a leitura, iniciando com questões de menor complexidade até chegar àquelas com maior complexidade. As diferentes questões se interligam, criando um bloco único que leva o leitor à compreensão fina do texto. Por essa razão, apresentaremos aqui todas as questões que compõem nosso questionário de leitura, assim como sua classificação segundo a *Matriz de Questões*. O recorte para

4 Disponível em <https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/05/mulher-que-libertou-mais-de-2-mil-escravos-em-pleno-seculo-xxi.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

a presente análise, porém, diz respeito às questões quatro e cinco.

Quadro 2 – Questionário de leitura⁵

Questão 1: Sem ler o corpo do texto, segundo você, qual será o assunto abordado? Como você procedeu e quais elementos presentes no texto você utilizou para formular sua hipótese?

Classificação: Estabelecimento de relações (parte do texto e parte do texto), global, não-linear, não-orientada, segmento.

Questão 2: No início do segundo parágrafo do texto, fala-se em “dessas causas”. Que causas são essas? Por que elas são defendidas?

Classificação: Estabelecimento de relações, global, não-linear e orientada.

Questão 3: O que marca a vida e marcará o futuro profissional da auditadora, levando-a a ter uma visão distinta dos problemas sociais? Justifique sua resposta com base nas informações do texto.

Classificação: Reconstrução da rede argumentativa, global, não-linear e não orientada.

Questão 4: Justifique, a partir das informações vinculadas ao texto, a presença dos seguintes nomes: Thaís Herrero et Klester Cavalcanti.

Classificação: Reconstituição da informação e reconhecimento do quadro enunciativo, global, não-linear e não-orientada.

Questão 5: Qual é a opinião do autor ou da autora do texto sobre Marinalva Dantas? Encontre e cite marcas da construção do texto que revelem esta opinião.

Classificação: Apreensão do julgamento de valor, global, não-linear, nãoorientada, segmento.

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

Protocolo de Análise e discussão

Como indicado, decidimos analisar a polifonia e a compreensão do julgamento de valor que, segundo a *Matriz de Questões*, apresentam maior complexidade. Além disso, nossa análise se fundamenta nos quatro tipos de leitura apresentados por Dabène, Frier e Visoz (1992): (i) *lecture interprétative* (“leitura interpretativa”), (ii) *lecture de rappel* (“leitura superficial”), (iii) *lecture déviante*

5 Os alunos tiveram acesso apenas às questões e não à classificação de cada pergunta.

(“leitura desviante”), e (iv) *lecture muette* (“leitura muda”).⁶

Na *lecture interprétative*, o leitor é ativo e constrói uma leitura fina a partir de inferências. Na *lecture de rappel*, o leitor compreende apenas algumas partes do texto, sem usar elementos suficientes para criar o significado total do texto. Na *lecture déviante*, o leitor deixa o texto de lado para discutir seu próprio conhecimento ou expressar suas opiniões: a retomada do texto serve de base para uma discussão extratextual. Por fim, na *lecture muette*, o leitor não mobiliza nada ou quase nada do texto, como se não o tivesse lido. É importante ressaltar que a tipologia utilizada pelos pesquisadores não apresenta oposição entre leitura em voz alta e leitura silenciosa,⁷ ou seja, a *lecture muette* não se opõe à leitura em voz alta, mas à *lecture interprétative*. Essa classificação constitui o ponto culminante de nossa análise; os tipos de leitura são o resultado das estratégias adotadas pelos alunos ao elaborar as respostas a cada questão.

245

Podemos constatar que o texto analisado é construído a partir de duas fontes de informações: o livro *A Dama da Liberdade* e a entrevista concedida por Marinalva Dantas a Thaís Herrero. A construção argumentativa do artigo demanda a mobilização de dois parágrafos que explicitam a polifonia: no segundo parágrafo, encontramos a referência ao livro, enquanto no quarto parágrafo encontramos a referência à entrevista. Consequentemente, esperamos que os alunos identifiquem a polifonia do texto, construída a partir dessas fontes, além de compreender quem é a autora do texto – para isso, o peritexto é indispensável.

