

No ano de 2023, o Programa Leitorado celebra 70 anos. Com o lançamento deste livro e da realização do *III Conecta Leitores: Os 70 anos do Programa Leitorado - Pluralidade e heterogeneidade de línguas e culturas do Brasil*, espera-se que possa ser dada maior visibilidade às ações dos Leitores Guimarães Rosa e que essas ações possam servir como referências da constante melhoria do Programa, bem como de de sua importância enquanto política pública de difusão internacional da variante brasileira da língua portuguesa e da literatura e cultura brasileiras do Ministério de Relações Exteriores.

Nesta coletânea, estão reunidos artigos do I Conecta Leitores (2021) e do II Conecta Leitores (2022) que apresentam relatos de experiências e reflexões diversas em torno do ensino e da promoção da língua portuguesa ao redor do mundo. Os artigos contemplam aspectos particulares das áreas de Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua de Herança (PLH) e Português como Língua de Acolhimento (PLAC), versando sobre elaboração de material didático, ensino para fins específicos, ensino de literatura, fonética e fonologia, recursos tecnológicos nas aulas e interdisciplinaridade no ensino de português. Por meio da leitura dos artigos presentes, assim como dos textos elaborados pelos professores convidados, será possível vislumbrar as múltiplas possibilidades de atuação na área de PLA e compreender as questões que mobilizam os Leitores e demais professores em suas atribuições diárias enquanto docentes e pesquisadores. Conforme Moura Neves (2023), pensar no ensino e na promoção da língua portuguesa vai além do espaço geográfico em que nos encontramos, pois falar de língua e de Brasil é falar de história, de sociedade, de políticas, de culturas brasileiras, de identidades. Não à toa, percebe-se que os Professores Leitores cada vez mais concentram-se em pensar suas aulas e suas ações a partir de uma visão pluricêntrica do português, de diversidade cultural e de cooperação mútua com outros profissionais da educação. Dessa forma, o conteúdo deste livro busca servir como registro das duas primeiras edições do evento Conecta Leitores, mas também como inspiração e motivação para os Leitores em atuação, os futuros Leitores e os demais interessados na área de ensino e promoção da Língua Portuguesa no mundo.

 FUNDAÇÃO
ALEXANDRE
DE GUSMÃO

ISBN 978-85-7631-863-7

9 788576 318637

 FUNDAÇÃO
ALEXANDRE
DE GUSMÃO

Adriana Célia Alves, Camila Cynara Lima de Almeida, Camila Oliveira Macedo,
Karen Kênnia Couto Silva, Priscilla Lopes d'El Rei, Thamís Larissa Silveira
(Organizadoras)



I Conecta Leitores: Diversidade e Cooperação no Ensino de Língua e Literatura do Brasil no Exterior

II Conecta Leitores: Desafios e perspectivas no ensino e promoção de Língua Portuguesa e Culturas Brasileiras no Exterior

 IGR
Instituto
Guimarães
Rosa

 RE
MINISTÉRIO DAS
RELAÇÕES EXTERIORES

O presente livro apresenta o resultado das pesquisas e das reflexões realizadas nos eventos Conecta Leitores, cuja primeira edição foi realizada em formato virtual no ano de 2021 e da segunda edição já realizada em formato híbrido no ano de 2022, acerca do ensino e da promoção da língua portuguesa no exterior. A primeira edição do evento recebeu o título de *I Conecta Leitores: Diversidade e Cooperação no Ensino de Língua e Literatura do Brasil no Exterior*, inaugurando o estabelecimento de um espaço em que os(as) Professores(as) Leitores(as) – do agora Instituto Guimarães Rosa – pudessem se encontrar para apresentar seus trabalhos, partilhar experiências e realizarem formações continuadas por meio de oficinas. Com os bons resultados colhidos do primeiro evento, foi possível realizar a sua segunda edição, cujo tema foi *Desafios e perspectivas no ensino e promoção de Língua Portuguesa e Culturas Brasileiras no Exterior*. Para a segunda edição, a qual seguiu o mesmo modelo da primeira, foi possível contar com o apoio do Ministério de Relações Exteriores para a realização híbrida do evento, sendo este realizado em Barcelona junto ao apoio da Universidade Autônoma de Barcelona, a qual serviu como sede do evento. Com a leitura deste livro, busca-se divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos Leitores do Instituto Guimarães Rosa e também daqueles Professores e Pesquisadores que atuam na promoção e difusão da língua portuguesa e do Brasil não apenas nacionalmente, mas internacionalmente também. Além disso, por meio do conhecimento das diversas possibilidades de atuação na área de PLA, busca-se inspirar e motivar estudantes, professores e pesquisadores interessados no ensino e promoção da Língua Portuguesa ao redor do mundo a continuarem contribuindo para a expansão e fortalecimento do ensino de português, literaturas e culturas brasileiras.

I Conecta Leitores: Diversidade e Cooperação no Ensino de Língua e Literatura do Brasil no Exterior
II Conecta Leitores: Desafios e perspectivas no ensino e promoção de Língua Portuguesa e Culturas Brasileiras no Exterior

Adriana Célia Alves, Camila Cynara Lima de Almeida, Camila Oliveira Macedo,
Karen Kênnia Couto Silva, Priscilla Lopes d'El Rei, Thamís Larissa Silveira
(Organizadoras)



I Conecta Leitores: Diversidade e Cooperação no Ensino de Língua e Literatura do Brasil no Exterior

II Conecta Leitores: Desafios e perspectivas no ensino e promoção de Língua Portuguesa e Culturas Brasileiras no Exterior

I Conecta Leitores: Diversidade e
Cooperação no Ensino de Língua e
Literatura do Brasil no Exterior

II Conecta Leitores: Desafios e
perspectivas no ensino e promoção
de Língua Portuguesa e Culturas
Brasileiras no Exterior

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

Ministro de Estado	Embaixador Mauro Luiz Iecker Vieira
Secretária-Geral	Embaixadora Maria Laura da Rocha
Diretor do Instituto Guimaraes Rosa	Ministro Marco Antonio Nakata

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO

Presidente	Embaixadora Márcia Loureiro
Diretor do Centro de História e Documentação Diplomática	Embaixador Gelson Fonseca Junior
Diretor do Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais	Ministro Almir Lima Nascimento

Conselho Editorial

Ana Flávia Barros-Platiau	Maitê de Souza Schmitz
Daniella Poppius Vargas	Maria Regina Soares de Lima
João Alfredo dos Anjos Junior	Maurício Santoro Rocha
Luís Cláudio Villafañe Gomes Santos	Rogério de Souza Farias

A Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG, instituída em 1971, é uma fundação pública vinculada ao Ministério das Relações Exteriores e tem a finalidade de levar à sociedade informações sobre a realidade internacional e sobre aspectos da pauta diplomática brasileira. Sua missão é promover a sensibilização da opinião pública para os temas de relações internacionais e para a política externa brasileira.

A FUNAG, com sede em Brasília, conta em sua estrutura com o Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais – IPRI e com o Centro de História e Documentação Diplomática – CHDD, este último no Rio de Janeiro.

Adriana Célia Alves, Camila Cynara Lima de Almeida, Camila Oliveira Macedo,
Karen Kênnia Couto Silva, Priscilla Lopes d'El Rei, Thamís Larissa Silveira
(Orgs.)

I Conecta Leitores: Diversidade e Cooperação no Ensino de Língua e Literatura do Brasil no Exterior

II Conecta Leitores: Desafios e perspectivas no ensino e promoção de Língua Portuguesa e Culturas Brasileiras no Exterior



Brasília – 2023

Direitos de publicação reservados à
Fundação Alexandre de Gusmão
Ministério das Relações Exteriores
Esplanada dos Ministérios, Bloco H, anexo II, Térreo
70170-900 Brasília-DF
Tel.: (61)2030-9117/9128
Site: www.funag.gov.br
E-mail: funag@funag.gov.br

Coordenação-Geral:

Henrique da Silveira Sardinha Pinto Filho

Equipe Técnica:

Acauã Lucas Leotta
Alessandra Marin da Silva
Ana Clara Ribeiro Teixeira
Fernanda Antunes Siqueira
Gabriela Del Rio de Rezende
Nycole Cardia Pereira
Luiz Antônio Gusmão

Programação Visual e Diagramação:

Denivon Cordeiro de Carvalho

Conecta leitores

Comissão Científica:

Ademar da Silva
Ana Cláudia Fabre Eltermann
André Stefferson Martins Stahlhauer
Gisele Tyba Mayrink Redondo Orgado
Lua Gill da Cruz

Luma da Silva Miranda
Mariana Killner
Naiara Sales Araújo Santos
Naduska Mário Palmeira
Vinícius Mariano

Revisão:

Ana Carolina de Souza Silva
Camila Cynara Lima de Almeida
Eric Chen

Formatação:

Priscilla Lopes d' El Rei

Capa:

Comissão organizadora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C747c Conecta leitores: diversidade e cooperação no ensino de língua e literatura do Brasil no exterior (1. : 2023 : Brasília). I Conecta leitores: diversidade e cooperação no ensino de língua e literatura do Brasil no exterior ; II Conecta leitores: desafios e perspectivas no ensino e promoção de língua portuguesa e culturas brasileiras no exterior / organizadoras Adriana Célia Alves...[et al]. -- Brasília : FUNAG, 2023.

364 p. --(Conecta leitores)

ISBN: 978-85-7631-969-6

1. Leitores. 2. Professores universitários. 3. Instituições estrangeiras. 4. Ensino superior. 5. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 6. Literatura. 7. Cultura. I. Alves, Adriana Célia. II. Título. III. Série.

CDD-469

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional conforme Lei nº 10.994, de 14/12/2004.

Elaborada por Sueli Costa - Bibliotecária - CRB-8/5213

(SC Assessoria Editorial, SP, Brasil)

Dedicamos este volume à
Profa. Dra. Maria Helena de Moura Neves (1931-2022),
que tanta contribuição deixou para a nossa língua portuguesa.

Professora Emérita pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, licenciada em Letras (Português e Grego) e doutora em Letras Clássicas. Autora de livros como *A gramática de usos do português* e *A gramática do português revelada em textos*. Recebeu, em 2022, o prêmio Ester Sabino para Mulheres Cientistas, um prêmio concedido pelo Governo de São Paulo a pesquisadoras de destaque, buscando valorizar a contribuição de mulheres na ciência. Um prêmio muito importante e um reconhecimento às mulheres cientistas e pesquisadoras, um reconhecimento importante para a área de Letras e Ciências humanas em uma época de tanta desvalorização e ataque à ciência e em especial a nossa área. Um prêmio muito importante também para todas nós, mulheres cientistas e pesquisadoras.

| SUMÁRIO

Palavras das idealizadoras do Conecta Leitores: o desafio da permanência e da evolução 11

Ana Paula Freitas de Andrade, Fernanda Ricardo Campos, Karen Kênnia Couto Silva, Laura Márcia Luiza Ferreira e Naduska Mário Palmeira

Prefácio..... 17

Lilian Cristina Nascimento Pinho

Desafios e perspectivas no ensino e na promoção de língua portuguesa e culturas brasileiras no exterior..... 21

Português: os desafios de uma língua pluricêntrica no século 21..... 33

Carlos Alberto Faraco

Entrelaçamento de olhares, saberes e práticas em português língua estrangeira..... 47

Nildicéia Aparecida Rocha

I Conecta Leitores

Curso de capacitação para a elaboração de materiais de PLH na Université Sorbonne-Nouvelle: uma parceria entre o leitorado e a associação Herança Brasileira..... 59

Karen Kênnia Couto Silva

Diversas línguas em ação: o professor brasileiro e seus interlocutores russos..... 87
Adriano de Paula Rabelo

Histórias que se contam: relato de experiência na PUC – Santiago – Chile..... 97
Mônica Baêta Neves Pereira Diniz

O leitorado e a formalização de convênios de cooperação acadêmica internacional: relato de experiências..... 121
Marcelo Marinho

Representações sobre o ensino--aprendizagem de PLE na Bolívia..... 133
Adriana Célia Alves

Tradição e inovação: o texto literário na aprendizagem de língua estrangeira..... 151
Ana Paula Freitas de Andrade

II Conecta Leitores

A cultura brasileira na Hungria: um estudo preliminar sobre representações sociais..... 163
Luma da Silva Miranda, Fanni Veronika Görgényi e Adriana Célia Alves

A mediação como saber: um relato de experiência do leitorado brasileiro em Angola..... 179
Kaio Carvalho Carmona

**A quem interessa que as mulheres aprendam português?
Reflexões sobre a pesquisa na área de português como
língua estrangeira para mulheres.....** 189

Bianca Mori

**Brazilerin: um conceito de aplicativo móvel para o
ensino-aprendizagem das variedades linguísticas do
português brasileiro.....** 201

Dominique Campelo, Veridiane da Costa e Adail Sobral

**Compartilhamento de experiências além da sala de aula no
ensino virtual: do NEPPE ao Leitorado.....** 219

Camila Oliveira Macêdo

**Em busca da autonomia de crítica de alunos universitários: um
relato de experiência** 233

Arthur Moura Vargens

**Teatro na sala de aula de PLE no Japão: um relato
de experiência** 255

Aline Pereira Gonçalves

**Podcast *português pelo mundo*: uma ferramenta de
conhecimento e troca de experiências sobre o ensino de língua
portuguesa no âmbito do Programa Leitorado.....** 269

Camila Cynara Lima de Almeida e Karen Kênnia Couto Silva

Políticas Públicas Educacionais para promoção do ensino de português como língua de acolhimento para migrantes e refugiados: mais que um direito, uma questão de justiça social..... 289

Adriana dos Santos Silva

Práticas docentes e interculturalidades: ações em mediação e diplomacia cultural..... 311

André Stefferson Martins Stahlhauer, Gisele Tyba Mayrink Orgado e Priscilla Lopes d’ El Rei

Processos identitários e emoções em português como língua de acolhimento (PLAC) em Instituição de Ensino Superior brasileira e no Programa Leitorado 327

Eric Chen

Você disse “avô” ou “avó”? Análise acústica das vogais médias posteriores na fala de aprendizes húngaros de PLA..... 345

Cintia Szabó, Luma da Silva Miranda, Tekla Etelka Grácz, Tamás Gábor Csapó, Kornélia Juhász, Andrea Deme e Alexandra Markó

Minibiografias das organizadoras 361

PALAVRAS DAS IDEALIZADORAS DO CONECTA LEITORES: O DESAFIO DA PERMANÊNCIA E DA EVOLUÇÃO

Ana Paula Freitas de Andrade
Univesp; ex-Leitora na Universidad Metropolitana de Asunción, Paraguai

Fernanda Ricardo Campos
Leitora na Universidad de Buenos Aires, Argentina

Karen Kênnia Couto Silva
MEAE, França; ex-Leitora na Université Sorbonne-Nouvelle, França

Laura Márcia Luiza Ferreira
UNILA; ex-Leitora na Universidade de Chulalongkorn, Tailândia

Naduska Mário Palmeira
Leitora na Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

O Programa Leitorado, vinculado ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), especificamente à Divisão de Língua Portuguesa (DLP), bem como, ao Ministério da Educação¹, consiste em uma das mais importantes políticas públicas de difusão internacional da Língua, da Literatura e da Cultura brasileiras. Em seu âmbito, abriga professores e especialistas selecionados por meio de um criterioso processo de análise de currículos, subsidiado em parte pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para atuarem como leitores em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior (IES). Alocados em universidades de quatro continentes, os leitores são peças-chave do Programa, pois lidam diretamente com as especificidades de cada realidade socioeducacional — aspecto que leva à pesquisa e à reflexão incessantes sobre concepções e metodologias didáticas de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA)².

1 Ver Portaria Interministerial MRE/MEC, nº 1 de 20/03/2006.

2 Optamos pelo termo Português Língua Adicional (PLA) para se referir a diversos contextos de ensino de língua portuguesa mencionados neste texto.

O Simpósio Virtual Conecta Leitores foi criado justamente com base nessa vivência, de acordo com a qual os Leitorados configuram-se um campo fértil onde teoria e prática de ensino-aprendizagem de PLA evoluem constantemente. O evento propõe a construção de um espaço para o diálogo entre leitores e ex-leitores que atuam ou atuaram em diferentes partes do mundo, a fim de que possam difundir suas experiências, pesquisas e iniciativas de promoção do patrimônio linguístico, literário e cultural brasileiro, numa interlocução profícua com a sociedade e com vista a contribuir ativamente para a produção científico-acadêmica e para a formação de educadores nas áreas de ensino de PLA.

Desse modo, o Conecta Leitores afirma-se também como uma maneira de revisitar e documentar a história do Programa Leitorado que, em 2023, comemora 70 anos. Os relatos de experiência dos professores-leitores — dentre pesquisas, práticas de ensino, materiais didáticos, documentos científico-acadêmicos, projetos artístico-culturais etc., veiculados por meio de palestras, oficinas, mesas-redondas — são partes intrínsecas ao Programa que consubstanciam o seu legado.

A difusão das experiências do Programa Leitorado junto à sociedade é fator importantíssimo, pois, como política educacional pública, deve primar pela transparência e pela possibilidade de diálogo com os diversos segmentos sociais, de maneira a garantir uma relação recíproca que dê chance não só ao atendimento das demandas desses grupos, mas também a uma compreensão mais profunda e à evolução do papel dos leitores, em consonância com o contexto sociocultural brasileiro e sua projeção no exterior. A partir dessa perspectiva, a função social dos leitores é evidenciada considerando-se que são atores educacionais e autores de um *corpus* científico-acadêmico riquíssimo, cujo interesse extrapola a esfera dos especialistas da área e alcança a sociedade em toda a sua representatividade.

Vale a pena se deter sobre uma aparente contradição aqui esboçada: apesar de cada contexto de Leitorado ser único, e, conseqüentemente, a forma como leitores planejam o ensino e a promoção dos saberes teóricos e práticos em PLA seja orientada pelas especificidades locais — leitores de

países africanos, por exemplo, atuam de modo bastante diverso daqueles que estão em exercício na América Latina, e assim por diante —, a discussão sobre as diferentes experiências possibilita o estabelecimento de um constructo estável, que fundamenta a ação do todo. As adversidades enfrentadas e as oportunidades a serem aproveitadas no decorrer do trabalho requerem dos leitores uma capacidade de adaptação bem aguçada e fluida. São desafios cotidianos que, por um lado, restringem as ações do Leitorado, e, por outro, injetam-lhes criatividade. Nesse bojo, para a construção do legado do Programa Leitorado, interessam tanto os triunfos quanto os fracassos de cada leitor.

O Conecta Leitores prevê o registro e a discussão das ações vivenciadas nos Leitorados, bem como o seu compartilhamento com a sociedade, numa interlocução extremamente propícia à reflexão sobre os temas pertinentes que levem a desdobramentos capazes de enriquecer todo o processo.