Uma vez que a razão gráfica é mobilizada na primeira questão, podemos afirmar que o aluno que não fizer essa análise pode não encontrar o nome de Thaís Herrero, uma vez que seu nome não é

6 Apresentaremos aqui uma adaptação dos tipos de leitura, porém decidimos manter, ao longo do texto, os termos em francês, língua na qual foram cunhados.

7 Também chamada *lecture muette* em francês.

mencionado no corpo do texto, mas somente no peritexto.

Nas análises das respostas elaboradas pelos alunos,⁸ podemos notar que todos recuperaram tanto o nome da autora do artigo, quanto o do autor do livro, como podemos constatar nas respostas dadas pelos alunos 1 e 8:

1. Thais Herrero é a jornalista responsável pela matéria publicada no site da revista Epoca sobre Marinalva Dantas. Quanto a Klester Cavalcanti, ele é o jornalista autor do livro sobre a história de Marinalva intitulado “A Dama da Liberdade” (Aluno 1).
2. Thaïs Herero é o ou a autora do texto, talvez seja um/uma jornalista. E Klester Calvacanti é o autor do livro A Dama da Liberdade, um jornalista que escreveu sobre a vida de Marinalva Dantas. (Aluno 8).

246

De acordo com os tipos de leitura apresentados acima, todas as respostas elaboradas pelos alunos se encaixam na categoria *lecture interprétative*.

Como já mencionado, nossa pesquisa se insere na perspectiva de que o questionário de leitura é um fio condutor para a leitura e, desse modo, as questões não são independentes, mas se interligam, e o grau de complexidade aumenta progressivamente. Assim, em nosso questionário, a primeira questão prepara o aluno para responder à quarta, enquanto esta o prepara para responder à seguinte.

Considerando o exposto, a quinta questão prevê a análise do julgamento de valor de Thaïs Herrero sobre Marinalva Dantas. O posicionamento da jornalista pode ser percebido somente no primeiro parágrafo, trecho em que identificamos marcas explícitas desse posicionamento, como, por exemplo, as expressões “graças aos esforços” e “uma das maiores referências”. A retomada dessa

8 Todas as respostas elaboradas pelos alunos foram transcritas, isto é, reproduzidas tais quais foram redigidas, sem correção ou edição.

mobilização não está presente em todas as respostas, como podemos observar no que diz o aluno 6:

3. Marinalva é descrita como uma mulher forte porém emotiva e como uma personalidade conhecida. “Marinalva é retratada como uma mulher forte, porém emotiva, que se comove e se revolta com o que encontra pela frente.” “A luta de Marinalva a tornou uma personalidade conhecida.” (Aluno 6).

Na resposta acima, é possível perceber que, ao invés de recuperar as marcas do posicionamento de Thaís Herrero, presentes no início do texto, o aluno 6 traz elementos do nono parágrafo, sem levar em conta o início do parágrafo em que a jornalista aponta que são informações retiradas do livro de Klester Cavalcanti: “em muitos capítulos do livro *A Dama da Liberdade*, Marinalva é retratada como uma mulher forte, porém emotiva”.

247

Salientamos ainda que esse mesmo parágrafo, frequentemente retomado nas respostas dos alunos, apresenta uma série de adjetivos, além da descrição de Marinalva, recuperada do livro *A Dama da Liberdade*, como podemos constatar nas respostas dos alunos 2 e 10:

De acordo com o autor, Marinalva Dantas é uma mulher excepcional, uma vez que descreve Marinalva como sendo ‘Marinalva é retratada como uma mulher forte, porém emotiva, que se comove e se revolta com o que encontra pela frente’ (Aluno 2).

A auditora Marinalva é uma mulher muito forte, mais emotiva. Ela tem um grande coração e a partir do momento que ela descobriu que existiu situações de escravo no país, ela combateu o escravo, viajava pelo todo o país par interromper essas atividades sobre as crianças. Ela é definida como uma heroína dos tempos modernos. (Aluno 10).

Para ter êxito em sua resposta, o aluno deve ser capaz de compreender a polifonia textual: por um lado, as informações

apresentadas a partir da entrevista são mencionadas no discurso direto e entre aspas; por outro, aquelas recuperadas do livro de Klester Cavalcanti são reformuladas no discurso indireto. O aluno que não faz essa distinção entre as informações das duas fontes pode, erroneamente, recuperar as marcas de julgamento de valor extraídas do livro *A Dama da Liberdade*. É o que podemos notar na resposta elaborada pelos alunos 2, 6, 10 e também na resposta dada pelo aluno 1, que, além de recuperar as marcas presentes no início do texto, recuperou uma passagem do sétimo parágrafo:

248

A autora do texto vê na figura de Marinalva Dantas uma mulher de garra, justa e que dedica-se por completo ao fim das desigualdades e à justiça, isto fica claro logo na primeira frase do texto: ‘Graças aos esforços de uma única brasileira’ (houveram outros funcionários envolvidos no caso, mas a autora dá a Marinalva todos os créditos da operação). Em ‘uma das maiores referências do país no combate à escravidão moderna e ao trabalho infantil’ também vemos a exaltação à Marinalva. Ela também será retratada pela autora como uma pessoa sensível, que se comove com a condição do outro, e como sendo muito generosa: ‘Marinalva viu muitas crianças passando fome. E costumava dar a elas os alimentos que tinham no carro [...]’ (Aluno 1).

Como dissemos anteriormente, se o leitor não se ativer à análise das vozes textuais, poderá mobilizar diversas partes do texto que não têm, necessariamente, relação com o posicionamento de Thaís Herrero. Em suma, para realizar a leitura fina desse texto, é indispensável que o aluno, primeiramente, identifique as vozes textuais e, em seguida, o julgamento de valor de cada uma delas.

Não podemos deixar de notar a ausência de resposta do aluno 5. Essa constatação nos leva a levantar duas hipóteses: o aluno pode não ter compreendido o que era esperado na questão, ou pode não ter o hábito de realizar análises textuais mais finas.

Analisando as respostas de acordo com os quatro tipos de leitura propostos por Dabène, Frier e Visoz (1992), podemos constatar

que, com exceção da não-resposta do aluno 5, todas as respostas pertencem à categoria *lecture de rappel*, ou seja, faltam análises de elementos que permitam a construção do significado total.

Por fim, ao analisar o desempenho dos alunos sob a perspectiva de suas línguas maternas, podemos observar que aqueles para os quais o português é língua materna encontraram as mesmas dificuldades que aqueles para os quais o português é língua estrangeira. Por exemplo, o aluno 6, cuja língua materna é o português, não recuperou as marcas da autora, enquanto o aluno 3, cujo nível linguístico em português é B1, recuperou-as, acrescentando as marcas de Klester Cavalcanti. A resposta elaborada pelo aluno 3 é muito próxima daquela elaborada pelo aluno 1, que tem o português como língua materna, ou da do aluno 14, cuja língua materna é o espanhol.

Conclusão

Como constatado em trabalho anterior (Boganika, 2018) e nas análises aqui apresentadas, os tipos de questões mais problemáticos para os alunos são, claramente, o reconhecimento da estrutura enunciativa, o julgamento de valor e a reconstrução de argumentos. Ora, esses resultados estão de acordo com aqueles obtidos por Nery (2002) sobre a complexidade da leitura.

Considerando as análises apresentadas, podemos notar que, a partir da elaboração da resposta para a quarta questão – que se refere à compreensão da polifonia do texto –, todos os alunos desenvolveram uma resposta considerada como *lecture interprétative*. Porém, ao analisarmos as respostas desenvolvidas para a quinta questão, relacionada ao julgamento de valor, os três únicos alunos que recuperaram as marcas linguísticas mencionadas pela autora do texto, mobilizaram igualmente as marcas linguísticas empregadas pelo autor do livro. Esses leitores não estão inseridos em uma abordagem interpretativa, pois não têm o entendimento fino do jogo polifônico (o que nos permitiria considerar que o entendimento do

texto é total). Isso significa que, apesar de os alunos identificarem a polifonia na quarta questão, quando elaboramos uma questão mais complexa, solicitando a análise da polifonia e do julgamento de valor, confundem as vozes presentes no texto.