É importante ressaltar que o marco inicial do Conecta Leitores remonta, na verdade, ao *1º Curso de Habilitação para leitores brasileiros selecionados no Edital 37/2018*, realizado pelo MRE em julho de 2019. Ali, estabeleceu-se a conexão presencial entre os pares. O encontro promoveu a proximidade dos leitores, e, meses depois, quando a grande maioria já estava nos postos estrangeiros, vendo-se isolada em meio à pandemia da Covid-19, naturalmente fortalecemos nossas relações por meio da conectividade virtual contínua, que passou a fazer parte de nossas rotinas, para a troca de experiências, para os desabaços, para as discussões, para os projetos conjuntos etc. Nas ondas da conectividade virtual, deram-se a idealização e todos os processos relativos à produção, à divulgação e à realização do I Conecta Leitores - Diversidade e Cooperação no Ensino de Língua e Literatura do Brasil no Exterior, realizado entre 16 e 20 de agosto de 2021, sediado virtualmente pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA.

Uma das diretrizes para a definição de parceiros do evento foi a de se aproximar e a de promover a cooperação com universidades brasileiras, sobretudo com as que formam futuros leitores nos seus cursos

de graduação e pós-graduação em Letras, pois é onde se concentram docentes e pesquisadores de ensino-aprendizagem em PLA. A escolha da UNILA como parceira da 1ª edição do simpósio virtual justifica-se não só por ela ter um curso de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Adicionais, mas também por seu perfil internacionalista, uma vez que aproximadamente 30% de seus graduandos são estudantes estrangeiros, majoritariamente latino-americanos e falantes de espanhol como primeira língua. Assim como o Programa Leitorado, a UNILA também promove o ensino de PLA, incluindo os estudos das literaturas e culturas em Língua Portuguesa no contexto do ensino superior, e vem se consolidando como uma universidade comprometida com o intercâmbio internacional e com a integração latino-americana, pautando sua atuação pela multiculturalidade, pelo respeito às diferenças e pela solidariedade. Além disso, vários docentes que atuam na UNILA já foram leitores do MRE, e muitos fizeram questão de participar do simpósio, contribuindo com a programação, apresentando suas pesquisas e seus relatos de experiência.

Do I Conecta Leitores participaram 144 inscritos no *Moodle* da UNILA, plataforma digital usada para a realização do evento onde estava hospedada toda a sua programação e respectivos conteúdos (textos, comunicações pré-gravadas em vídeos, gravações das oficinas e fóruns de discussão). Cerca de 180 pessoas se inscreveram no canal do Conecta Leitores no YouTube, usado para as apresentações síncronas e, posteriormente, para hospedar o conjunto de todas as comunicações do evento. Fizeram parte da programação 24 comunicações pré-gravadas por leitores e ex-leitores, 2 oficinas, 1 mesa-redonda assíncrona e 2 mesas síncronas. Uma das oficinas teve como tema o uso de recursos didáticos digitais no ensino-aprendizagem de PLA; e a outra, o exame Celpe-Bras, tendo rendido a edição de um portfólio com as atividades didáticas elaboradas pelos participantes.³

3 Os vídeos das comunicações do *Conecta Leitores* (primeira e segunda edição) estão disponíveis em <https://www.youtube.com/@conectaleitores8309/videos>.

A programação síncrona está disponível em <https://www.youtube.com/@conectaleitores8309/streams>.

O portfólio de atividades didáticas para o Celpe-Bras está disponível em <https://drive.google.com/file/d/11z6XXlqGo5MSYO1RSNRxeGp55PmCChmJ/view?usp=sharing>.

Na conferência de abertura, o Professor Doutor Carlos Alberto Faraco tratou de aspectos desafiadores da atualidade, especialmente sobre o Português como Língua Pluricêntrica, pontuando sobre a necessidade de fomentar atitudes de respeito às diferentes identidades linguísticas dos falantes de português. Tal aspecto vai ao encontro das outras apresentações, todas pautadas pela constatação da necessidade imediata de se construir uma prática de ensino-aprendizagem em PLA com orientação intercultural, antirracista e decolonial.

Em geral, os relatos reforçam o caráter camaleônico do trabalho, de acordo com o qual os leitores adaptam seus princípios e suas práticas educacionais aos respectivos contextos socioculturais. Justamente a esse fator se deve a rica diversidade de experiências que fomentam e dinamizam o legado dos Lectorados. As apresentações nos brindam com proposições didáticas originais, desenvolvidas pelos leitores, como a produção de livros e materiais didáticos, projetos culturais e de tradução, clubes literários, mostras de cinema brasileiro, saraus etc. Outro assunto importante, discutido em uma das mesas do simpósio, diz respeito à emergente demanda do Português como Língua de Herança (PLH). As leitoras, alocadas em diferentes continentes, relataram ações inspiradoras desenvolvidas junto a comunidades brasileiras no exterior. A contribuição dos estudos literários na aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente da Literatura Brasileira em PLA, teve seu espaço de discussão garantido numa mesa em que leitores representantes da América Latina, Ásia e África discutiram a importância de esse aprendizado ser pautado pela interculturalidade e por uma perspectiva diacrônica da linguagem literária.

Do I Conecta Leitores, ficou a lição (inacabada, sempre) de que o dinamismo, a pluralidade e a adaptabilidade permeiam todas as atividades dos Lectorados. Por mais que os leitores se preparem para a inserção nos países onde atuarão, contando com o apoio e com a estrutura da instituição brasileira fomentadora e da IES, a experiência mostra que a realidade com a qual se deparam é bastante complexa e desafiante. E, nesse sentido, o evento funcionou como um espaço aberto para se falar dessa complexidade, contribuindo para a reflexão sobre as experiências

multifacetadas, que, ao mesmo tempo, mostram-se diversificadas e únicas, evidenciando a composição dinâmica do Programa Leitorado. O importante, no caso, é a proposta do evento de documentar todas as experiências, e propiciar a circulação desses saberes, de modo a subsidiar a práxis docente, as pesquisas e as ações tanto dos leitores que estão em exercícios, quanto daqueles que assumirão postos em algum momento.

Como semente, o projeto do I Conecta Leitores propõe ainda o desafio de o Programa, por meio dos recursos inerentes ao Instituto Guimarães Rosa, abrigar em sua estrutura as iniciativas e as produções dos leitores, como grupos de pesquisa, acervos de artigos científicos, estudos e traduções, materiais didáticos, programas de ensino, planos de aula, dentre outras inúmeras atividades pertinentes. A ideia norteadora dessa proposição é de que o registro documental e o compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos são essenciais para garantir a continuidade na sucessão de leitores, e, consecutivamente, para a constituição, de forma sistemática, do patrimônio representativo de cada Leitorado.

Para nós, idealizadoras e organizadoras do I Conecta Leitores, é extremamente gratificante marcar a abertura dessa publicação que engloba trabalhos apresentados nas duas edições do evento⁴. Sim, o Conecta Leitores veio para ficar e frutificar — que seja esta a publicação inaugural de toda uma série de coletâneas dos trabalhos desenvolvidos por leitores do Programa, e, sobretudo, que contribua para conectar os múltiplos atores e contextos socioeducacionais que ela representa.

Vida longa ao Conecta Leitores!

4 O Conecta Leitores teve, até o momento em que se redigiu esse texto, duas edições: a primeira em agosto/2021 (descrita nesse artigo) e a segunda em setembro/2022, sediada pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB).

PREFÁCIO

Lilian Cristina Nascimento Pinho
Chefe da Divisão de Língua Portuguesa, Instituto Guimarães Rosa, MRE

O Programa de Leitorado brasileiro é uma das mais tradicionais políticas públicas de difusão internacional da variante brasileira da língua portuguesa e da literatura e cultura brasileiras. Trata-se de iniciativa do Ministério das Relações Exteriores (MRE) para subsidiar a atuação de professores brasileiros nas principais universidades ao redor do mundo.

A atividade tem seus antecedentes no contexto da Política de Boa Vizinhança dos Estados Unidos, quando o MRE passa a organizar missões de intelectuais brasileiros àquele país. Na década de 1950, passaram a existir Leitorados e cátedras de estudos brasileiros ocupados por escritores brasileiros em universidades de prestígio também na América Latina e na Europa. É nesse período que ocorre o marco inicial do Leitorado brasileiro, com a contratação do filólogo Celso Cunha para exercer a função de leitor junto à Universidade Sorbonne de Paris.

Ao longo do tempo, o Programa de Leitorado foi assumindo diferentes formatos, passando a ter caráter mais institucionalizado. Em 1999, tem início a parceria entre o Itamaraty e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que acarreta o início do aprimoramento dos mecanismos de seleção, culminando com o lançamento do primeiro edital MRE/CAPES de seleção de leitores. Em 2006, maior segurança jurídica é conferida ao programa com a publicação da Portaria Interministerial MRE/CAPES, que rege o Leitorado.

Os leitores brasileiros são parte integrante da rede de ensino do Itamaraty, composta também por 24 unidades do Instituto Guimarães Rosa (IGR), os antigos Centros Culturais do Brasil no exterior, e 6 Núcleos de Estudos de Língua Portuguesa, atendendo a um total de 20 mil alunos por semestre, nas modalidades presencial e remota. A partir de março de 2022, com a publicação do decreto 11.024, que aprovou a nova estrutura regimental do MRE e criou o IGR, passaram a atender pelo título de “Leitores Guimarães Rosa”.

De 1953 a 2022, 376 professores brasileiros já atuaram como leitores em 167 universidades, localizadas em 68 países. Mais recentemente, o trabalho dos leitores — e da rede de ensino do Itamaraty como um todo — tem assumido caráter cada vez mais integrado, com maior colaboração entre os seus diferentes membros. Os leitores têm desempenhado, nesse processo, papel fundamental, com competência e entusiasmo. Além das funções realizadas junto às universidades estrangeiras, eles têm colaborado com atividades culturais das unidades do IGR e com projetos estruturantes do IGR. São exemplos dessa colaboração a elaboração de verbetes do *Glossário de Literatura Brasileira* (disponível online no Portal Brasil Digital – Língua e Literatura <linguaportuguesa.digital> e prestes a ser lançado como publicação da Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG); a contribuição para verbetes do livro *Panorama da Contribuição do Brasil para a Difusão do Português* (igualmente disponível no site da FUNAG); e a revisão de unidades didáticas da rede de ensino do MRE.

O Conecta Leitores, simpósio concebido e organizado pelos Leitores Guimarães Rosa, merece destaque entre essas iniciativas. Ao promover espaço para intercâmbio de projetos, pesquisas e experiências dos professores brasileiros em suas diferentes universidades de atuação, o evento tem contribuído para uma maior integração entre os leitores, para a divulgação ampliada do Leitorado junto à comunidade acadêmica no Brasil e no exterior e para o aprimoramento do Programa de Leitorado brasileiro.

A primeira edição do Conecta Leitores ocorreu em 2021, em modalidade online, em parceria com a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), tendo por tema a “Diversidade e Cooperação no Ensino de Língua e Literatura do Brasil no Exterior”. A segunda edição ocorreu em 2022, em modalidade híbrida, tendo a parte presencial sido sediada na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). O evento contou também com o apoio da Faculdade de Ciências e Letras — UNESP — campus Araraquara. Na ocasião, foram discutidos os “Desafios e Perspectivas no Ensino e Promoção de Língua Portuguesa e Culturas Brasileiras no Exterior”.

Em 2023, o Programa de Leitorado Guimarães Rosa completa 70 anos, marco que será celebrado com edição especial do Simpósio Conecta Leitores na sede da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sob o tema “Pluralidade e Heterogeneidade de Línguas e Culturas do Brasil”. Desta vez, as instituições parceiras serão a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Clermont-Auvergne (UCA). As expectativas são grandes para o evento: espera-se alcançar maior visibilidade política para o Programa de Leitorado brasileiro, promover discussão e intercâmbio de experiências com a comunidade acadêmica dos demais países lusófonos e alcançar maior conhecimento mútuo, abrindo possibilidades de cooperação entre os Leitores Guimarães Rosa e do Instituto Camões, dado que Portugal é outro país lusófono patrocinador de robusto programa de leitores no exterior.

A presente publicação traz o registro das duas primeiras edições do Conecta Leitores. Trata-se de memória valiosa, pois representará os primórdios de uma iniciativa que, a julgar pelo êxito inicial, será longeva e continuará trazendo grandes benefícios ao programa de Leitorado Guimarães Rosa e, em última instância, à inserção internacional da língua portuguesa no mundo.

Em nome do Instituto Guimarães Rosa, desejo vida longa ao Programa de Leitorado, e que venham muitas mais edições do Conecta!

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO E NA PROMOÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURAS BRASILEIRAS NO EXTERIOR

Maria Helena de Moura Neves

Transcrição de fala proferida em 6 de setembro de 2022 durante o II Conecta Leitores

Bom dia, em português, mas valendo para todas as línguas. Eu estou muito honrada por estar aqui. Agradeço a todos os envolvidos na promoção e na organização deste importantíssimo evento. E vou dizer a vocês que esta pequena apresentação que eu fiz aqui é até um pouco para dizer qual é o meu pensamento sobre essa questão que vai ser tratada na mesa-redonda a seguir. Quer dizer, desafios e perspectivas no ensino e promoção de língua portuguesa e culturas brasileiras no exterior, porque há qualquer coisa aqui que eu acho que é por isso que eu estou aqui, certo?

Então vamos introduzir a questão.

Introdução

O tema, o que eu escolhi para a nossa situação aqui e inclusive até para a minha situação aqui como homenageada. No ponto de partida que estamos falando aqui neste evento, da própria fala, do uso da língua portuguesa. Eu só faço gramática de usos, apenas, não ensino.

Então ligadas às culturas brasileiras, ligadas por este mundo, essa fala, para por aí podermos cuidar do ensino e da promoção dessa língua fora de nosso território. Isso já significa assumir que a lusofonia tem de ser avaliada não simplesmente como espaço geográfico em que os usuários de língua portuguesa se comunicam, mas como disse nosso colega Fiorin, um espaço simbólico, político, um espaço enunciativo inserido de valor performativo porque fazemos as coisas com a fala e com orientação de comportamento social.

Ora, a direção. Isso vai na direção de que a identidade, no caso étnico territorial, tem um valor performativo. Ela faz as coisas. No sentido de que acaba efetivamente por orientar o comportamento dos atores sociais. E esse parece ser um ponto de partida promissor e seguro para iniciar essa fala que eu quero fazer aqui.

Significa que falamos aqui, aqui neste evento, da língua portuguesa, e sempre que falarmos profundamente da língua portuguesa dirigindo a reflexão para a busca de uma definição de identidades nacionais nos espaços lusófonos a partir de manifestações por via da linguagem. Então essa é a primeira parte.

Para onde é que nós vamos quando queremos falar de língua em determinados espaços? Primeiro, as obras linguísticas propriamente ditas. Tudo o que se escreve, literárias, teatrais, de canção, de crítica literária, de crítica de arte, etc.

O ensino e a promoção da língua, que é a segunda parte do nosso tema, fora de seu espaço institucional. Falar de ensino e promoção de uma língua fora de seu espaço implica ir pelo caminho de ver que o estatuto de um país, no contexto mundial das relações de dominação, em cada momento, encontra-se triplamente refletido.

Primeiro, na criação de peças literárias. Então, eu vou falar de três coisas, a literatura, que é onde se faz essa criação. Segundo, na produção de estudos metalinguísticos: gramáticas, dicionários, livros de teoria gramatical, ensaios. E é aí que eu estou, porque eu sou autora de gramática, sou coautora de quatro dicionários da língua portuguesa, um dicionário grego-português que está tendo a sua reedição este mês, saindo a obra, e livros de teoria gramatical. Então, acho que é por isso que eu estou aqui, porque essa é a segunda via. E a terceira, a promoção de ações escolares. Aliás, eu acho que é por isso também que eu estou aqui. Eu entrei em sala de aula aos 18 anos, exatos. Não saí até hoje, nem por um mês na minha vida.

E quarto, as diferentes situações e as diferentes motivações falando da essência da preservação interna da luta. Então, como exemplo, eu diria que os movimentos e as realizações nesse campo, num determinado país,

vamos dizer, por exemplo, na África, pode reger-se por uma situação de necessidade da defesa de identidade política, em alguns países. Enquanto no Brasil hoje se definem como uma simples sensação de necessidade de defesa de identidade cultural. Nesse nosso caso após, apenas uma necessidade suposta, convenção histórica, mas distante situação de colonização, que é o que vai explicar o que tem ocorrido.

1. A definição da língua no Brasil

Primeiro, a língua no Brasil vista pela colonização, então, história de convivência. A língua do Brasil vista pela polarização. Nem sempre foi o português a língua do Brasil. No Brasil-Colônia conviviam a língua geral dos autóctones, a língua portuguesa dos colonizadores, o latim, no qual se ministravam o ensino secundário e o superior jesuítico. Embora por uma ativação política fosse a língua portuguesa a oficial, não era ela a que se falava no intercurso comum, nem mesmo na evangelização jesuítica, que aliás não se fez em português. Até para efeito de maior penetração da doutrina, a evangelização se fazia na língua geral dos evangelizados, a mesma que as crianças adquiriam como língua primeira, a mesma com a qual eles interagem na sua comunidade e com a qual eles se relacionavam muito profundamente com a natureza.

Até aqui falei da colônia. E, quero, então, neste momento, celebrar o nosso 7 de setembro de amanhã. Para além desse tempo, a diluição da bipolaridade histórica. Se essa foi a situação da colônia, muito para além desse tempo, até o final do século XIX, persistiu uma bipolaridade, o que tem sido invocado para explicar paradoxos como a contradição entre uma literatura brasileira fundamentada no sentimento nativista que tínhamos e o estabelecimento de um padrão linguístico normativo decalcado no padrão do português europeu. Por outro lado, por várias razões históricas, atenua-se esse fosso entre uma fala lusitanizada e uma fala nativa, mas há de permanecer uma barreira constantemente assumida entre fala culta e prestigiada, e fala popular e discriminada.

Então o que entra em cena é o nosso item 2 que se divide em três partes.

2. A constituição do padrão de linguagem

2.1.1 O papel da literatura na constituição do padrão de linguagem: identidade e nacionalidade

Olha os temas pelos quais eu vou passar, falando língua, linguagem, linguística e literatura.

Se a questão da identidade perpassa qualquer produção de falantes das línguas naturais, ela, com certeza, há de aflorar na literatura, necessariamente produzida que é por indivíduos dos mais sensíveis e participantes. É por isso que em todos os países lusófonos, a questão da literatura está fortemente ligada à questão da nacionalidade. A literatura, sobretudo no que se refere ao período colonial, é particularmente sensível a uma avaliação a partir do conceito de identidade que pode se voltar a alguns fatos significativos dessa avaliação.

Por exemplo, foi lentamente que o Brasil colonial se foi constituindo em uma sociedade, deixando de representar um espaço de mera exploração mercantil. E também se demorou para entender que a produção cultural e literária representaria identidade brasileira, identidade portuguesa. Com a independência, a busca de identidade se acirrou, pela necessidade da afirmação do país como nação soberana. Na inspiração romântica, os brasileiros buscam desligar-se da referência cultural lusitana, mas ainda constroem sua cultura e sua literatura sobre o ideário europeu porque não têm ainda referencial próprio.

Já no Modernismo, são pinceladas que estou fazendo, no próprio culto do novo, que era a marcação, ressaltam questões como construção e legitimação de identidade ou diríamos de identidades.

2.1.2 Norma e elitismo: o padrão linguístico

No século XIX o processo de constituição de um padrão linguístico no Brasil pautou-se pelo padrão de escrita literária portuguesa. Para o modelo, não se buscou, por exemplo, aquilo que se pudesse considerar a fala culta do país que, na verdade, não existia; nem no que se considerasse

a língua corrente dos colonizadores, que, na verdade, era extremamente polimórfica.

O que ocorreu tem sido visto em variados estudos como resultado do desejo da elite de definir-se no padrão de um país branco e europeu, desligando-se da condição multirracial e mestiça do real país em que se vivia. E, na verdade, pode-se falar dessa atitude elitista da época colonial como uma raiz e um nascedouro para a posição normativista que até hoje dirige os olhos do nosso povo no julgamento dos usos.

2.1.3 Literatura e construção da identidade nacional

Nessa linha de reflexão, ressalto a importância do exame da literatura, pois de lá e de cá. Estou falando aqui do Brasil e de Portugal. Bem como de todas as manifestações artísticas que constituem o testemunho da definição da língua portuguesa nos espaços de sua manifestação. E, por essa via, da construção da identidade nacional. Se nos encaminharmos para o final do século XIX e começo do XX no Brasil a examinar a manifestação de um ideal romântico-nacionalista que dura [...] Segue-se a reação Parnasiana, preciosista e lusitanizante que desemboca numa nova manifestação nacionalista depois, mas agora definida por uma opção diferente, de folclore nacionalista, de vanguarda modernista, de encaminhamento, e de caos iconoclasta para onde vai.

E então a questão agora é a dogmatização.

2.1.4 A dogmatização em manifestações literárias

Ainda na literatura, hoje, parece que a literatura colocou no limbo a disputa, exceto pela manifestação de órgãos por natureza doutrinadores, sabemos. Mas, no limbo máximo aqui, que diz respeito à linguagem em uso, o que o analista pode ver, nós como analistas, é que apesar de todos os esforços dogmatizantes históricos de preservação de um padrão brasileiro próximo ao de Portugal registra-se um crescente afastamento entre as manifestações linguísticas desses dois espaços lusófonos nos quais a língua portuguesa é língua nacional e é língua materna.

Ainda falando da constituição do padrão de linguagem, agora o papel dos estudos metalinguísticos.

2.2 A constituição do padrão de linguagem

2.2.1 O papel dos estudos metalinguísticos

2.2.2 A contribuição para a padronização da língua

A contribuição dos estudos linguísticos, metalinguagem, sempre foi e continua sendo crucial para os processos de estabilização, legitimação e controle das línguas nacionais. Por exemplo, com a obtenção de corpos linguísticos de referência nacional, assim como com a elaboração de metalinguagem e teorias que descrevem e explicam o funcionamento real linguístico. Agora aqui eu estou no meu território. E ainda mais com a elaboração de obras que põem a língua como objeto direto, não é aquele objeto direto da análise sintática não, é o diretamente visto, gramáticas, manuais e dicionários. E aí é que eu me ponho, porque eu sou autora de gramáticas, de livros de teoria gramatical, co autora de quatro dicionários de usos do português. É nesse território que eu me movo, acho que é por isso que eu estou aqui.

2.2.3 Identidade nacional por via da língua materna

Parece evidente que os textos que fazem especializadamente descrição linguística, que é isso aí, ou que dela falam. Então são: a metalinguística, a metagramática e a metalexigrafia. Meta quer dizer “falar de”, “falar da língua, falar da gramática e falar dos dicionários”. Então, esses textos podem ser altamente reveladores do modo como, em cada espaço, em cada tempo, aqui, lá, ontem, hoje, se vê, se pode ver a construção da identidade nacional por via da língua materna. Eles são a chave.

Toda análise que, com finalidade teórica, toma como seu objeto o ato linguístico não apenas passa a integrar o saber sobre uma língua,

sobre sua natureza, sobre seu funcionamento, mas ainda passa a integrar a configuração da imagem e da face identitária de uma nação.

2.2.4 Os dicionários

Falando dos dicionários na nossa história. Quanto ao dicionário, como diz Alain Rey, no prefácio que ele faz no *Dictionnaire de la langue française – Le Petit Robert*, de 1990, então, ele é, o dicionário, a memória lexical de uma sociedade, isto é, ele é o acervo e registro das significações que nem a memória individual nem a coletiva são capazes de guardar, está guardado é lá.

No caso da língua portuguesa, a diversificação entre o português europeu e o português brasileiro introduziu uma complexidade maior no registro do léxico dos termos nos dicionários. Por séculos, o português brasileiro só teve a língua falada como suporte, só a falada, com todas as consequências linguísticas disso. Os dicionários produzidos no Brasil, então, neles entraria o léxico do Brasil, as palavras usadas no Brasil. Essa é a grande importância. Só entram palavras do Brasil se for feito no Brasil, não é? Os dicionários produzidos no Brasil só se tornaram realidade no século XX. O *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* é de 1938.

Então, o nosso vocabulário só passou a ser registrado de modo sistemático quatro séculos depois do início da história do português em terras brasileiras. Tudo isso tem um grande significado na construção identitária em nosso espaço.

2.2.5 As gramáticas e a historiografia gramatical

Vamos às gramáticas. Quanto às gramáticas, o saber que elas trazem revela forças que estão em jogo no modo de ver a língua, e por aí, no modo de ver a sociedade. E que, portanto, que nelas, nas gramáticas, se enuncia um saber revelador da identidade nacional. Estende-se a pertinência dessa análise não só às gramáticas, mas à historiografia gramatical. Olhar todas as histórias é outro ponto, é outro estudo que me dedico também, a historiografia gramatical. A história das gramáticas no Brasil que pode revelar as diferentes perspectivas de consideração da língua

relacionando-a, por exemplo, com momentos de diferente prevalência de orientação teórica e operacional.

Posso lembrar a vocês a convivência, a época do florescimento da filologia e mais tarde da linguística. O que isso fez de diferença, por exemplo. E, a dupla acepção de norma nesse conjunto. Quer dizer, e aí? Por onde vamos na questão de norma, se formos olhar gramáticas, dicionários e manuais? Tratamos dessas obras que constituem aquilo que se considera uma referência da linguagem em uso. Eu falo em uso, embora as gramáticas e os dicionários que tenham sido feitos historicamente não se fizeram a partir do uso, fizeram pela memória de uso que havia e que escrevia, não é? Então, tratando dessas obras que constituem, que se consideram uma referência da linguagem de uso, mas que também constituem o que se considera uma referência para o padrão de língua, daí resulta a questão da norma nas suas duas históricas acepções.

2.2.6 A dupla acepção de norma neste conjunto

Uma norma que aponta para a heterogeneidade e a multiplicidade, quer dizer, aquilo que é normal, mas ao mesmo tempo para a mutilação social, aquilo que é normal. E outra que aponta para homogeneidade e unicidade e, fazendo isso, ao mesmo tempo aponta para discriminação social. Isso representa a construção da identidade linguística da comunidade dos falantes num espaço simbólico e político, em que circulam essas referências. Então fica aí implicada essa questão.

E o terceiro contribuinte são os documentos de ação escolar para os quais eu passo, então.

2.3 O papel dos documentos de ação escolar

Primeiro, o caráter conservador, estou falando de ação escolar, não é mais de gramática, de dicionário. Como é que se faz na escola, nessa linha de construção da identidade.

2.3.1 O caráter conservador é a influência de padrões europeus nos documentos oficiais

Isso é o que a gente vê. Isso tem sido relacionado com o fato de que, historicamente, menos hoje, claro, mesmo durante o século XIX eram, em sua maioria, oriundos de Portugal os professores de língua portuguesa nos colégios. Como disciplina escolar, a língua portuguesa só foi inserida em currículos escolares no final do século XIX, mas a reforma pombalina, de meados do século XVIII [...] proibindo o uso de qualquer outra língua no país, que já era dito, entre aspas, para preservar a língua da rusticidade dos falantes nativos.

Então podemos lembrar aí o decreto do Marquês de Pombal, de 1757, como o primeiro grande exemplo brasileiro, de legítima inspiração europeia, de como os documentos oficiais de ação escolar marcam posições e direções de efeitos decisivos quanto ao estatuto da língua que há de se levar à escola.

2.3.2 A importância do material de ensino historicamente utilizado

É a última contribuição depois, na terceira parte eu encerro. Ao lado dos documentos oficiais, em geral refletindo as diretrizes em vigor quando chegamos aos dias de hoje com tanta ciência preparada, o que se oferece a exame são os nossos livros didáticos como uma quase bíblia do professor sempre assoberbado com inúmeras tarefas de sala de aula e sempre desassistido, não tem condições de buscar por si a voz de conhecimento. São esses livros, esse material, que acompanham [...] quase exclusivamente. Compondo a identidade, então, contando limitadamente a identidade de cada indivíduo do seu grupo e da nação.

Não falo das escolas privilegiadas, não é? Mas, indo para outro lado, não posso deixar de trazer aqui para encerrar e registrar, tirando todas essas influências, da literatura, das obras metagramaticais, metalinguísticas e da ação escolar, não posso deixar de registrar e com isso encerro, uma contraparte que vem em outro sentido do que aquele que tem essas obras aí da literatura.

3. Afinal: A defesa espontânea da unicidade da língua... E elevadamente padronizada

Um empenho espontâneo dos próprios falantes em cultivar a qualidade. Tudo isso ia para uma qualidade melhor, uma elitização, uma normatização, mas existe também, em cada um, um empenho espontâneo dos próprios falantes em cultivar a qualidade considerada culta e, em especial, de cultivar a unicidade da língua. Essa é a chave.

Afinal e acima de tudo vamos ver a defesa espontânea dos falantes de uma unicidade da língua e preferencialmente que ela seja padronizada. Padronizada como padrão de norma de uso e como padrão elitista, são duas visões. Assim, independentemente de imposições de autoridade ou esquemas institucionais há uma força espontânea que dirige a padronização linguística e sempre no sentido de elevação do padrão, porque a língua é um instrumento social, certo?

Então, está dentro disso, assim como a vestimenta, basta comparar. Essa busca do acesso ao que seria língua das classes consideradas cultas, elevadas, é uma constante nada estranhável nas sociedades em se atinge uma estratificação, não apenas baseada em relação de poder pela força, que agora não é mais isso. Em geral, a língua não é sequer concebida como um código de comunicação. Ela é antes de tudo, para o falante comum, uma norma imperativa, um uso estabelecido pela sociedade que convém seguir. A partir daí compreende-se muito bem que faça parte do imaginário dos usuários de uma língua a posse de uma norma de valor intrínseco que se há de entender como socialmente prestigiada. Em outros campos também há pessoas que querem pôr desse modo.

3.1 O ideal de uma língua única e una

Quanto ao ideal de manutenção ou defesa de uma língua única, o membro de uma comunidade não se vê com muito o que fazer, a não ser nos casos de línguas não afirmadas politicamente ou ameaçadas. Temos vários exemplos. Nos casos em que existe uma língua não apenas majoritária, que é nossa, mas reconhecidamente nacional, no nosso caso, esse ideal está subsumido como atingido. Não se apresenta como motor

de ações patrulhadoras de defesa e preservação. Se tiver ações hoje, não vai ser nesse sentido, certo?

3.2 A regulação como atributo de um sistema de língua

Nós temos de entender regra não somente como algo prescritivo. Existem regras que o sistema dita. Nós temos um sistema de língua e o sistema de regras. Então, eu estou falando de regulação do nosso sistema. Eu sempre dou esse exemplo. Ninguém aqui nunca vai dizer “livro o” porque o sistema da língua portuguesa manda pôr o artigo definido antes do substantivo. Alguém dirá: Ué! Isso é tudo? O romeno põe o artigo definido depois do substantivo e na escrita chega até a escrever emendado, essa é a regra do sistema.

Bom, regulação nesse sentido. A regulação como atributo de um sistema de língua não pode ser deixada de lado. Por outro lado, entretanto, permanente alerta, movendo atitudes protecionistas, está sempre o ideal de uma língua una, entendida não apenas como garantia de estabilidade, mas também [...] verdadeiro ideal de mito nunca alcançado. Eu vou chegar na regra da língua, que ela sim, não é, nunca alcançável porque, contrário à própria natureza da língua natural.

Ora, uma língua natural é de intercurso é de partilhamento em um território. Ela não pode estar concebida como fixa. De fato, é compreensível que assim se sinta toda e qualquer comunidade que partilha instituídamente uma língua, pois a regulação é atributo de qualquer sistema em funcionamento. Nada a ver com prescritivismo. E, afinal, então, o que é que se busca espontaneamente? Isto aqui é o espontâneo de cada um. É necessário que o sistema da língua em funcionamento se mantenha em contínuo equilíbrio. Entretanto, especialmente no caso das línguas naturais, que são reguladas no uso, com o uso vai haver mudanças. Pode haver mudanças de regras, mudanças bem visíveis mesmo com séculos de diferença.

Entretanto, especialmente no caso das línguas naturais, que são reguladas no uso, continuamente se vão oferecendo mostras de que a estabilidade é uma contínua busca, sempre queremos isso.

De nossa parte, enquanto eu vou ao nosso título aqui da mesa-redonda que vem a seguir, quanto aos desafios e perspectivas no ensino e promoção de língua portuguesa e culturas brasileiras no exterior, aí, também aí, está a contínua busca por definir políticas de ensino guiadas pela consciência de que elementos simbólicos desafiam as nossas perspectivas de compartilhamento de língua nos espaços em que vivemos, nos espaços em que falamos. Então, neste espaço em que se vive, no nosso caso, falando a língua portuguesa. E no Brasil, falando a língua portuguesa com a marca de Brasil.

Muito obrigada.

PORTUGUÊS: OS DESAFIOS DE UMA LÍNGUA PLURICÊNTRICA NO SÉCULO 21¹

Carlos Alberto Faraco
*Professor Titular Emérito da Universidade Federal do Paraná e Colaborador do
Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR*

O Simpósio I Conecta Leitores reúne os leitores brasileiros que atuam, nas universidades de vários países, desenvolvendo atividades de difusão e promoção da nossa variedade linguística e da nossa cultura. O foco linguístico é, portanto, o português brasileiro.

Mas, mesmo assim, penso que será sempre importante situar o nosso português na realidade internacional e pluricêntrica da língua tanto para dar destaque a nossas especificidades linguísticas, quanto para desenvolver as bases de uma possível e necessária cooperação multinacional na promoção da língua. Por isso, propus, como tema desta fala, os desafios que o português tem, como língua pluricêntrica, no presente século. E vou analisar esses desafios sob duas óticas diversas: de um lado, sob uma ótica brasileira como tal; e de outro, por uma ótica de caráter internacional.

Estive, nos últimos 12 anos, muito envolvido com as políticas e ações brasileiras de promoção da língua. Esse envolvimento me levou a participar também dos espaços políticos multinacionais que agregam todos os países de língua oficial portuguesa e nos quais se discutem estratégias conjuntas de promoção da língua. Aproveito, então, essa vivência para explorar o tema que propus. Minha apresentação terá uma perspectiva crítica, mas também propositiva.

Começo por introduzir rapidamente o conceito de língua pluricêntrica. Trata-se de um conceito que circulava entre os linguistas desde o fim da década de 1970, mas que tomou corpo efetivamente a partir

1 A primeira versão deste texto foi apresentada, remotamente, como conferência de abertura do I Conecta Leitores, no dia 16 de agosto de 2021. Agradeço à Comissão Organizadora do evento pelo honroso convite que me fez.

da década de 1990. Não é difícil de entender porque foi justamente nesse período que o conceito de língua pluricêntrica tomou corpo. A década de 1990 foi aquela em que se deu a expansão da chamada globalização econômica que, de certa forma, diluiu rígidas fronteiras nacionais, fez aumentar a circulação mundial de pessoas e ampliou consideravelmente os meios de comunicação, com a consolidação da internet.

Nessa conjuntura histórica, o caráter internacional de determinadas línguas ganhou atenção; e seu consequente potencial econômico e cultural num mundo que se globalizava conquistou interesse político e acabou por repercutir entre os linguistas. Ampliaram-se, então, os estudos sobre essas línguas que têm a particularidade de serem faladas por mais de uma sociedade e de terem mais de uma norma nacional.

Os linguistas passaram a observar, por exemplo, os percursos evolutivos de cada uma das normas nacionais já historicamente consolidadas, como no caso do português brasileiro e do português europeu, e a identificar convergências e divergências entre elas. Ao mesmo tempo, começou-se a dar atenção aos percursos que variedades da língua fora dos contextos já normatizados seguem em direção à constituição de uma eventual norma nacional no futuro, como o caso do que se está denominando hoje de português angolano ou português moçambicano.

Os estudos que se voltam para o caráter pluricêntrico de uma língua têm uma base fortemente variacionista e rompem com a visão monolítica tradicional que punha toda a ênfase na unidade da língua e desfavorecia qualquer perspectiva que valorasse a diversidade. Como bem sabemos, não há língua homogênea ou monoliticamente unitária. Todas as línguas são heterogêneas e a unidade é, antes de tudo, uma percepção não apenas fundada em fatores linguísticos como tais, mas principalmente em fatores de um amplo imaginário sociocultural.

Participam da construção da ideia de unidade da língua um núcleo estrutural comum e um léxico básico compartilhado. Mas, acima de tudo, uma construção imaginária que, de certa forma, minimiza ou mesmo esconde a diversidade. Essa construção imaginária é resultado de complexos processos históricos, políticos e socioculturais.

Ora, ao assumirmos o caráter pluricêntrico de uma língua, a diversidade fica amplamente perceptível e traz desafios à manutenção do imaginário da unidade. É por isso que um dos principais teóricos da pluricentralidade, o linguista australiano Michael Clyne (1992), dizia que as línguas pluricêntricas, ao mesmo tempo que unem, dividem seus falantes. Elas unem porque, pela força do imaginário, os falantes se reconhecem como falantes da mesma língua, embora a falem de formas diversas. E dividem porque as características próprias de cada variedade nacional funcionam fortemente como índices de identidade linguístico-nacional.