Além disso, considerando duas das quatro categorias propostas por Geraldi (2000, p. 97) sobre as práticas de leitura em sala de aula (*leitura-pretexto* e *leitura estudo de texto*), podemos indagar se, dentro do contexto das Línguas Estrangeiras, o trabalho de *leitura-pretexto*, ou seja, a leitura como um pretexto para outras atividades, apresenta-se com maior intensidade em sala de aula, em detrimento da *leitura-estudo de texto*. Acreditamos que os diferentes propósitos que a leitura pode gerar são importantes no processo de aquisição de uma língua estrangeira, mas é essencial marcar momentos específicos para trabalhar no desenvolvimento da competência de leitura com tarefas centradas exclusivamente no texto e que tenham como foco a construção da argumentação.

Como pudemos notar a partir da análise desses dados, a heterogeneidade linguística nas aulas de PLE não impede um trabalho minucioso voltado para a compreensão fina do texto, necessária em todos os níveis e em todas as formações universitárias. Considerando, ainda, o trabalho com o texto a partir da noção de *leitura estudo do texto*, e levando em conta a progressão de leitura, vemos que, durante a leitura, o aluno-leitor procura entender, simultaneamente, as informações, os argumentos e a construção do texto e, à medida que esse conjunto se constitui, o sujeito se aproxima e discute com o mundo (Boganika, 2018, p. 316) de maneira crítica, o que é esperado de uma formação universitária.

Sendo assim, podemos considerar que nossos resultados se alinham aos de Cherem e Nery (1992) e nos dão pistas para o trabalho em classe de PLE. Além do estabelecimento de um momento exclusivamente dedicado à leitura e análise do texto, a análise das dificuldades de leitura dos alunos, em língua materna e/ou língua

estrangeira, poderia constituir um diagnóstico inicial válido para o trabalho com a *leitura-estudo do texto* ao longo do semestre. Ademais, é equivocada a ideia de que é indispensável atingir um nível de língua médio/avançado para trabalhar a rede argumentativa e compreender o quadro enunciativo do texto. Ora, quando lemos em língua estrangeira, colocamos conjuntamente em prática as estratégias utilizadas quando lemos em língua materna, com seus êxitos e falhas: é o que Cherem e Nery (1992, p. 32) expressam no lema ‘o desafio é a leitura’.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Les Textes, types et prototypes**. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1997.

BERNARDON DE OLIVEIRA, Kátia; BOGANIKA, Luciane. La diversité dans l'enseignement / apprentissage du Portugais Langue Étrangère : aspects individuels dans la collectivité. **Reflexos** - Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives, v 4, 2019. Disponível em: <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=615>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BOGANIKA, Luciane. Le portugais à l'Université Rennes 2 : histoire de l'évolution d'une discipline. **Palimpseste** - Les temporalités événementielles, n.11, Université Rennes 2, 2024a. Disponível em: https://nouvelles.univ-rennes2.fr/system/files/UHB/Visuel%20publications/palimpseste_11_web.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024a.

BOGANIKA, Luciane. Estudo sobre a oferta dos concursos destinados à docência no ensino fundamental e médio francês: CAPES e Agrégation de português (2008-2022). In: SANTOS, Liliane Santos; BUENO PERUCHI, Ingrid; BERNARDON DE OLIVEIRA, Kátia (Orgs.). **Ensino-Aprendizagem de Português Língua Não-Materna na França**: Contextos, Práticas e Reflexões. Dialogarts Publicações, 2024b. (*No prelo*)

BOGANIKA, Luciane. **Le défi de l'éducation au Brésil et en France**: Le processus de lecture des jeunes et des adultes en situation de réinsertion scolaire dans la perspective d'une reprise d'études. Tome 1, 328 p. Thèse

(Doctorat en Sciences du Langage). Université Grenoble Alpes et Université Fédérale du Paraná, Grenoble, 2018. Disponível em: <https://www.theses.fr/2018GREAL023>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Le discours d'information médiatique**: la construction du miroir social. Paris : Nathan, 1997.

CHEREM, Lúcia Peixoto; NERY, Rosa Maria. A prática de leitura em questão. Análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no Vestibular UNICAMP 1992. **Letras**, 4, p. 97-119, 1992.

CHEREM, Lúcia Peixoto; NERY, Rosa Maria. Lire en langue maternelle ou lire en langue étrangère: le défi c'est la lecture. **Les Actes de Lecture**: la lecture en langues étrangères. Paris, 110, p. 32-36, 2010.