Essa dinâmica de união e divisão entre os falantes de uma língua pluricêntrica traz consigo um conjunto de desafios para a gestão e promoção da língua. O português — assim como o espanhol, o francês e o inglês — é hoje uma das grandes línguas internacionais, com falantes na Europa, na América, na África e na Ásia. É, igualmente, uma língua a que se pode aplicar o qualificativo de pluricêntrica, ou seja, é uma língua para a qual há mais de uma norma nacional padronizada e mais de um centro linguístico-cultural de referência.

Também o inglês, o espanhol e o francês são línguas pluricêntricas, embora cada situação seja claramente distinta. Os vários centros de referência do inglês, por exemplo, são bastante equipolentes; o que também ocorre, em certo sentido, com os centros do espanhol, embora este conheça, historicamente, uma gestão política bastante centralizada, o que nunca foi o caso do inglês. O francês, por seu turno, tem um reconhecido desequilíbrio entre seus vários centros, com claro domínio da França sobre a Suíça, a Bélgica, o Canadá e os países africanos de língua oficial francesa.

O português tem dois centros de referência tradicionais e consolidados: Portugal e o Brasil. São centros equipolentes e não há e nunca houve qualquer gestão política centralizada, situação que, nesse sentido, aproxima o português muito mais da situação do inglês do que a do espanhol ou do francês.

No entanto, considerando que tem havido, nas últimas quatro décadas, um sensível aumento no número de falantes de português nos

outros países nos quais é língua oficial; e considerando que, do mesmo modo, tem havido uma produção literária significativa nesses mesmos países, podemos reconhecer que estão surgindo, para o português, novos centros de referência linguístico-culturais, o que tenderá a reforçar a sua pluricentralidade no futuro.

Não custa lembrar, porém, que nos países africanos de língua oficial portuguesa e no Timor-Leste, o português é a língua primeira de parcelas reduzidas da população. É ainda principalmente língua segunda nessas sociedades e é até desconhecida em determinados contextos, em especial entre segmentos populacionais que vivem afastados dos centros urbanos. Não devemos, portanto, simplificar a complexa realidade sociolinguística de cada um desses países, escondendo-a sob o signo de uma lusofonia mítica.

Por outro lado, em todos esses países, é discurso corrente que a norma que se toma como padrão é a do português europeu, o que, por ora, reforça o caráter mais bicêntrico do que pluricêntrico do português. Há, nesse discurso corrente, toda uma rede imaginária que alimenta crenças dos minoritários e rarefeitos segmentos letrados desses países, crenças que são de difícil sustentação e de implantação ainda mais difícil. Basta lembrar, nesse sentido, que a escolarização, ingrediente absolutamente fundamental para a implantação de um projeto padronizador, é ainda de limitado alcance social em todos esses países.

A realidade sociolinguística desses países, como disse antes, é de grande complexidade, envolvendo o contato direto, constante e intenso do português com as línguas originárias e esse fato contribui para afastar as variedades faladas do português do padrão idealizado pelos segmentos letrados.

Parece bastante claro, por outro lado, que, em cada um desses países, já se percebe a existência de fenômenos peculiares de pronúncia, de vocabulário e de sintaxe que caminham para se consolidar, eventualmente, como características próprias das variedades da língua falada e escrita ali. A questão crucial, claro, é saber se já há um processo de autolegitimação

sociocultural e política dessas características ou, pelo menos, de parte delas.

De qualquer forma, nenhum processo de padronização de uma língua ou de uma variedade de uma língua é simples. Conjugam-se, nesse processo, não só fatores linguísticos, mas especialmente, como apontei antes, fatores políticos e socioculturais que nem sempre são facilmente identificáveis e, em geral, são motivo de muitas polêmicas e a padronização pode, por isso, permanecer sem uma solução clara por um longo período de tempo.

No âmbito da língua portuguesa, o Brasil é, nesse sentido, um caso exemplar. Até hoje não se concluiu o processo padronizador iniciado há aproximadamente 150 anos. Depois de ácidas polêmicas, a tendência da minoria letrada brasileira das últimas décadas do século 19 foi estipular o português escrito europeu como a referência padronizadora, desconsiderando as características do português culto falado no Brasil. Instaurou-se, em consequência, uma cisão entre a norma efetivamente praticada no país e a norma artificialmente predicada; e essa cisão nos acompanha até hoje e tem inúmeros reflexos negativos sobre o ensino e o uso da língua no país.

Essa situação algo esquizofrênica alcança não só o ensino de português para falantes que o tem como primeira língua, mas também alcança o ensino de português como língua adicional, de herança ou de acolhimento. Em qualquer dessas situações, não são fáceis as decisões pedagógicas quanto a que norma seguir como referência — a efetivamente praticada no Brasil ou a artificialmente predicada; ou seria necessário trabalhar com um misto das duas? São dúvidas que atravessam o cotidiano de qualquer professor de português brasileiro.

A história da padronização do português no Brasil — uma padronização mal desenhada, inconclusa e de baixa eficácia — poderá servir de subsídio para delinear os caminhos que tomarão eventuais processos padronizadores nos países africanos de língua oficial portuguesa e no Timor-Leste. De qualquer forma, a questão da norma padrão para o português brasileiro permanece em aberto e continua a pedir a

construção de um consenso nacional mínimo para superarmos o fosso que separa a norma praticada da norma predicada. Penso que essa é uma demanda urgente para darmos continuidade, com segurança e eficácia, às nossas políticas e ações de promoção do português brasileiro, interna e externamente. É, pois, um dos desafios a serem enfrentados neste século.

Outras são as demandas para pensarmos a promoção multilateral de uma língua que não se vê apenas a partir de perspectivas exclusivamente nacionais, mas a partir de sua característica de língua internacional e pluricêntrica.

Nesse sentido, é importante destacar que o reconhecimento do português como língua pluricêntrica tem sido, até agora, apenas dos especialistas, e não ainda propriamente das sociedades em geral. Um exemplo que me parece muito claro desse não reconhecimento social do caráter pluricêntrico da língua e da consequente equipolência de suas muitas variedades são as situações relatadas por estudantes brasileiros em Portugal, seja no ensino básico, seja no ensino superior. Apontam eles imensas dificuldades de ter sua variedade aceita por professores e mesmo por colegas. A imprensa brasileira, recentemente, deu muito destaque a esses relatos, em especial ao caso da professora que obrigou sua aluna brasileira a falar com um lápis na boca para alterar sua pronúncia da língua.

Certamente são casos pontuais, mas, mesmo assim, mostram que não há ainda um entendimento social amplo, na comunidade dos falantes de português, de que a língua é, de fato, pluricêntrica e é com sua diversidade que devemos aprender a conviver e, principalmente, a nos maravilharmos. Há, desse modo, um enorme desafio seja na formação inicial, seja na formação continuada dos professores de português em qualquer de seus contextos sociais. Temos de conquistar os docentes para uma clara compreensão da pluricentralidade da língua e, em consequência, para atitudes de respeito às diferentes identidades linguísticas de seus falantes.

Outro exemplo claro que mostra que, socialmente, ainda não se expandiu a compreensão do caráter pluricêntrico da língua é o artigo que uma reconhecida jornalista portuguesa publicou num jornal lisboeta de prestígio, qualificando de *patuás* o português brasileiro e as variedades

africanas da língua. Considerando o sentido negativo e inferiorizante que a palavra patuá tem na sua origem, a afirmação da renomada jornalista foi uma clara declaração de inferioridade de tudo que não seja português europeu, o que revela um profundo desconhecimento, numa intelectual de relativo peso, da história da língua e de suas diversificadas dinâmicas sociolinguísticas. Há, portanto, um amplo caminho a ser ainda percorrido para que se conheça e se aceite a beleza das diferenças constitutivas da língua portuguesa.

Por outro lado, não se consolidou ainda, no plano político, um consenso multilateral de que, sendo a língua portuguesa multinacional e pluricêntrica, deve ser gerida, promovida e difundida num esforço conjunto. E esse consenso não se consolidou ainda, apesar das incontáveis declarações emitidas, nesse sentido, a cada vez que os chefes de Estado e de Governo dos países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) se reúnem desde a fundação, há 25 anos, desse organismo internacional que tem, entre seus objetivos, a promoção internacional da língua.

As políticas de promoção internacional continuam, basicamente, de caráter apenas nacional. Não há nisso, claro, um grave problema. É, inclusive, importante que essas políticas continuem até para que se reforce o caráter pluricêntrico da língua. No entanto, a par dos esforços nacionais, parece importante desenvolver também esforços conjuntos para podermos ocupar uma posição de destaque frente às outras línguas internacionais.

Nessa arena extremamente competitiva, o português continua sendo o primo pobre. Falta-lhe uma ação conjunta e convergente de promoção. Mas lhe faltam também os instrumentos linguísticos necessários para manter a unidade na diversidade, subsidiando, assim, sua promoção internacional. Sem esses instrumentos, nenhuma língua consegue sustentar uma unidade básica em meio à natural diversidade; e nenhuma língua se promove e se difunde, adequadamente, no plano internacional.

São três esses instrumentos linguísticos essenciais: uma base ortográfica consolidada, um dicionário geral representativo de sua unidade e de sua diversidade e uma gramática comparativa igualmente representativa de sua unidade e diversidade.

O português, como bem sabemos, alcançou muito tardiamente a consolidação de uma base ortográfica. Enquanto o francês consolidou sua ortografia no século 17 e o inglês e o espanhol o fizeram no século 18, o português só alcançou fixar sua ortografia no século 20. Muito tardiamente, portanto. E, ainda assim, sem um consenso, situação que, infelizmente, se arrasta até hoje.

Mas também nos falta um grande dicionário geral da língua. Os atuais não cobrem suficientemente nem a sua unidade, nem a sua diversidade. São, sem dúvida, instrumentos razoáveis, mas são ainda muito restritos quanto às variedades representadas da língua.

Por fim, precisamos também começar a discutir a elaboração de uma gramática comparativa das muitas variedades da língua, uma gramática que represente os usos cultos correntes nas diversas sociedades em que o português é falado. É esse instrumento que, registrando a unidade e a diversidade de usos, nos permitirá envidar os necessários esforços para garantir que a diversidade e a pluricentralidade não redundem em quebra da unidade de base. E, por outro lado, nos permitirá superar os gestos de ignorância que levam a classificar de patuá qualquer das variedades da língua que não a europeia.

Nossas atuais gramáticas deixam muito a desejar. São restritas ao português europeu ou ao português brasileiro e, na sua quase totalidade, mal abrangem a descrição de cada uma dessas variedades e não há nelas, do mesmo modo, representação gramatical substantiva das outras variedades e, portanto, as gramáticas atuais não se materializam como instrumentos para o indispensável trabalho comparativo.

A esse propósito, vale fazer referência a um artigo publicado na revista *Diadorim*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2014, precisamente com o título “Que gramática(s) temos para estudar o português língua pluricêntrica?”. Nele, sua autora, a profa. Hanna Batoréo,

da Universidade Nova de Lisboa, dizia, em suas conclusões, depois de analisar as gramáticas da língua publicadas mais recentemente:

apesar de, nos últimos anos, a publicação das gramáticas da Língua Portuguesa ter sido rica em Portugal e sobretudo no Brasil, (...) não temos nenhuma gramática que foque ou apenas refira a pluricentricidade do Português, olhando para as duas variedades nacionais de um modo equilibrado sem atribuir carácter dominante a nenhuma delas. Com a exceção das duas obras mais antigas (...) (CUNHA e CINTRA, 1984, em Portugal, e BECHARA, 1999 [1961], no Brasil), inspiradas pela unicidade e pela tradição histórica, o paradigma seguido nos últimos anos é o do uso específico (...) de cada uma das normas nacionais ou mesmo (como tem vindo a surgir no Brasil) pelo que se pretende reconhecido como língua vernácula independente. Aguarda-se, assim, uma abordagem global da gramática da Língua Portuguesa entendida como língua pluricêntrica.

A referida linguista, além de apontar a ausência de uma gramática que ela chama de global, dá destaque ao fato de que tem sido comum, principalmente no Brasil, a tendência a se defender a tese de que o português brasileiro é já uma língua autônoma. Nota-se, portanto, que uma parte não desprezível do atual mundo acadêmico brasileiro, mas também português, da área dos estudos linguísticos, tem insistido em dar destaque descritivo às diferenças entre o português europeu e o português brasileiro e não a suas convergências.

Esses estudiosos argumentam que já não estamos diante de uma única língua pluricêntrica, mas, inexoravelmente, de línguas diferentes. E sustentam sua argumentação não apenas com base nos aspectos fonético-fonológicos e lexicais, mas principalmente com base nos aspectos sintáticos. Nesse sentido, já se fala que o português está deixando de ser uma língua pluricêntrica e caminhando para ser, tecnicamente, uma família de línguas aparentadas.

É o que, claramente, já afirmava, por exemplo, o professor Ivo Castro, um dos mais conceituados linguistas portugueses, em um artigo publicado na revista GRIAL, de Santiago de Compostela, em 2008. Nesse artigo, ele fazia uma interessante análise dessa questão em que distinguia, no espaço da língua portuguesa, duas pulsões históricas em disputa: uma pulsão unificadora e uma pulsão separativa, deixando ver nas linhas e entrelinhas a perspectiva que ele assumia, que era claramente separativa.

Dizia ele (p. 80):

É certamente prematuro afirmar que o português está a dividir-se em uma “família de línguas”, como aconteceu há milênio e meio com o latim. Mas circunstâncias da geografia, da sociedade, e da comunicação permitem admitir que o mais provável desenvolvimento que a história nos reserva será a fragmentação do sistema linguístico português.

Estamos, então, numa encruzilhada histórica. De um lado, observa-se a falta de convergência política na gestão da língua e a falta de instrumentos linguísticos que privilegiem sua unidade; e, de outro, é perceptível a atitude dos especialistas em darem ênfase aos processos divergentes que afastam estruturalmente as duas grandes variedades da língua. De certa forma, é o que apontava, como mencionei anteriormente, o linguista Michael Clyne, nos primeiros estudos sobre as línguas pluricêntricas. Elas unem, mas, ao mesmo tempo, separam os falantes. Se não investirmos esforços na unidade, as variedades padronizadas nacionais tenderão a se afastar mais e mais.

Daí a importância de enfrentarmos os desafios que cercam o português como língua pluricêntrica no século 21: resolver a base ortográfica; produzir um dicionário representativo da unidade de base e das especificidades de cada uma das variedades; e construir uma gramática comparada das variedades, enfatizando as convergências sobre as divergências.

Apesar de estarmos atrasados na elaboração desses instrumentos indispensáveis, é importante deixar claro que tem havido estudos descritivos de todas as variedades e mesmo alguns estudos comparativos. A Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira, instalada na Universidade Eduardo Mondlane, de Maputo, Moçambique, tem um registro de boa parte desses estudos. Seria importante darmos suporte a essa Cátedra de modo a torná-la um efetivo centro de documentação dos estudos descritivos e comparativos de toda a comunidade de língua portuguesa.

Por outro lado, é preciso divulgar que está em curso o projeto, também localizado na Universidade Eduardo Mondlane, de elaboração do Dicionário Geral do Português Moçambicano. É um acontecimento que temos de saudar extensamente. É o primeiro dicionário fora de Portugal e Brasil. Trará o registro lexical geral do português de Moçambique e servirá de modelo técnico para outros dicionários da mesma natureza que, reunidos, constituirão o Grande Dicionário Geral da Língua.

Para alcançarmos esses três indispensáveis instrumentos, é preciso uma ação coordenada de todos os países de língua oficial portuguesa que só pode ser realizada pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), órgão da CPLP.

O Instituto é o principal instrumento da CPLP para materializar seu terceiro grande objetivo (isto é, a difusão e promoção da língua portuguesa). E é também o principal instrumento da CPLP para elaborar e coordenar as políticas e ações conjuntas e multilaterais de gestão e promoção da língua. O IILP não foi criado, portanto, para substituir ou se sobrepor ao Instituto Camões ou à Rede Brasil Cultural². Ele tem sua esfera própria de competências e atribuições.

É importante, então, que se diga que este modelo de gestão conjunta e multilateral da língua portuguesa consubstanciado no IILP é único no mundo. Nenhuma outra das principais línguas internacionais

2 A partir de março de 2022, a Rede Brasil Cultural passou a integrar o Instituto Guimarães Rosa, órgão do Ministério das Relações Exteriores voltado à promoção linguístico-cultural e educacional do Brasil no exterior.

tem um modelo semelhante de gestão, promoção e difusão. O inglês, por exemplo, foi sempre gerido, promovido e difundido por iniciativas unilaterais da Grã-Bretanha ou dos Estados Unidos.

O francês e o espanhol, diferentemente do inglês, têm, sim, espaços coletivos de gestão, mas esses espaços funcionam ainda sob uma perspectiva centralizada, na medida em que a França e a Espanha criaram historicamente instituições próprias de gestão das respectivas línguas. Essas instituições ainda prevalecem, não obstante iniciativas de cooperação multilateral que são desenvolvidas seja pela Organização Internacional da Francofonia, seja pela Associação de Academias da Língua Espanhola.

O português nunca teve uma gestão centralizada. Dessa forma, abriu-se a possibilidade única de geri-lo e promovê-lo descentralizada, coletiva e multilateralmente. E o IILP é, precisamente, o fórum político para essa gestão. Não há outro fórum no âmbito da nossa comunidade linguística capaz de articular as ações conjuntas de todos os países em relação à língua.

É importante deixar claro que o IILP não é propriamente um órgão executivo, mas é fundamentalmente estratégico. Ou seja, cabe a ele, por meio de seu Conselho Científico, em que todos os países estão representados em igualdade de condições, definir os projetos estratégicos para viabilizar as ações conjuntas.

Apesar de ser um modelo único e inovador, seu potencial não foi ainda devidamente explorado. É perceptível que o IILP não está ainda plenamente incorporado à estrutura e ao funcionamento da CPLP. Ainda ocorrem iniciativas da Comunidade com foco na língua sem que elas passem pelo Instituto.

Por outro lado, é também perceptível que o IILP não está suficientemente assumido como instância política e técnica por todos os Estados-membros da CPLP. Nem todos têm representação permanente no Conselho Científico do Instituto; dos que têm representação, nem todos são assíduos às reuniões do Conselho Científico. E, por fim, nem

todos os países têm sido pontuais no pagamento de suas cotas anuais para o orçamento do Instituto.

Isso tudo fragiliza o ILLP, que se vê diminuído politicamente e precarizado financeiramente, o que é de se lamentar se tivermos em conta que estamos vivenciando, nos últimos anos, um crescimento exponencial do interesse pela língua portuguesa no plano internacional.

Temos, portanto, muitos desafios na gestão das questões da língua. De um lado, é preciso definir políticas conjuntas e, de outro, é preciso alcançar um envolvimento mais ativo de todos no processo de tornar viável o Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, é preciso investir esforços na elaboração dos instrumentos linguísticos fundamentais para reforçar a unidade da língua e, igualmente, registrar as principais especificidades estruturais e lexicais de cada uma de suas variedades. Por fim, é preciso conquistar seus falantes para o reconhecimento da pluricentralidade da língua e para atitudes de respeito e acolhimento de suas variedades. E nosso papel de pessoas que ensinam a língua é fundamental nesse aspecto.

Referências

BATORÉO, Hanna J. **Que gramática(s) temos para estudar o português língua pluricêntrica?** In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, vol. 16, p. 1-15, dezembro/2014.

CASTRO, Ivo. **Galiza no espaço cultural e simbólico da Lusofonia. In: GRIAL – Revista Galega de Cultura**, Vigo, v. XLVI, p. 80-89, 2008.

CLYNE, Michael. Pluricentric languages – Introduction. In: _____ (ed.). **Pluricentric Languages: differing norms in different nations**. Berlin: Moutoun de Gruyter, 1992, p. 1-10.

ENTRELAÇAMENTO DE OLHARES, SABERES E PRÁTICAS EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nildicéia Aparecida Rocha
FCLAr/UNESP – CAPES¹

Resumo: O presente texto apresenta como objetivo refletir sobre “ser e se tornar professor de português para estrangeiros entre olhares, saberes e práticas” e promover uma “postura de criticidade e autonomia em ser professor de português para estrangeiros”. Assim, em um primeiro momento, apresento algumas reflexões teóricas e metodológicas considerando a área em PLE e algumas interfaces, para, em um segundo momento, trazer à luz entendimento sobre a prática docente a partir de uma perspectiva crítica. Por fim, nas considerações finais, pontuo provocações que almejam mobilizar tais posturas no entrelaçamento de olhares, saberes e práticas, de modo também colaborativo.

Palavras-chave: Entrelaçamento; Olhares; Saberes; Práticas; Português Língua Estrangeira.

1. Introdução

Eu-mulher em rios vermelhos inauguro a vida.
Em baixa voz violento os tímpanos do mundo.
Antevejo. Antecipo.
Antes-vivo. Antes – agora – o que há de vir.
(Conceição Evaristo)

Considerando a expressiva extensão e movimento(s) de divulgação e consolidação nacional e internacional da área de Português Língua Estrangeira (PLE) ou Português Língua Adicional (PLA) ou Português Segunda Língua (PL2) (ROCHA, 2019), a partir de uma perspectiva pluricêntrica, que têm ocorrido desde fins dos anos 90 do século passado e

1 PrInt, nildiceia.rocha@unesp.br

mais marcadamente no início do século XXI por conta de um importante apoio institucional/governamental para o ensino das línguas estrangeiras no mundo (apesar dos tempos sombrios que avassalou a Educação no Brasil nos últimos anos), o objetivo deste texto é tanto refletir sobre “ser e se tornar professor de português para estrangeiros entre olhares, saberes e práticas” como também promover uma “postura de criticidade e autonomia em ser professor de português para estrangeiros”.

Para tal, o percurso discursivo apresentado traz inicialmente reflexões teóricas e metodológicas na área de PLE e suas interfaces. Em seguida, algumas questões sobre a prática docente com viés crítico. E finaliza com algumas provocações para mobilizar uma postura crítica e reflexiva em ser professor de PLE, e por que não dizer de línguas/línguas estrangeiras, também autonomamente.

Deste modo, parto do pressuposto de que nenhuma formação docente verdadeira e autêntica pode fazer-se alheada, por um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e por outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 24).

Assim, a seguir apresento algumas reflexões sobre o entendimento do que aqui denomino como “olhares”, “saberes” e “práticas”.

2. Reflexões sobre olhares e saberes

Antes mesmo de nos iniciarmos no mundo da linguagem/língua, nós somos sujeitos que olhamos e observamos o mundo que nos cerca, construindo em um longo processo de aquisição e aprendizagem formas de “ver”, “entender”, “compreender” e conseqüentemente “interagir” e “integrar” participativa e colaborativamente no mundo que estamos inseridos.

Coaduno com Paulo Freire (1991, p. 1), ao considerar na entrevista “Leitura da palavra ... Leitura do mundo”, que a alfabetização não se restringe a “ler palavras”, mas sim a modo(s) de “ler de mundo”, cito:

“Sempre repeti que é impossível conceber a alfabetização como leitura da palavra sem admitir que ela é necessariamente precedida de uma leitura do mundo. A aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma releitura do mundo”. É nesse sentido que proponho lançar nossos “olhares” para as coisas do mundo, como uma forma de “reler” por meio de um olhar crítico e reflexivo os acontecimentos do mundo.

Inevitavelmente, esse mundo ou espaços constituem-se social, histórica, cultural e ideologicamente de linguagem/língua, a qual é marcada por relações de poder, que por vezes se faz em relações politicamente contaminadas por desigualdades e iniquidades. Como educadores e professores em especial de PLE compete-nos pelo menos tentar compreender e/ou problematizar essas iniquidades, que são contemporaneamente globais. Como pondera Pennycook (1998, p. 210), “precisamos ir além da visão que postula que a política é domínio de ‘estados-nação’ ou de ‘líderes políticos’ e *nos perceber dentro de um conjunto de relações de poder* que são globais em sua essência”, promovendo assim uma política educativa e linguística que desmonte as desigualdades e possa propiciar relações de compartilhamento e colaboração.

Desse modo, considero fundamental, para tentar entender as bases culturais e ideológicas dos espaços onde transitamos como professores de PLE, que partamos de uma reflexão sobre a constituição/formação de nossos olhares, enquanto memória discursiva, sobre nossas vidas e as coisas do mundo, por serem a base de nossos fazeres como sujeitos no mundo e, portanto também na posição de sujeito como professor de língua(s), numa tentativa de compreender, refletir e, se necessário for, (re) construir tais bases.

Como professores de português para estrangeiros (PLE, PLA, PLNM, PLH, PFE, P de fronteira, P para asiáticos, P para fins específicos, P em interface com literatura, etc.), estamos envolvidos com a linguagem, a educação e suas interfaces, e uma vez reconhecidos os olhares que nos constituem podemos lançar ou perceber as “coisas do mundo”, critica e reflexivamente com ações que promovam mudar o *status quo*.

Entendo que esse(s) “olha(res)” pode(m) ser:

Olhar(es) plural(is) = pela pluralidade de nossa(s) identidade(s) linguística(s) e cultural(is) que nos levam a ver, ler e refletir sobre as coisas do mundo, que se formam na (inter)relação com “outros”, como metáfora de “olhar” para fora de si mesmo;

Olhar(es) singular(es) = por particularidades da(s) experiência(s) de cada um de nós em nossas “histórias mínimas”, uma possível metáfora de olhar para si, que pode ser interpelado pelo ideológico e certamente contraditório, incompleto e múltiplo.

A modo de exemplo, trago à luz minha experiência como professora de PLE, que se iniciou em meados dos anos 90 do século passado na Argentina, considerado historicamente como o início da “implantação e reconhecimento” desta área. Minhas ações, assim como de muitos especialistas em PLE, foram marcadas por “aprender fazendo” e, mesmo que sem muita consciência, fomos (re)construindo teórica e metodologicamente as bases epistêmicas e procedimentais em PLE, além de termos promovido sua divulgação e consolidação institucional e politicamente tanto no território brasileiro como internacional. Certamente aqueles anos também registraram o desenvolvimento de saberes, práticas e movimentos que foram se transformando, seguindo tendências linguísticas, metodológicas, educativas, políticas, culturais, históricas e ideológicas, pois estamos falando de um percurso de mais de 40 anos.

A partir disso, o movimento de advento e consolidação da área em PLE conta com “olhares plurais” e “singulares” tanto de nós professores que estávamos construindo esse “espaço institucionalizado e legitimado hoje”, nacional e internacionalmente, como não dizer colaborativamente por meio das parcerias com os países de fala lusófona e com os que levam nossa língua portuguesa e cultura(s) em seus territórios para serem ensinadas.

Com relação ao que aqui chamo de “saberes”, retomo a entrevista de Paulo Freire (1991, p. 5-6), para iniciar um diálogo:

Dependendo da cultura considerada, essa aprendizagem estrutura-se a partir de dois pólos de conhecimento: de um lado, o saber ‘espontâneo’; do outro, o saber ‘rigoroso’ ou ‘científico’. Existe, aliás em cada um de nós, um conflito entre os dois. A exigência do rigor jamais é límpida, jamais está livre de ideologia, restam traços de ideologia, mesmo no rigor com que denunciamos a nossa própria ideologia. [...] Não existe um saber fechado. Todo conhecimento surge na história, jamais fora dela. Todo novo saber nasce do envelhecimento de um saber anterior que também foi inovador em seu tempo. Nasce, precisamente quando se aceita – com humildade – que esse saber também envelhece. [...] Para nós desejamos justamente o contrário. Desejamos saber que aprendam melhor o que já sabiam antes, para que se transformem, por sua vez, nos criadores de um saber que ainda está por vir.

Concordo com a afirmação de Paulo Freire quanto à presença destes dois conhecimentos, aqui saberes, que podem ser conflitantes, assim como constitutivos de identidades e práticas docentes. Tais saberes trazem em seu bojo o ideológico e o histórico, portanto, impossível não promover no processo de se ensinar e aprender uma LE, em especial PLE, possibilidades de transformação em sujeitos criadores de outro(s) saber(es), a partir de um movimento cíclico e em espiral.

Cabe-nos examinar, portanto, a base ideológica, epistemológica e formativa do conhecimento que trazemos historicamente e que produzimos ao logo de nossa trajetória experiencial e profissional, pois inevitavelmente é a que plasmamos na sala de aula e que ensinamos e transmitimos aos nossos alunos.

Ao focalizar a área de PLE, em especial sobre a formação de professores, como sendo umas ações de política institucional e linguística de consolidação da área, somente no ano de 1996/7 foi criado a primeira habilitação na UFBA (ROCHA; ALMEIDA, 2021). Assim, nós professores que atuávamos em PLE provínhamos na melhor das hipóteses de Cursos de Letras, com formação em Português Língua Materna e uma Língua

Estrangeira, desse modo, tornamo-nos professores de PLE na e pela prática, *“en el quehacer docente”*. Em outros casos, naqueles tempos muitos professores de PLE vinham de outras áreas do saber: Direito, Artes, História, etc. ou mesmo atuavam como professores por serem falantes de português como língua materna, dando aulas tanto em escolas de idiomas como em institutos de educação superior.

A partir destas breves considerações, podemos perguntar-nos: - Que saberes são necessários para formar os profissionais em PLE?; - De que áreas eles provêm?; - Para onde/para quem eles vão?; - Em que contexto serão ensinados?; - Como o ensino será realizado?; - Quando?; - Em qual instituição?; - Com que propósitos?, as perguntas podem ser diversas. Não pretendo responder a estas interrogantes, pois considero que de acordo com cada situação contextual e momento histórico; país(es) de ensino e país(es) dos professores e aprendizes; cultura dos alunos e dos professores tanto de ensinar como de aprender; além da cultura de ensino de LE de cada país; objetivos propostos nacional e institucionalmente; teoria(s) de base que guiam o ensino e a aprendizagem em PLE (ou talvez de qualquer disciplina); determinantes ideológicos e relações de poder; serão norteadores para as escolhas e decisões realizadas ou planejamento elaborado e executado, pautados ainda por uma postura de flexibilidade para perceber ajustes e adequações durante o processo de ensino e aprendizagem.

3. Prática: ação reflexiva

Partindo das ideias enunciadas e também com base em Schön (2000, p. 15 apud SELINGARDI; MENEZES, 2017, p. 271), entendo a prática docente como uma ação reflexiva, a qual é metaforizada pelo referido autor como uma “topografia irregular”:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano alto elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa,

pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas.

Ainda nessa perspectiva, Selingardi e Menezes (2017) ao retomar a Libâneo (2008 apud SELINGARDI; MENEZES, 2017, p. 272), consideram relevante frisar a necessidade de uma reflexão de qualidade para que de fato ocorra uma prática reflexiva:

[...] o professor reflexivo é o docente que faz uma autoanálise das próprias ações. Convém frisar que a autoanálise é fundamental no processo reflexivo, mas é também um momento complexo e delicado, pois o exercício da reflexão sobre a própria prática não é fácil, principalmente por encontrar eventuais fragilidades e equívocos e repensar as ações realizadas. Por isso ao refletir sobre sua própria prática é preciso ficar atento para não emitir informações errôneas ou distorcidas da sua prática em sala de aula, pois essas são fundamentais e podem comprometer a qualidade da sua reflexão.

Outro fator pautado pelos autores, ao retomar a Ghedin, é o fator afetivo na construção do conhecimento, tanto de que os sofrimentos podem propiciar o amadurecimento como as alegrias que vamos descobrindo nesse processo de nós mesmos, do mundo e dos outros (GHEDIN, 2008 apud SELINGARDI; MENEZES, 2017, p. 273).

Para Ghedin (2008) não existe um conhecimento pronto e acabado. Ele é algo que se constrói todos os dias. E '[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria'. (GHEDIN, 2008 p.143 apud SELINGARDI; MENEZES, 2017, p. 273).

Com base no escopo teórico mobilizado, é justamente no entrelaçamento de olhares, saberes e práticas diversos e múltiplos que proponho refletir sobre as ações e práticas a serem desenvolvidas em ser e se tornar professor em PLE. A meu ver, ensinar e aprender uma língua

estrangeira envolve ainda diferentes dimensões para além das já elencadas, como o planeamento de cursos, seleção e elaboração de materiais, o modo como o professor tem domínio sobre o objeto de ensino, a criação de procedimentos para ensinar e por fim avaliar o processo como um todo. Assim, a articulação entre teoria e prática, ou seja, a práxis, dá-se de um modo complexo, tenso e de ressignificações constantes, mas essencial para a construção e reconstrução de saberes e práticas que reconstróem identidades na formação e na atuação do professor de línguas estrangeiras, em nosso caso do professor e do aluno de PLE.

4. Considerações finais provocativas

Neste texto, o objetivo é refletir sobre como “ser e tornar-se professor de português para estrangeiros”, em especial a partir do entrelaçamento de olhares que vamos lançando ao longo da trajetória docente, sobre os saberes que devemos conhecer e ensinar a partir de uma perspectiva ampla e diversa, e sobre a prática docente, vista como reflexiva, crítica e promotora de transformações tanto no “de dentro”, no ideológico e identitário, como no “de fora do discurso”, no social, histórico e cultural do processo de ensino de aprendizagem de PLE, sem deixar de observar uma “postura de autonomia em ser professor de português para estrangeiros”.

Deste modo, os entrelaçamentos desses olhares, saberes e práticas podem pautar-se em (além de outros que se fizerem necessários segundo o contexto):

- Criar modos de ser docente que sejam sociais, políticos, históricos e com sensibilidade, emoção, afetividade e intuição.
- Reconhecer a base ideológica e epistemológica de nosso trabalho.
- Buscar ampliar a nossa compreensão para suscitar mudanças.

Tendo em vista que percebo o cenário de ensino de português para estrangeiros como um tipo de “arena cultural complexa” (PENNYCOOK, 1998, p. 43), o poema de João Cabral de Melo Neto, inspira-nos a nos unir

colaborativamente entre todos como uma “luz balão”, tendo como fio entrelaçado a língua portuguesa e suas culturas:

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Referências

FREIRE, Paulo. Leitura da palavra... leitura do mundo. **O Correio da UNESCO**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Entrevista concedida a Marcio D’Olive Campos.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PENNYCOOK, A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

ROCHA, N. A. O ensino de português no Brasil: ontem e hoje. In: **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação** – Blumenau, v. 13, n. 1, p.101114, jan./abr. 2019.

ROCHA, N. A.; ALMEIDA, J. C. de. Resenha de “Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil”. In: **Revista Scripta**. v. 25, no. 53, 2021, p. 746-760. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/26122>. Acesso em: 1 abr. de 2023.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELINGARDI, G.; MENEZES, M. V. M. Compreendendo o que é ser um professor reflexivo ante a ação pedagógica. In: **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 270-286, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6822>. Acesso em: 1 abr. de 2023.

I CONECTA LEITORES

CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DE PLH NA UNIVERSITÉ SORBONNE-NOUVELLE: UMA PARCERIA ENTRE O LEITORADO E A ASSOCIAÇÃO HERANÇA BRASILEIRA

Karen Kênnia Couto Silva¹

Resumo: O presente trabalho consiste no relato de experiência de organização e realização do Curso de Capacitação para a Elaboração de Materiais de PLH na Université Sorbonne-Nouvelle, no âmbito do Programa Leitorado Guimarães Rosa em parceria com a Associação Herança Brasileira. O propósito primário do curso foi o de produzir materiais didáticos para o ensino de PLH de forma sistematizada. Os resultados indicam que a elaboração de materiais didáticos atende uma necessidade dos professores de PLH e que cursos como o que fora proposto têm muito a contribuir para a sistematização de atividades relacionadas ao PLH.

Palavras-chave: Português como Língua de Herança; Leitorado brasileiro; pesquisa; práticas.

1. Introdução

O Português como Língua de Herança (PLH) é uma área relativamente recente nos estudos sobre ensino-aprendizagem de português. Fruto de iniciativas de famílias e comunidades brasileiras no exterior, o ensino de PLH tem crescido bastante nos últimos anos, além de ser cada vez mais objeto de estudos entre os pesquisadores da área. Nesse sentido, pode-se afirmar que o crescimento da diáspora brasileira a partir dos anos 1990 (BRASIL, 2020, Apresentação) e o incremento de novas

1 Formadora responsável pelo ensino de português na *École pratique de métiers de la diplomatie* (MEAE), karenbhz@yahoo.com.br, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Linguística pela *Université de Guyane*.

tecnologias de informação e comunicação favoreceram sobremaneira a difusão e a promoção desse tipo de abordagem de ensino junto a famílias interessadas em difundir o PLH.

Se no início o desenvolvimento dessa área se deu quase que exclusivamente com a colaboração da sociedade civil, atualmente várias iniciativas já contam como apoio do governo brasileiro, que, através da Divisão de Temas Internacionais Culturais e de Língua Portuguesa (DCLP/MRE), tem promovido ações para o fortalecimento do ensino de PLH. Pode-se dizer que, do ponto de vista político, há o interesse em garantir aos falantes de herança a continuidade dos laços identitários e linguístico-culturais com o Brasil. Portanto, verifica-se que atualmente o PLH já pode ser considerado como “área de relevância em diversos âmbitos, destacando-se os de natureza linguística, social, científico-acadêmica e política” (BRASIL, 2020, Apresentação).