CHERVEL, André (1993). *Histoire de l'agrégation*. Paris, Éditions Kimé. Disponível em: <https://www.cairn.info/histoire-de-l-agregation--978290821251X.htm>. Acesso em: 2 jun. 2023.

252

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

DABÈNE, Michel; FRIER, Catherine; VISOZ, Michèle. La Construction du sens dans l'activité de lecture, recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français. *Études de linguistique appliquée*. Paris, 87, p. 51-64, 1992.

DOMINIQUE, Julia (1981). La naissance du corps professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, p. 71-86. Disponível em: <https://doi.org/10.3406/arss.1981.2125>. Acesso em: 3 ago. 2023.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension en lecture**. Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

GOODY, Jack. **La raison graphique**. Les éditions de Minuit, Paris, 1985.

HERRERO, Thaís. A mulher que liberou mais de 2 mil escravos em pleno século XXI. Época, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em : <https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/05/mulher-que-libertou-mais-de-2-mil-escravos-em-pleno-seculo-xxi.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MEIRELES, Vanessa. O ensino universitário da língua portuguesa na França: breve panorama e desafios. **Reflexos**, 4, Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives, 2019.

Disponível em: <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=590>.
Acesso em: 10 fev. 2020.

NERY, Rosa Maria. **Questões sobre questões de leitura**. 2002. Tome 1, 244 p. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage). Unicamp, Campinas, 2002.
Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.238541>.
Acesso em: 10 jan. 2020.

Sobre os autores

254

Alexandre Ferreira Martins: Professor associado do Departamento de Estudos Ibero-americanos da Universidade da Província de Aichi (愛知県立大学). Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Montpellier III. Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em Português pela Universidade de Coimbra, ao abrigo do Programa de Licenciaturas Internacionais, da CAPES. Atuou como professor e pesquisador de português como língua adicional no Brasil, na Coreia do Sul, na França e no Japão. É coautor dos livros didáticos *Conversando em Português: Básico 2 – A2* e *Português: material didático padronizado – B2* (포르투갈어 표준 교재 B2), ambos publicados na Coreia do Sul.

Ana Carolina Nery Abino: Graduada em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e mestre em Estudos Lusófonos pela Université Lumière Lyon 2. É, atualmente, professora das Graduações LEA e LLCER na mesma Instituição, onde tem se dedicado ao ensino de Português Língua Estrangeira, Literatura e Civilização brasileiras. É também professora de português/estudos lusófonos na Faculdade de Ciências Políticas – Sciences Po Lyon. Em 2016 e 2017 foi leitora de Português na *École Normale Supérieure de Lyon* – ENS Lyon, financiada pelo Ministério da Educação Nacional da França.

E-mail: ac.nery-albino@univ-lyon2.fr.

André Stefferson Martins Stahlhauer: Professor e leitor do Instituto Guimarães Rosa, na Université Clermont-Auvergne, em Clermont-Ferrand, França. Foi professor da área de português no Instituto de Romanística da Friedrich Schiller Universität Jena, Alemanha, e professor substituto no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, tendo atuado como professor da área de Linguística e no projeto de extensão de ensino de Português Língua Estrangeira. Realizou Pós-doutorado no Departamento de estudos românicos da *Leibniz Universität Hannover*, na Alemanha. É formado em Licenciatura em Letras – Português e Inglês, mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, com estágio de pesquisa sob orientação de Patrick Sériot, na *Université de Lausanne* – Suíça. Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em todos os níveis de estudos.

E-mail: andrestahl.revisor@gmail.com.

255

Bruna Pupatto Ruano: Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e é, atualmente, professora e pesquisadora ATER (*Attaché temporaire d'enseignement et de recherche*) na *Université Lumière Lyon 2*. Em 2017 foi bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na *Université Grenoble Alpes* (UGA) e em 2020, a sua tese de doutorado recebeu a menção honrosa no V Concurso Nacional de Teses e Dissertações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, ofertado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). É autora de livros didáticos e textos teóricos na área de Português como Língua Adicional/Língua de Acolhimento e é avaliadora do exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras).

E-mail: b.pupatto-ruano@univ-lyon2.fr.