No entanto, em que pese todo esse crescimento da área, os brasileiros que residem no exterior ainda mantêm práticas de uso do português que decorrem de experiências de uso da língua em âmbito familiar que muitas vezes se dão de modo irregular e assistemático. Por isso, a partir do esforço comum de atores do meio associativo e o próprio MRE, foi-se criando uma série de iniciativas visando a formação de professores e a produção de materiais instrucionais para o ensino de PLH, dentre os quais culminou na publicação da *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*, em 2020, pelo MRE.

Trata-se de um trabalho de grande envergadura que, valorizando todo o esforço dos diferentes atores (associações, instituições, conselhos, grupos, pais, professores) que contribuíram para o desenvolvimento da área nos mais diferentes e complexos contextos de ensino, buscou trazer maior sistematização às atividades relacionadas ao PLH.

Apesar de ser um excelente documento orientador de práticas pedagógicas para ensino de PLH, o material é apresentado na forma de proposta e, justamente por essa razão, é necessária a realização de um esforço adicional por parte dos professores para apropriar-se do conteúdo

a fim de atender objetivos e especificidades inerentes aos seus respectivos contextos de ensino.

Desse modo, foi a partir dessa perspectiva que surgiu o interesse do presente trabalho, ou seja, relatar uma experiência de um curso de capacitação idealizado com o propósito primário de produzir materiais didáticos para o ensino de PLH, realizado no âmbito do Programa Leitorado Guimarães Rosa na Université Sorbonne-Nouvelle.

Assim, para os fins a que se propõe, o artigo será apresentado da seguinte forma. Inicialmente, iremos apresentar o referencial teórico que serviu de base para a concepção de nossa proposta pedagógica para, em seguida, discorrer sobre a metodologia adotada. Na sequência, iremos apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da escolha de uma unidade didática denominada “Entre cordéis e cantigas: o despertar da paixão pelas histórias da cultura nordestina no Brasil”. Por fim, teceremos considerações a respeito do que fora apresentado no trabalho visando contribuir para as discussões teórico-práticas na área de PLH.

2. Referencial teórico²

Em linhas gerais, o ensino de PLH está diretamente ligado às questões migratórias (BRASIL, 2020). Nesse sentido, a partir da década de 1990, com o aumento da diáspora brasileira, foram criados, em diferentes países, vários projetos e iniciativas de diferentes atores da sociedade civil (associações, pais, estudantes, pesquisadores, dentre outros) com o objetivo de promover essa modalidade de ensino nos mais variados contextos.

A literatura científica (BRASIL, 2020; YONAHA, 2016; MORONI & GOMES, 2015; MENDES, 2012) aponta que a promoção do PLH contou com o pioneirismo de membros da própria comunidade brasileira residente no exterior. A esse respeito, a *Proposta curricular para o ensino*

2 O breve panorama de ações realizadas no âmbito do PLH, apresentado nesta seção, foi construído em parceria com as Professoras-Leitoras: Alessandra de Paula Santos, Barbara Nayla Piñeiro, Camila Cynara Lima de Almeida, Maria Regina Pierantoni Mc Carthy e Tábata Quintana Yonaha.

de português como língua de herança afirma que “o esforço das famílias para manterem vivo o uso da língua portuguesa com seus filhos é visível tanto no âmbito familiar quanto no âmbito educacional” (BRASIL, 2020).

Na esfera da educação, várias organizações foram criadas por mães brasileiras ao redor do mundo voltadas para o desenvolvimento e para a promoção do PLH. A título de exemplificação, pode-se citar a Associação Brasileira de Cultura e Educação, a Associação Brasil em Mente (EUA); a Associação de Pais de Brasileirinhos (Espanha); a Herança Brasileira (França), a Associação Mala de Herança (Alemanha e com unidades em outros contextos), etc. Conforme Mendes (2012), essas iniciativas da sociedade civil têm sido essenciais para o fortalecimento da área e, de uma certa forma, contribuíram para que o PLH entrasse para a pauta de discussões do governo brasileiro.

No mundo, diferentes eventos se dedicam a discutir e debater temáticas para o PLH, tanto instituições brasileiras como estrangeiras. A atenção às línguas de herança se deve ao fato de que o seu aprendizado fortalece a própria integração em culturas estrangeiras, pois tornam os seus usuários mais seguros quanto ao uso de novos idiomas. Dentre os eventos, destaca-se o Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança (SEPOLH), evento centrado no contexto europeu que completa a sua 6ª edição em 2023. Outro evento bem consolidado é a Conferência sobre o Ensino, Promoção e Manutenção do Português como Língua de Herança (PLH) - 6ª edição. Esses eventos — e demais eventos voltados para a questão do PLH — permitem o diálogo entre profissionais, pais e instituições de PLH ao redor do mundo, ajudam a promover um intercâmbio de práticas entre instituições que promovem o ensino de português e da cultura brasileira e possibilitam uma ampla visibilidade ao ensino do PLH em diferentes contextos. Para além de eventos, o PLH conta com uma revista eletrônica LINCCOL – Língua e cultura (4ª edição). Inaugurada em 2015, a LINCOOL é um projeto da Associação Brasil em Mente que tem por objetivo “reunir educadores e pesquisadores de todo o mundo, dada a paixão e o respeito que têm pela língua portuguesa e o objetivo comum de celebrar estilos de vida plurais” (site oficial da LICOOL). A obra “Português como Língua de

Herança – a filosofia do começo, meio e fim” — organizada em 2015 por Felicia Jennings-Winterle e Maria Célia Lima-Hernandes — é também um destaque na área de PLH.

Nos últimos anos, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) tem empreendido esforços para conformar uma política linguística do Estado brasileiro direcionada para o ensino de português no exterior em suas mais diversas abordagens, inclusive o PLH. Uma importante e recente iniciativa realizada pelo MRE foi a publicação da *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* no ano de 2020 que “visa contribuir para a sistematização de atividades relacionadas ao português como língua de herança, configurando-se como estrutura de apoio nas diversas fases e concretudes do processo de ensino” (BRASIL, 2020, Apresentação).

Assim, considerando a prioridade do MRE em impulsionar o ensino de PLH e o espaço privilegiado que o leitor brasileiro dispõe no seio das mais renomadas universidades do mundo é que foi concebido, no âmbito das atividades do Leitorado Guimarães Rosa na Université Sorbonne-Nouvelle, um projeto para realização de um curso de capacitação para elaboração de materiais didáticos. Tal curso fora pensado para ser realizado em parceria com a Associação Herança Brasileira, cuja sede fica em Paris, justamente para poder promover um profícuo intercâmbio entre professores, pesquisadores e comunidade brasileira.

Portanto, o projeto “Curso de Capacitação para a Elaboração de Materiais de PLH na Université Sorbonne-Nouvelle: uma parceria entre o Leitorado e a Associação Herança Brasileira” foi idealizado com o propósito de produzir materiais didáticos para o ensino de PLH, considerando os diferentes contextos em que os professores estão inseridos.

3. Metodologia

O projeto foi pensado para ser desenvolvido em três etapas, quais sejam:

- (i) Concepção do projeto;

- (ii) organização do Curso de Capacitação de elaboração de materiais didáticos e;
- (iii) elaboração dos materiais didáticos para o ensino de PLH.

(i) *Concepção do projeto*

A ideia para elaborar o projeto está originalmente ligada às motivações e interesses dos alunos de mestrado e doutorado da Université Sorbonne-Nouvelle em aprender o português e se tornarem professores dessa língua. Durante os cursos pude identificar que alguns desses alunos eram falantes de PLH e a experiência relatada me estimulou a compreender os anseios e complexidades da didática de ensino nesse contexto.

Por outro lado, minha atuação como coordenadora voluntária na Associação Herança Brasileira³ também me permitiu identificar que havia um excelente trabalho de base sendo feito em relação ao ensino de PLH que poderia ser aproveitado para estimular reflexões teórico-práticas em uma proposta de curso para elaboração de materiais didáticos. Todos esses elementos me fizeram pensar na oportunidade de troca de saberes e conhecimentos entre falantes de herança, professores e a academia, tendo como objetivo uma reflexão acerca da sistematização do ensino de PLH conforme sugerido nas *Propostas curriculares para ensino de português como língua de herança*, do MRE.

Foi a partir dessas ideias propulsoras que o projeto foi proposto e aprovado para ser executado no âmbito do Programa Leitorado Guimarães Rosa na Université Sorbonne-Nouvelle.

(ii) *Organização do Curso "Curso de Capacitação para a Elaboração de Materiais de PLH na Université Sorbonne-Nouvelle: uma parceria entre o Leitorado e a Associação Herança Brasileira"*

Para a produção dos materiais didáticos, optou-se por adotar uma perspectiva crítico-reflexiva sobre as especificidades da área de atuação do

3 Uma associação de mães, pais e profissionais motivados pelo prazer de transmitir nossa herança cultural e afetiva às crianças através da língua portuguesa.

PLH na França, sendo discutidos os princípios teóricos e metodológicos apresentados na *Proposta curricular para ensino de português como língua de herança*.

Assim, para melhor desenvolvimento do trabalho, o curso foi organizado em 5 encontros de 3 horas cada, integralizando 15 horas/aula, entre os dias 5 e 9 de julho de 2021, na modalidade online, pela plataforma Zoom.

O público-alvo contou com estudantes inscritos no mestrado e no doutorado da *Université Sorbonne-Nouvelle*, bem como professores de associações e escolas privadas, pesquisadores e pais vinculados ao ensino de língua de herança.

As inscrições para o curso foram abertas um mês antes do início do curso, ou seja, em junho de 2021. Inicialmente, 20 vagas, mas devido ao número de pessoas na lista de espera, decidi ampliar o corpo docente do grupo para podermos inscrever um número maior de pessoas. Ao final do período de inscrições, tivemos 41 inscritos. A equipe pedagógica contou com 6 formadoras e 6 coordenadoras.

A seleção dos participantes se deu com base no perfil e nas motivações apresentadas a partir de um questionário elaborado pela plataforma *google forms*, conforme apresentado abaixo (Quadro 1):

Quadro 1: Seleção dos participantes do curso

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Nome- E-mail- Formação e área de atuação- Por que você resolveu fazer o curso?- Quais são os materiais didáticos usados por você na sua prática profissional?- Quais são as suas expectativas e/ou interesse com relação a esse curso? |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborado pela autora

Para inscrição e divulgação do curso, optou-se por criar um site na plataforma *Wix*, onde, através de um cadastrado, é possível a criação de conteúdo online gratuito. Todas as informações relacionadas ao projeto foram disponibilizadas no site tais como: programa de trabalho, duração do curso, equipe pedagógica, material de apoio, público-alvo, link para acessar a *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*, do Itamaraty, dentre outros (Figura 1). A divulgação do curso também foi realizada pelas redes sociais oficiais (*Instagram* e *Facebook*) do Programa Leitorado Guimarães Rosa na Université Sorbonne-Nouvelle.

Figura 1: Portal do curso de *Capacitação de elaboração de materiais didáticos de PLH na Université Sorbonne-Nouvelle*

LEITORADO BRASILEIRO
Ambassadeur du Brésil à Paris
Sorbonne Nouvelle

Programa Leitorado - Université Sorbonne-Nouvelle
Embaixada do Brasil em Paris
Associação Herança Brasileira
Curso de elaboração de materiais didáticos para PLH / POLH

AMBASSADEUR DU BRÉSIL PARIS
IB

Início Programa Equipe formadora Material de apoio Contato

Público-alvo

Estudantes de mestrado e doutorado da Université Sorbonne-Nouvelle com formação ou experiência na área de Português Língua Estrangeira (PLE) ou Português Língua de Herança (PLH/POLH);

Profissionais de outras áreas, mas que atuam com o ensino de português como língua de herança (PLH/POLH) em associações comunitárias na França.

Atenção: Essas características serão consideradas na seleção dos candidatos. O curso é gratuito e terá apenas 20 vagas, que serão preenchidas de acordo com a ordem de inscrição e com a motivação dos candidatos.

Curso de elaboração de materiais na Sorbonne-Nouvelle: ensino de PLH / POLH

Data do curso : 5 a 9 de julho
Período de inscrições: 1 a 10 de junho
Horário: 14h-17h (Paris)
Modalidade: curso à distância
Número de vagas: 20

Formadoras PLH / POLH

- Profª. Ana Souza
- Profª. Juliane Rüdisser
- Profª. Karen Couto
- Profª. Namibia Peixoto
- Profª. Rita Dorneles
- Profª. Valéria Ormonde

Contato
Karen.couto-silva@sorbonne-nouvelle.fr

IB BRÉSIL Sorbonne Nouvelle

Fonte: Elaborada pela autora.

A programação do curso (Quadro 2) foi elaborada para ser desenvolvida em 5 dias de trabalhos com a seguinte formatação:

Quadro 2: Programação do curso de *Capacitação de elaboração de materiais didáticos de PLH na Université Sorbonne-Nouvelle*

Segunda-Feira (05/07/2021)

14h00- 14h30 Apresentação do curso e dos participantes

14h30- 15h30 Sessão 1: As duas histórias do português como língua de herança na França. (Profa. Namibia Peixoto)

15h30-17h00 Sessão 2: Guia curricular e material didático - considerando suas interligações. (Profa. Ana Souza)

Terça-Feira (06/07/2021)

14h00-15h00 Sessão 3: A elaboração de materiais didáticos no ensino de PLH / POLH: existe uma receita? (Profa. Valéria Ormonde)

15h00-16h00 Sessão 4: A heterogeneidade no POLH & o trabalho como literatura infante-juvenil como ferramenta. (Profa. Juliane Rüdissler)

16h00-17h00 Sessão 5: Um pé de expressões: trabalhando expressões idiomáticas em ateliês de PLH/POLH (Profa. Karen Couto)

Quarta-feira (07/07/2021)

14h00-15h00 Sessão 6: Didatização de materiais autênticos para o ensino de POLH/PLH (Profa. Rita Dorneles)

15h00-17h00 Elaboração de materiais didáticos

Quinta-feira (08/07/2021)

14h00-17h00 Elaboração de materiais didáticos

Sexta-feira (09/07/2021)

14h00-15h30 Elaboração de materiais didáticos

15h30-17h00 Partilha dos materiais produzidos e conclusão do curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à organização do conteúdo, o curso foi dividido em uma parte teórica e em uma parte prática, a serem acompanhadas por seis formadoras com bastante experiência na área de PLH e seis coordenadoras pedagógicas que se revezavam nas salas virtuais simultâneas.

Na parte teórica do curso, as formadoras ministraram diferentes módulos temáticos relacionados à área de PLH, como por exemplo: (I) As principais perspectivas e desafios do ensino da língua de herança no contexto francês; (II) os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de língua de herança trazidos na *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*; (III) partilha e análise de materiais didáticos já disponíveis para o ensino de PLH na França. Já a parte prática consistiu na produção dos materiais de PLH, conforme as orientações do Itamaraty.

Para facilitar a coordenação dos trabalhos, foi estabelecido que cada formadora deveria criar uma pasta com seu respectivo nome no drive do curso para partilha de materiais. Além, disso, também foram criadas uma pasta com materiais de base do curso, como por exemplo, o descritivo e o cartaz de divulgação e outra pasta com os grupos de trabalho, contendo materiais de apoio e a lista de participantes de cada grupo de trabalho, além das pastas dedicadas aos 6 grupos de trabalho. A seguir, apresentamos uma imagem onde é possível verificar a organização dos materiais do curso na plataforma *google drive*:

Figura 2: Drive do curso de *Capacitação de elaboração de materiais didáticos de PLH na Université Sorbonne-Nouvelle*



Nom ↓	Propriétaire	Dernière modific...
Professora Valéria Ormonde	moi	13 mai 2021
Professora Rita Domeles	moi	13 mai 2021
Professora Namibia Peixoto	moi	19 mai 2021
Professora Karen Couto	moi	13 mai 2021
Professora Juliane Rüdissler	moi	13 mai 2021
Professora Ana Souza	moi	13 mai 2021
Grupos de trabalho	moi	7 juil. 2021
Certificados	moi	19 mai 2021
Cartaz e descritivo do curso	moi	13 mai 2021

Fonte: Elaboração da autora.

(iii) *Elaboração dos materiais*

Com o intuito de uniformizar as propostas em termos de enquadramento metodológico, foi construído um documento-base denominado “Quadro-síntese”, conforme premissas adotadas na *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* (BRASIL, 2020). Para identificação da tarefa, cada grupo deveria indicar o nível curricular, tema e subtema a ser trabalhado.

Os níveis curriculares da proposta são próximos àqueles do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (Quadro 3), contudo com a especificidade de apresentar uma nomenclatura nova “para refletir a progressão de proficiência de cada um deles e criar uma identidade para o Guia Curricular para Ensino de Português como Língua de Herança” (BRASIL, 2020, p. 18).

Quadro 3: Aproximação dos níveis curriculares da Proposta e do QECR

Níveis curriculares da Proposta	QECR
usuário elementar	A1 (iniciante)
	A2 (básico)
usuário intermediário	B1 (ascendente)
	B2 (independente)
usuário avançado	C1 (experiente)
	C2 (proficiente)

Fonte: Baseado nas diretrizes da *Proposta curricular para o português como língua de herança*, do Itamaraty.

Quanto aos temas, embora tenha sido apresentada a lista sugerida na *Proposta curricular* (linguagens, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso), com seus respectivos subtemas, os formadores encorajaram os participantes a fazerem uso da criatividade, seja adaptando os temas/subtemas sugeridos, seja complementando a lista e propondo novas temáticas de trabalho.

Do ponto de vista prático, cada grupo também deveria explicitar em sua proposta os seguintes itens: (I) as funções sociais a serem desenvolvidas em relação aos temas e aos subtemas; (II) as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas com os temas e subtemas definidos, conforme o nível de proficiência dos alunos; (III) os componentes de conhecimento específico relevantes para os temas e seus subtemas no nível de proficiência trabalhado; (IV) os itens lexicais que foram explorados na atividade; (V) os pontos gramaticais trabalhados na proposta. O quadro abaixo (Quadro 4) apresenta o quadro-síntese que deveria ser preenchido por cada grupo, com o auxílio da professora formadora e orientação da respectiva coordenadora pedagógica:

Quadro 4: Quadro-síntese

Quadro-síntese elaborado com base na Proposta Curricular para o ensino de Português como Língua de Herança (BRASIL, 2020)	
Grupo	1
Autores/as	
Coordenadora(s)	
Nível	
Tema	
Subtema	
Título*	
Funções sociais	
Habilidades linguísticas	
Componentes de conhecimento específico	
Exemplos/Comentários	
Itens lexicais	
Pontos gramaticais	
Insumo principal*	
Insumos secundários*	

Fonte: Elaborado no âmbito da Oficina de Produção de Material Didático de Português como Língua de Herança, realizada nos dias 17, 18, 20 e 21 de maio de 2021, pelo Itamaraty.