Camila Cynara Lima de Almeida: Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e licenciada em Letras - Português e Inglês e suas Respectivas Literaturas pela mesma instituição. É professora licenciada de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Professora no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas da Universidade de Bolonha (Unibo) e no Departamento de Pedagogia, Línguas, Intercultura, Literaturas e Psicologia da Universidade de Florença (Unifi), na Itália. É coautora do livro didático *Plural: Português Pluricêntrico*, publicado nos Estados Unidos, e idealizadora do podcast *Palavras do Brasil*, produzido em parceria com o Instituto Guimarães Rosa - Roma.

E-mail: camila_cynara@yahoo.com.br.

256

Denise Akemi Hibarino: Professora adjunta de língua inglesa na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba-PR, Brasil. Possui doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP), mestrado em Letras (UFPR) e licenciatura em Letras-Inglês (UFPR). Atualmente é vice-coordenadora do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN/CNPq).

E-mail: denise.hibarino@ufpr.br.

Fabiana de Lima Peixoto: Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia. Pós-doutora pelo Instituto de Estudos Avançados da USP (Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Afro-Brasileiras em Artes, Tradições e Ensinações (ALDEIA – UFSB) e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes - UFSB).

Email: fabianalimaufsb@gmail.com.

Isabel Franco Lisboa: Graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalhou como professora de Língua Inglesa no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), da mesma universidade. Atualmente, é professora voluntária de Língua Inglesa na Organização Não Governamental para a Educação Popular (ONGEP) e instrutora de língua inglesa na rede privada de Porto Alegre. Faz parte do grupo de pesquisa Avalia - Avaliação de uso da linguagem (UFRGS).

E-mail: isabel.flisboa@gmail.com.

Janaína Vianna da Conceição: Professora pesquisadora de pós-doutorado do departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (SP), atuando na área de Linguagens e Educação Linguística em Língua Estrangeira, Segunda Língua e Língua Adicional. É doutora e mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É licenciada em Letras (Português/ Inglês e suas respectivas literaturas) pela mesma universidade. Já atuou como professora leitora na Universidade de São Tomé e Príncipe, como professora de português, literatura e inglês no IFRS - Gravataí (RS), como professora-bolsista do Programa de Português Para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POA - BR) e como professora de português da Fundación Universitaria del Área Andina (Colômbia).

E-mail: janainaviannac@gmail.com.

Juliana Roquele Schoffen: Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada, mestre e doutora em Letras pela mesma universidade. Atua com ensino e formação de professores de língua portuguesa como

língua materna e adicional na graduação e na pós-graduação. É integrante da Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras e foi a idealizadora do Acervo Celpe-Bras. Lidera o grupo de pesquisa Avalia - Avaliação de uso da linguagem.

E-mail: julianaschoffen@gmail.com.

258

Karen Kênnia Couto Silva: Professora de português no *Ministère de l'Europe et des affaires étrangères na Assemblée nationale*, em Paris, França. Atuou como leitora de português Guimarães Rosa na *Université Sorbonne-Nouvelle*, selecionada por meio do Programa Leitorados Guimarães Rosa. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Ciências da Linguagem pela *Université de Guyane* (UG) e mestrado em Didática do Francês na *Université Grenoble Alpes* (UGA). É licenciada em Letras (português e francês) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atuou como assistente de língua portuguesa em Clermont-Ferrand e também lecionou português em Cuba no âmbito do Programa Mais Médicos.

E-mail: karenbhz@yahoo.com.br.

Liliane Santos: Bacharel e Licenciada em Letras/Português e Bacharel e Mestre em Linguística pela Unicamp. Tem um *Diplôme d'Études Approfondies* e um *Doctorat em Sciences du Langage*, pela Université de Nancy 2 (França). No Brasil, foi professora no ensino fundamental e médio, assim como na USP, onde, mais recentemente, também atuou como professora convidada. Na Université de Lille, onde é Maître de Conférences desde 2001, é coordenadora do Mestrado em Études lusophones. É diretora-adjunta para as provas de nível B1 e C1 e coordenadora do comitê de validação das provas de língua portuguesa do *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur* (CLES). É membro do *Conseil National des Universités* (CNU) desde 2019 e,

entre 2022 e 2023, foi membro do Comitê de Avaliação da Oferta de Cursos de Graduação para o Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES). É delegada para a Europa da Associação Internacional de Linguística do Português (AILP). Tradutora juramentada no Brasil e na França, seus interesses incluem a pragmática dos atos de fala, a tradução, a didática do ensino-aprendizagem do português e da tradução e o uso de recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de português. Atualmente desenvolve projeto individual sobre a descrição de rotinas conversacionais em português.