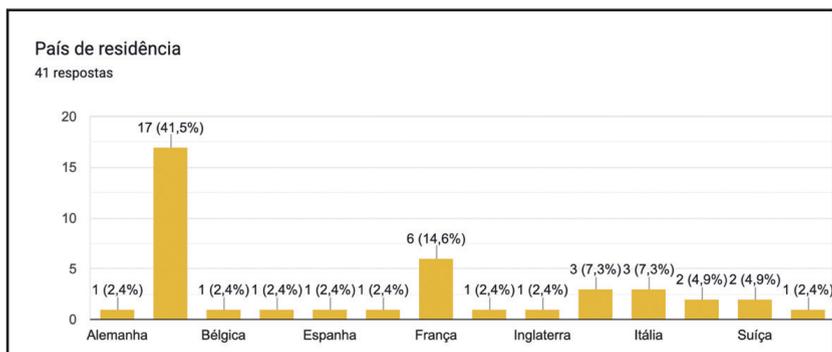
Na próxima seção, iremos apresentar o resultado do projeto considerando as etapas de organização do curso e a elaboração dos materiais didáticos produzidos, bem como a avaliação dos participantes sobre o curso.

4. Resultados

Organização do curso

Os dados obtidos a partir da ficha de inscrição dos participantes demonstram que a participação no curso foi bastante heterogênea. Primeiramente, tinha-se a expectativa de que haveria um maior número de inscrições de pessoas inseridas em meio francófono. No entanto, conforme demonstrado no gráfico abaixo (Gráfico 1), tivemos participantes que atuam nos mais diversos contextos de ensino ao redor do mundo. O Brasil foi o país com maior número de participantes (17 participantes), seguido da França (7 participantes, incluindo a Guiana Francesa) e da Itália (6 participantes).

Gráfico 1: País de residência dos participantes



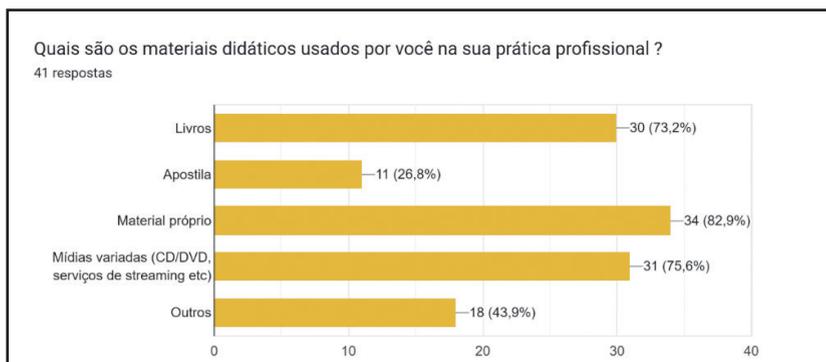
Fonte: Elaborado pela autora.

O fato de o curso ter tido uma ampla divulgação nas redes sociais e entre o meio associativo no contexto europeu estimulou o interesse de pessoas fora do contexto francês. Além disso, há também o fato de o curso ter sido realizado na modalidade online, em razão das medidas de distanciamento social impostas pela Covid-19, o que permitiu que muitas pessoas participassem sem os custos e inconvenientes de um deslocamento.

No que diz respeito à formação acadêmica dos participantes, tivemos desde estudantes de bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado na área de Letras, Linguística e Pedagogia até profissionais da área de Jornalismo, Psicologia, Geografia. Esse dado é importante, pois o curso foi concebido justamente para proporcionar uma troca de saberes e experiências entre pessoas de diferentes formações e contextos de atuação.

Em relação aos materiais didáticos utilizados pelos participantes no âmbito de suas respectivas atuações, observou-se, no gráfico 2, uma grande frequência de utilização de materiais próprios (cerca de 82,9%), o que corrobora nossa expectativa de que o objetivo do curso em capacitar professores para elaborar materiais didáticos atenderia uma necessidade do público-alvo.

Gráfico 2: Materiais didáticos usados pelos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Passemos, a seguir, para a análise dos materiais didáticos produzidos no âmbito do curso.

Elaboração dos materiais didáticos

Conforme destacado na metodologia, mais especificamente no subtópico (iii) *Elaboração de Materiais*, a apresentação das propostas didáticas deveria seguir o modelo do “quadro-síntese”, sendo apresentados o título da atividade, o nível, a faixa etária, o tema, o subtema, as funções sociais, as habilidades linguísticas, os componentes de conhecimento específico, os itens lexicais e os pontos gramaticais.

Ao todo, foram produzidos 6 materiais, variando dos níveis A2 a C1, contemplando faixas etárias dos 5 aos 14 anos. Os temas/subtemas também foram bem variados e não se limitaram à lista proposta na *Proposta curricular para ensino de português como língua de herança*, conforme pode ser observado na imagem abaixo (Figura 3):

Figura 3: Quadro-síntese (resumido) elaborado por cada grupo de trabalho

GRUPO 1	
Título	Um mundo de diferenças
Nível / Níveis	B1/B2/C1
Faixa etária	9-14 anos
Tema	História - Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social
Subtema	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas
Funções sociais	Conhecer e respeitar a diversidade cultural

GRUPO 2	
Título	As conexões da língua
Nível	Turma de idade heterogênea de 11 a 16 anos e nível heterogêneo (B1/B2/C1)
Tema	Língua
Subtema	A língua portuguesa no cotidiano
Funções sociais	Refletir sobre os usos da tecnologia e sobre o pluricentrismo da língua portuguesa

GRUPO 3	
Título	Memórias Afetivas
Nível	B1 (Pré-adolescentes e adolescentes).
Tema	A comunidade e seu registro
Subtema	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais). (Refletir sobre fatos, objetos, configuração familiar, lembranças, experiências pessoais e gerações)
Funções sociais	Resgatar as memórias. Socialização, interação e reconhecimento/valorização do português (língua de herança).

GRUPO 4	
Título	Entre cordéis e cantigas: O despertar da paixão pelas histórias da Cultura Nordestina no Brasil.
Nível	B1
Tema	Língua
Subtema	Língua portuguesa no Brasil
Funções sociais	Despertar o conhecimento, valores da cultura nordestina, a criatividade e incentivo a leitura através do cordel; Conhecer a literatura de cordel e as cantigas tradicionais brasileiras, identificando estes gêneros como manifestação da cultura popular brasileira.

GRUPO 5	
Título	Pantanal
Nível	Compreensão: B1 Expressão: A2 (Pré-adolescentes - 10 a 12 anos)
Tema	Ciências/Vida e Evolução
Subtema	Diversidade de ecossistemas Preservação da biodiversidade, áreas protegidas, reservas naturais
Funções sociais	Debater questões ambientais

GRUPO 6	
Título	Delícias A riqueza do grão milho / As delicias do milho /Milho para todos os gostos / Milho e suas riquezas / Sabores do milho
Nível	A2/B1 (5-6 anos)
Tema	Vida e evolução
Subtema	Hábitos alimentares/ Alimentação
Funções sociais	Desenvolver habilidade de empatia a partir do conhecimento do sentimento de outras pessoas e de personagens de histórias.

Fonte: Criada pela autora com base no quadro-síntese elaborado pelos participantes em cada grupo de trabalho.

Destacaremos a sequência didática do grupo 4, “Entre cordéis e cantigas: o despertar da paixão pelas histórias da cultura nordestina no Brasil”, concebida para ser realizada com um público de nível B1.

A escolha do tema foi “Língua” com o subtema “Língua Portuguesa no Brasil”, cuja função social era despertar o conhecimento, valores da cultura nordestina, a criatividade e o incentivo da leitura através do cordel, além de oferecer ao aluno um primeiro contato com a literatura de cordel e as cantigas tradicionais brasileiras, identificando estes gêneros como manifestação da cultura popular brasileira.

Dentro da sequência didática proposta pelo grupo 4, merece a atividade “Ditado ao adulto” que, se apoiando no livro “Sete cordéis para sete cantigas”, de Cristiano Gouveia, incentiva os alunos a criar um texto coletivo a partir da história e/ou da cantiga. O objetivo era que o texto produzido pelos alunos fosse uma paráfrase da história inicial, com partes do texto original (re)elaborado com outras palavras. Na sequência proposta, os alunos ainda seriam convidados a realizar uma atividade manual para confecção de um “varal de cordel” com carimbo de EVA, papelão e isopor, retratando adjetivos retirados do texto e seus antônimos, conforme ilustrado no *slide* produzido pelo grupo (Figura 4):

Figura 4: Confeccionando Cordel

06 Momento V (30 min.): Atividade Manual

Material: Carimbo feito com EVA/ papelão/ isopor em formato de sapo e barbante.

Dinâmica: Distribuir os folhetos aos alunos. Em seguida, ajudá-los a aplicar o 'carimbo' com a tinta ainda úmida, fazendo a transferência do desenho do sapo de maneira uniforme. Ao final, cada aluno escolhe um sentimento (lista de adjetivos fornecida pela formadora) para descrever o "seu sapo".

Adjetivos retirados do texto e seus antônimos: Asseado - sujo / exagerado - sereno / cabreiro - corajoso / mumunha - obediente / distraído - atento - alerta / jururu - contente/ bravo - estressado - calmo / prudente - imprudente

01 

02 

Fonte: Material elaborado pelo grupo 4 no âmbito do curso "Elaboração dos materiais didáticos para o ensino de PLH na *Université Sorbonne-Nouvelle*".

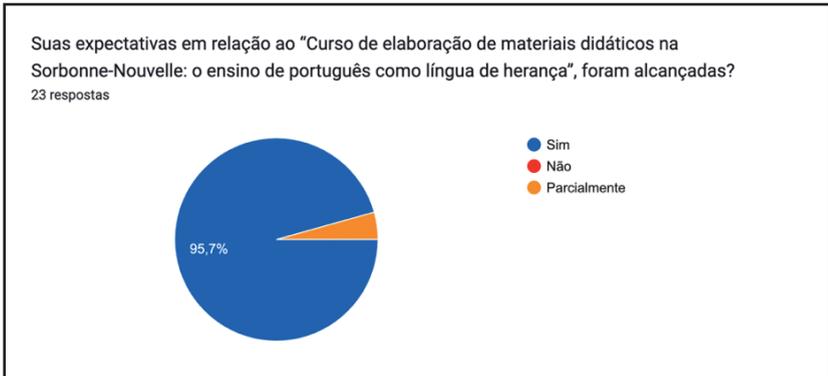
A partir dessa atividade, podemos exemplificar como professores de língua de herança podem se apropriar dos parâmetros curriculares previstos no material do MRE para produzirem uma sequência didática adaptada ao contexto do falante. O cordel, literatura típica do Nordeste, foi inserido sob uma perspectiva de língua como prática social, valorizando a identidade cultural do falante de herança e seu entorno, ajudando-os a se reconhecerem como membros das suas comunidades de fala.

Avaliação dos participantes

Com o intuito de avaliar se a realização do curso atingiu seus objetivos, propomos um questionário com 5 perguntas fechadas e 3 perguntas abertas. O questionário foi enviado ao final do curso e não era necessário respondê-lo para obter o certificado. Desse modo, a ideia era permitir que o participante ficasse à vontade para responder as perguntas a fim de não enviar os resultados. Ao todo, das 41 pessoas que participaram do curso, 23 responderam.

Na primeira questão (Gráfico 3), perguntamos se as expectativas em relação ao curso foram alcançadas. Para a maioria dos participantes (95,7%) a resposta foi afirmativa.

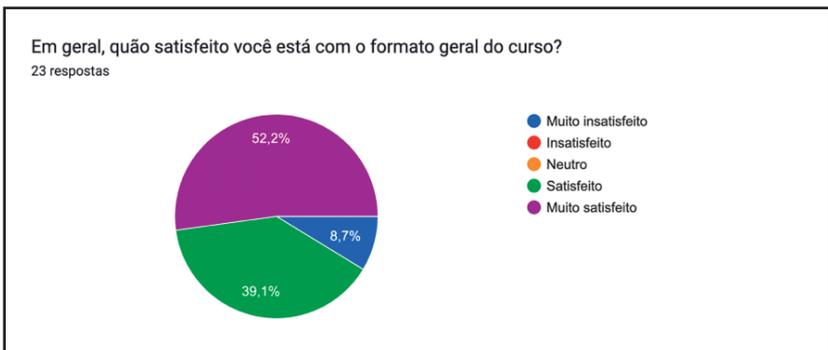
Gráfico 3: Expectativas em relação ao curso



Fonte: Elaborado pela autora

Na segunda pergunta (Gráfico 4), indagamos em que medida que o formato geral do curso agradou o participante. A maioria das pessoas responderam que estavam muito satisfeitas (52%) com o formato e apenas 8,7% disseram não estar satisfeitas.

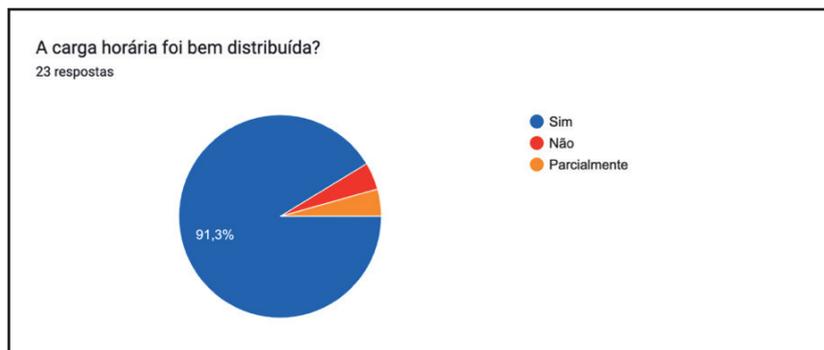
Gráfico 4: Satisfação em relação ao curso



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à carga-horária, a avaliação é de que ela foi bem distribuída, tendo em vista que 93,3% dos participantes responderam afirmativamente à pergunta.

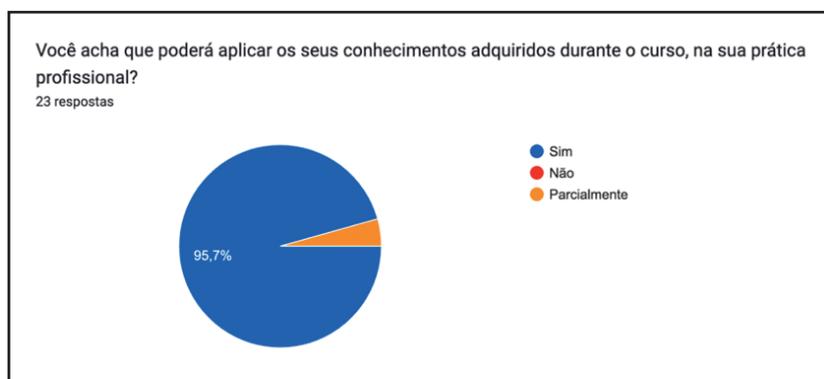
Gráfico 5: Carga horária do curso



Fonte: Elaborado pela autora

Pelo questionário, foi possível notar que os participantes ficaram satisfeitos com o curso e que o conteúdo trabalhado foi relevante para a formação: 95,7% deles acham que poderão aplicar os conhecimentos adquiridos em suas respectivas práticas profissionais (Gráfico 6).

Gráfico 6: Aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às perguntas discursivas, vale destacar que entre as respostas da pergunta **“O que mais gostou do curso?”** (Quadro 5), ficou bastante evidente a importância dada à concepção de materiais didáticos

específicos para o PLH, com apoio da *Proposta curricular*. Outra resposta que destacamos é a percepção positiva da metodologia de trabalho adotada no curso, ou seja, realização da atividade em pequenos grupos com intervenção de uma coordenadora.

Quadro 5: O que mais gostou do curso?
Gostei, principalmente, de 3 pontos: - É essencial poder colocar os conhecimentos em prática, dentro dos grupos, com a elaboração de materiais didáticos pensados ao ensino de POLH. - Achei muito interessante ver os materiais didáticos já elaborados e aplicados no âmbito do POLH, para que nos inspirem na criação dos nossos próprios. - Também é muito importante estar em contato com outros colegas da mesma área de ensino ou área de interesse.
A possibilidade de explorar mais amplamente o guia curricular de PLH.
Da organização das atividades práticas e de ter trabalhado em grupo, mas com assistência de uma "coordenadora".

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho em grupos com intervenção da coordenadora também foi avaliado positivamente no campo "comentários gerais – críticas e elogios". Veja o Quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Comentários gerais - críticas e elogios
O curso definitivamente me surpreendeu. Não só pelas palestras, que foram muito interessantes, mas também pelo nível da produção dos materiais didáticos. Acredito que os grupos tenham trabalhado muito bem, em suas unidades. Falo isso, porque fiquei impressionada que meu grupo tenha elaborado uma aula tão interessante, em tão pouco tempo. Há poucas semanas participei de um curso muito parecido, e os grupos levaram 4 semanas para criação de materiais similares. Então, gostaria de elogiar as orientações da equipe de coordenadores pedagógicos que foram muito claros, abertos e fizeram um excelente trabalho.

O curso foi maravilhoso, achei a organização excelente, sempre enviando informações. Amei o conteúdo das palestras, todas foram muito produtivas. Adorei o trabalho em grupo, foi muito rico e muito bom trabalhar com os colegas para produzir o material. Também foi muito legal aplicar a organização do quadro síntese na atividade prática.

Aprendi bastante e sei que ainda há muito a ser aprendido. O pouco tempo para a realização da atividade prática e membros da equipe com diferentes fusos dificultou a comunicação e o consenso em relação ao trabalho final. Entretanto, tal fato não deve ser entendido como um ponto negativo, pois antes da pandemia nem teríamos essa oportunidade e, portanto, o aprendizado deve sobrepor qualquer outro aspecto nesse momento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às críticas, a queixa mais recorrente foi de que a carga horária poderia ter sido um pouco maior não somente para abranger um pouco mais da *Proposta curricular*, como também para que fosse possível desenvolver uma sequência didática completa (Quadro 7).

Quadro 7: Você gostaria de fazer sugestões para a próxima edição do curso?

Trabalhar com uma carga horária maior para que seja possível desenvolver uma sequência didática.

Sugiro que os grupos sejam divididos de acordo com o foco de interesse dos participantes, que poderão explicitá-lo no momento da inscrição na formação. Dessa maneira, evita-se que participantes se desmotivem ao ter que elaborar um material de aula para um perfil de aluno que não corresponde ao seu trabalho e/ou intenções futuras.