E-mail: liliane.santos@univ-lille.fr.

Luciane Boganika: *Maîtresse de Conférences na Universidade Rennes 2 e pesquisadora na l'Équipe de Recherche Interlangue : Mémoires, Identités, Territoires (ERIMIT) da mesma instituição.* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná e em Ciências da Linguagem pela Université Grenoble Alpes (UGA), realizou sua pesquisa de pós-doutorado na Universidade Rennes 2 e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista Jovem Talento com Experiência no Exterior do programa CAPES/PrInt no projeto “Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sob perspectiva intercultural” da Pós-Graduação em Letras da UERJ. Sua experiência acadêmica abrange o ensino em áreas de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA), Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais (LLCER), e Línguas para Especialistas de Outras Disciplinas (LANSAD). Seus interesses de pesquisa abrangem políticas linguísticas, com ênfase na posição do português no sistema educacional francês, além de estudos sobre leitura e didática das línguas. Para mais informações, consulte: <http://lattes.cnpq.br/3862100083403415>

Pollianna Milan: Professora de português como língua adicional (PLA) e de acolhimento (PLAc) na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, Brasil. Possui doutorado e mestrado em Linguística pela mesma universidade e Licenciatura em Português-Espanhol. É atualmente a coordenadora do projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), como também coordena outros projetos de extensão que atendem a área de PLA na UFPR.

E-mail: pmilan@ufpr.br.

260

Rosa Cunha-Henckel: Professora de Português na Universidade Livre de Berlim e no Centro de Línguas do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha. Foi leitora de Português, tendo exercido também outras funções, na *Justus-Liebig-Universität Gießen*, 1987-1993, e na *Friedrich-Schiller-Universität Jena*, 1999-2019. É licenciada em Letras – Português e Francês, pela Universidade Federal de Pernambuco, *Maître ès Lettres* pela Universidade de Poitiers/França. É Doutora em Linguística Portuguesa pela Universidade de Bremen, Alemanha.

E-mail: henckelberlin@aol.com.

Sabine Albrecht: Professora de Português e de Espanhol no Instituto de Línguas Românicas da *Friedrich Schiller Universität Jena*, Alemanha. Doutora em Linguística Espanhola e Portuguesa pela Universidade de Leipzig, Alemanha. É graduada em Filologia Portuguesa e Inglesa pela Universidade de Leipzig. Realizou Pós-doutorado em Alemão como Língua Estrangeira na *Friedrich Schiller Universität Jena*. Foi bolsista de pesquisa do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) na Universidade de Granada, Espanha.

E-mail: sabine.albrecht@uni-jena.de.

Tábata Quintana: Professora Adjunta no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília. É graduada em Letras (Português, Inglês e Japonês), mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Possui especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É pesquisadora da área de ensino e aprendizagem, com foco na língua portuguesa e suas diferentes modalidades, e autora de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e língua materna. Entre 2021 e 2022 atuou como professora visitante na Universidade Estadual de Nova York, como participante do Programa Leitorado (Ministério das Relações Exteriores/Capes). É pesquisadora colaboradora em projetos promovidos pela Divisão de Temas Internacionais Culturais e de Língua Portuguesa (DCLP) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, com ações direcionadas ao ensino e aprendizagem de PLE. Colíder do grupo de pesquisa A Multimodalidade em Material Didático de Ensino de Línguas.

261

Valdilena Rammé: Professora e pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com período sanduíche na Universidade de Utrecht, Holanda. Atuou como docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) de 2014 a 2023. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área do português língua estrangeira/adicional e na área de teoria linguística e análise gramatical. É membro do Grupo de Pesquisa em Nanossintaxe (UFPR) e do GP LIÑA: Estudos em Interlíngua, Linguagens Próximas e em Contato (UNILA).

E-mail: valdilena.ramme@ufc.br.