Fonte: Elaborado pela autora.

De fato, propor um curso online de 15 horas integrando uma parte teórica e uma parte prática é desafiador do ponto de vista metodológico. Por um lado, requer um rigor na gestão do tempo por parte da organização; por outro, exige que os atores estejam alinhados entre si e que estabeleçam uma dinâmica de trabalho propositiva, criativa e alinhada à uma concepção de língua como prática social e como elemento de identidade

cultural, que, segundo a *Proposta curricular* devem priorizar “aspectos que visam proporcionar aos falantes de herança o desenvolvimento de competências para agirem socialmente na (e por meio da) língua e de se reconhecerem como membros das suas comunidades de fala”.

Para uma futura edição do curso nos mesmos moldes faz-se necessário propor algumas adaptações:

- propor atividades mais curtas e não uma unidade didática;
- dividir os grupos em conformidade com os interesses de cada participante, levando em conta o público-alvo e o contexto de ensino.

5. Considerações finais

Entendemos que a formação de professores que lecionam no contexto de PLH realmente merece uma *Proposta curricular* específica, dada a relevância da área e o impacto positivo que isso tem junto à comunidade brasileira no exterior.

O intuito do projeto era oferecer um curso que pudesse valer-se de todo o aparato formal-metodológico constante na *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*, não só pelo fato de ele já ser fruto de um trabalho coletivo e resultado de profundas reflexões relacionadas ao ensino das línguas e culturas de herança, mas também por constituir-se como uma referência para a sistematização de atividades relacionadas ao PLH. É, portanto, um esforço adicional nosso no sentido de contribuir para as discussões teórico-práticas na área de PLH: a definição de conteúdo, a sistematização de atividades de planejamento, a elaboração de materiais didáticos e os procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, vimos que durante a organização do curso, a expectativa estava certa, tendo em vista que o questionário de inscrição revelou que a maioria dos participantes elaboram seus próprios materiais valendo-se de livros didáticos de ensino de Português como Língua Adicional. Ou seja, no nosso entender, existe uma carência de obras voltadas para os falantes de PLH e a promoção e a realização de

cursos visando incentivar o uso da *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança* pode significar um importante passo para a sistematização de atividades e apoio nas diversas fases do ensino-aprendizagem (planejamento, definição de conteúdo, elaboração de materiais, procedimentos metodológicos e processos de avaliação).

Apesar dos condicionantes de distanciamento social impostos pela pandemia da Covid-19, a realização do curso na modalidade à distância acabou sendo benéfica, já que permitiu a participação de pessoas de vários países e com diferentes formações. Nesse sentido, considerando o objetivo de favorecer um ambiente de discussão e troca de saberes – estudantes e demais profissionais da área – para estimular reflexões sobre a prática, teoria e contexto de atuação, a heterogeneidade somente teve a contribuir na realização do curso.

Referências

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

JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Brasil em Mente, Nova York, 2015.

LINCOOL, **Língua e Cultura – a revista eletrônica do PLH**. Disponível em: <http://www.lincool.org/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MENDES, Edleise. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). In: **Platô**, v. 1, n. 2, p. 20-31, 2012.

MORINI, Andreia; GOMES, Juliana Azevedo. O Português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. In: **Revista de estudios brasileños**, v. 2, n. 2, p. 21-35, 2015.

YONAHA, Tábata Quintana. Português como Língua de Herança no Japão: a importância do planejamento linguístico-familiar. In: SOUZA, Ana; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). **Português como Língua de Herança: uma disciplina que se estabelece**. Campinas (Sp): Pontes Editores, 2020. p. 73-94.

DIVERSAS LÍNGUAS EM AÇÃO: O PROFESSOR BRASILEIRO E SEUS INTERLOCUTORES RUSSOS

Adriano de Paula Rabelo¹

Resumo: Recentemente tornei-me professor de Língua Portuguesa e Literatura, Cultura, História e Sociedade Brasileira na Rússia. Desde então, tenho enfrentado grandes desafios, vivenciando algo completamente diferente de outras experiências que tenho tido como professor, seja no Brasil, seja no exterior. Este artigo se constitui como um relato dessa experiência, refletindo sobre uma necessária atitude aberta e flexível entre mim e o meu público, seja de alunos, nas aulas, seja de colegas professores, nos eventos acadêmicos, seja de jornalistas estrangeiros que me procuram para colher informações antes de escreverem matérias envolvendo o Brasil. Mostrarei como diversas línguas convivem e interagem na comunicação entre mim e esse público.

Palavras-chave: Ensino de Português e Cultura Brasileira no exterior; Interação linguística; Experiência didática.

1. Introdução

No segundo semestre do ano de 2022, passei a atuar como professor de língua, literatura, cultura, história e sociedade brasileira no Departamento de Línguas e Culturas Europeias da Universidade Federal de Kazan, na Rússia, tendo chegado ao país ainda sem conhecer o idioma local. De imediato se apresentou o problema da língua a ser utilizada nas aulas, uma vez que eu não falo russo nem a grande maioria de meus alunos fala português. A solução óbvia foi o emprego da língua internacional, o inglês. No entanto, embora a geração de alunos russos que hoje está na universidade tenha estudado a língua inglesa antes de iniciar seus

¹ Universidade Federal de Kazan, Rússia, aprabelo@hotmail.com, doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP).

estudos superiores, logo percebi que há toda uma variação de níveis de conhecimento desse idioma entre eles.

Este artigo contém algumas reflexões sobre a minha experiência de ensino para esse público, que tem sido bastante profícua em aprendizado, em desenvolvimento de novas estratégias de ensino e mesmo em diversão. Também reflito sobre minha interação com os colegas professores, o público especializado que comparece a eventos acadêmicos para os quais tenho sido convidado a falar sobre temas relacionados ao Brasil e à América Latina e também jornalistas que têm me procurado para diálogos e entrevistas, antes de escreverem matérias sobre o Brasil para seus periódicos.

2. Materiais didáticos

Antes mesmo de minha partida para a Rússia eu já havia preparado o material didático de cada curso que daria, já sabendo que haveria margem para mudá-lo na medida em que as aulas começassem e os textos fossem testados. Para os cursos de literatura, cultura, história e sociedade brasileira, selecionei textos jornalísticos, acadêmicos, literários e relatos testemunhais relacionados aos temas de cada aula. A maioria deles era em português, evitando uma linguagem muito complexa, e também em inglês. Para os cursos de língua portuguesa, também preparei eu mesmo todo o material a ser usado nas aulas, devido à má qualidade geral dos livros de ensino de português para estrangeiros que têm sido publicados no Brasil até hoje. Além disso, para as duas vertentes também foram selecionados vídeos disponíveis no YouTube, canções, podcasts disponibilizados por rádios brasileiras e conteúdos de websites como o do Museu da Língua Portuguesa (www.museudalinguaportuguesa.org.br), do Itaú Cultural (www.itaucultural.org.br), de São Paulo, e do Instituto Moreira Salles (www.ims.com.br), do Rio de Janeiro. Por fim, selecionei conteúdos do site *Russia Beyond BR* (www.br.rbth.com) que tratam das relações entre o Brasil e a Rússia.

Uma parte desse material já havia sido testada em outra experiência como professor de estudos brasileiros no exterior. Em geral esses

recursos foram efetivos e geraram engajamento nas discussões dos temas relacionados ao Brasil e à língua portuguesa. Eles buscam uma apresentação do país e do idioma como entidades vivas, interessantes e complexas, para além dos estereótipos que persistem na visão de muitos estrangeiros sobre o Brasil e a nossa forma de falar o português.

3. As aulas

Um problema que tem se apresentado desde as minhas primeiras aulas na Rússia diz respeito a como trabalhar com alunos com níveis diversificados de inglês, havendo, nas mesmas turmas, aqueles com um nível bastante avançado de conhecimento dessa língua — a maioria deles — e aqueles com nível intermediário e mesmo básico, sendo estes últimos bastante raros.

Tanto nos cursos de literatura, cultura, história e sociedade quanto nos de língua, sempre busquei chamar a participação de todos, fazendo com que cada aluno se envolva nas discussões e também nas atividades relacionadas a pronúncia, compreensão auditiva e conversação. Para evitar que os alunos mais desinibidos e com melhor conhecimento da língua inglesa monopolizem as aulas, tenho sempre chamado pessoalmente — e mais ou menos igualmente — cada aluno para os debates e as atividades linguísticas. Para isso foi importante aprender seus nomes já nas primeiras aulas. Como as turmas têm de oito a dez alunos, isso não era tarefa muito complicada ou demorada. Chamá-los pelos nomes, caminhar pela sala e falar diretamente para cada um deles na hora de solicitar sua participação costumam estabelecer um ambiente mais informal e acolhedor que gera melhores condições para que os mais tímidos ou os que possuem um conhecimento menos avançado da língua inglesa não se sintam embaraçados na hora de falar. Além disso, há ainda um aspecto cultural que precisa ser levado em consideração. Em geral os russos são sérios, discretos e calados num primeiro encontro. Porém, depois de se estabelecer uma relação de proximidade com eles, tornam-se logo expansivos, falantes, brincalhões e afetivos.

Quando surgem problemas de expressão na língua inglesa por parte de alguns alunos, busco suprir as lacunas por meio de gestos, mímicas, desenhos e, em última instância, a ajuda dos alunos com melhor conhecimento de inglês, que esclarecem as dúvidas na língua russa. Às vezes eu mesmo faço isso, uma vez que já tenho iniciado um curso de russo e já possuo algum vocabulário e algumas noções gramaticais básicas dessa língua.

No entanto, há o português como língua de chegada, e o objetivo dos cursos é fazer com que os estudantes terminem os cursos conhecendo o Brasil por meio da língua portuguesa e também que a falem com proficiência. Sempre que possível busco fazê-los compreender os textos, áudios e vídeos em português, bem como fazer com que falem em português e se arrisquem nesse universo novo que tem fascinado muitos deles.

Talvez pela sensibilidade mais visual que literária das novas gerações, em geral, nas aulas de cultura, os vídeos produzem maior engajamento nas atividades. Contudo, sempre solicito aos alunos que façam um esforço para a leitura e compreensão de textos em português ou inglês. Já nas aulas de língua, os momentos mais áridos têm ocorrido, em que eles têm de fazer conjugações verbais, estudar regras sintáticas, a fonética e a morfologia do português. Mas há também jogos para ampliar vocabulário, audição de canções e leitura de textos. As explicações sobre conteúdos de língua portuguesa — com materiais em português e a solicitação de que falem e escrevam em português — costumam ser dadas em inglês. E muitas vezes, quando estabeleço algum tempo para que grupos discutam determinados conteúdos, tanto nos cursos de língua quanto nos de cultura, os alunos fazem suas discussões em russo.

No começo fiquei um pouco apreensivo diante da possibilidade de que essa dinâmica com alternância de três línguas tão distintas uma das outras fosse gerar grande confusão durante as aulas, buscando delimitar muito claramente que as aulas seriam dadas em inglês, que as intervenções dos alunos também seriam feitas em inglês, que o material utilizado estaria em grande parte em português e que a língua russa só seria utilizada muito

eventualmente. Porém, na medida em que foi se estabelecendo um clima de proximidade e confiança entre o professor e os alunos, e dos alunos entre si, a rigidez desse esquema foi sendo paulatinamente quebrada em prol de mais espontaneidade, maior envolvimento e motivação de todos e melhores resultados na aprendizagem. Assim, alunos começaram a trazer material em russo sobre o Brasil e a língua portuguesa — que foram incorporados na medida em que eu pudesse compreendê-los —, eu solicitava que clássicos da literatura brasileira traduzidos para o inglês fossem lidos para a realização de trabalhos para avaliação, e os alunos se empenhavam em me fazer perguntas em português, nos cursos de língua. Com o tempo e a prática, acredito que temos encontrado a medida e a hora certa de se empregar uma língua ou outra, e isso tem ficado claro tanto para mim como para os alunos.

Neste fim de semestre, tenho recebido vários bons trabalhos de avaliação dos cursos de cultura, em inglês, e os exames dos cursos de língua, em português, que envolvem leitura e compreensão de texto, aspectos gramaticais, tradução, redação, compreensão auditiva e conversação.

No próximo semestre, os mesmos grupos devem continuar comigo. Até a metade dos próximos cursos ainda devemos conviver com a alternância das três línguas em sala de aula. Mas gradativamente pretendo fazer com que o português vá ganhando cada vez mais espaço, até o ponto em que tanto as aulas de língua como as de cultura passem a ser dadas exclusivamente em português, e o material didático se torne mais complexo, com textos e conteúdos linguísticos mais aprofundados.

4. Avaliações e trabalhos dos alunos

Este é outro lugar onde línguas diferentes se alternam no âmbito de meu trabalho. Como ainda não tenho proficiência na língua russa, não tenho aceitado os trabalhos dissertativos dos cursos de literatura, cultura, história e sociedade nessa língua. Nos cursos para o primeiro, o segundo ou o terceiro ano, eles podem ser escritos em português ou inglês. Eventualmente algum aluno com conhecimentos avançados de espanhol solicita entregar seu trabalho nessa língua, o que sempre concedo. Nos

cursos para o quarto ano, quando os estudantes já passaram por alguns anos de formação em português, solicito que os trabalhos sejam entregues em português. Em geral, embora haja desvios gramaticais ou ortográficos, os textos são bons e permitem uma avaliação adequada de seu conteúdo.

Quanto aos cursos de língua, as avaliações são todas escritas em português e as questões demandam respostas em português, embora os alunos possam eventualmente solicitar algum esclarecimento em inglês. Os comentários escritos nas provas e entregues aos alunos juntamente com suas notas, por questão de clareza, são escritos em inglês.

5. Eventos na Universidade Federal de Kazan e relação com jornalistas

Há, na Universidade Federal de Kazan, muitos eventos científicos, e espera-se que os professores da instituição participem deles por meio de conferências, apresentação de painéis, mesas-redondas, debates. A maioria deles ocorre exclusivamente em língua russa. Porém parte deles acontece em outras línguas ou com a possibilidade de apresentação em russo ou outras línguas, dependendo do público. Desde que cheguei, já fui convidado a fazer apresentações em três eventos assim. Em dois deles, envolvendo as relações da Rússia com a América Latina, falei sobre a relação da literatura brasileira com a dos países vizinhos, em espanhol, para um público que compreendia essa língua. Num terceiro evento, motivado pela proximidade da Copa do Mundo de futebol, falei em inglês sobre a recente transformação da popularidade da Seleção Brasileira e de sua capacidade de representar a nação e a identidade nacional. Embora não falasse em russo, por ainda não possuir domínio suficiente para dissertar nessa língua, as apresentações geraram grande interesse, a ponto de haver recebido várias perguntas ao final, algumas delas em russo, que foram traduzidas para mim e tiveram as minhas respostas traduzidas para aqueles que me questionaram. Mais uma vez meu trabalho envolveu uma dinâmica em que línguas diferentes conviviam e se complementavam. Posteriormente, representantes do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Kazan me solicitaram que escrevesse um artigo

sobre o tema da conferência, em português, que será traduzido para o russo e publicado numa revista semestral desse curso.

Depois de um dos eventos relatados acima, fui procurado por uma jornalista de Kazan, que pretendia escrever uma matéria sobre as relações da Rússia com o Brasil. Marcamos um encontro para dias depois, ocasião em que conversamos bastante sobre os dois países, em inglês. E seu texto saiu uma semana depois, em russo. Como professor de uma universidade importante, localizada numa cidade grande, o professor brasileiro acaba sendo uma referência para os jornalistas locais. Certamente esse diálogo com o jornalismo vai ocorrer outras vezes enquanto perdurar minha estadia na Rússia.

6. Considerações finais

Como se viu, nas circunstâncias em que me encontro neste primeiro ano de trabalho na Rússia, para que haja comunicação entre mim e os alunos, entre mim e os colegas professores e até mesmo entre mim e os jornalistas que me solicitam entrevistas, tem sido necessário ter flexibilidade para poder encontrar um terreno comum entre mim e esses interlocutores.

As línguas utilizadas nas aulas, avaliações, eventos e entrevistas (português, inglês, russo e eventualmente espanhol) não competem entre si, mas convivem, complementam-se e colaboram umas com as outras. Credito a essa abertura o sucesso de meu trabalho até aqui. Mas esse é um processo ainda em seu início. Ao longo dos próximos anos devo ir aperfeiçoando a minha metodologia. Para isso devo descartar o que não funcionar muito bem, refinar o material didático que tenho utilizado, acrescentar coisas interessantes para as aulas. E ao longo de todo o processo devo seguir refletindo sobre as especificidades de ensinar língua portuguesa e cultura brasileira no exterior para alunos que ainda não falam a minha língua e cuja língua eu ainda não falo, sobre como me dirigir a um público que não fala português nos eventos da universidade que envolvem o Brasil e a América Latina, bem como a jornalistas que desejam escrever matérias sobre o Brasil.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. In: **Museu da Língua Portuguesa**. Disponível em: museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NÃO-MATERNA.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. In: **Revista Guavira**. Três Lagoas, n. 6, p. 67-75, 2008.

BERGER, Isis Ribeiro. O ensino de línguas como espaço para a difusão do português no mundo: estratégias e ações de políticas linguísticas. In: **Revista Ideação**. Foz do Iguaçu, v. 15, n. 1, p. 216-229, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

BRANDÃO, Cibele de Oliveira Borges. Polidez na cultura brasileira: uma contribuição para o ensino do português do Brasil para estrangeiros. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz e GONÇALVES, Luis (orgs.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016, p. 639-659.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. O Programa Leitorado do governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, n. 43, p. 259-289, jan./jun. 2019.

FERREIRA, Laura. O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. In: **Revista do GEL**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014.

MACHADO, Lohanna. Programa Leitorado Brasileiro: algumas considerações sobre sua configuração e sobre o espaço dedicado à literatura. In: **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 178-193, jan./abr. 2019.

MENEZES, Olívia Maria Araújo, **A política do idioma no Brasil: a perspectiva internacional** (Dissertação de Mestrado em Linguística). Brasília: Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas da Universidade de Brasília, 1993, 243 p.

MISTURINI, Filipe Wanderley. **O livro didático de português para estrangeiros: reflexões e análises a partir da Sociolinguística** (Dissertação de Mestrado em Letras). Manaus: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, 2015, 110 p.

PEDROSO, Sérgio Flores. Leitura, literatura e tradução: a necessidade de adequações no ensino de línguas não-maternas. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 11-25, 2006.

PIRIS, Eduardo Lopes. Formação do professor de português para falantes de outras línguas: atividades para reflexão acerca da concepção de língua. In: **Anais do IV SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014, p. 1-9.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 74-100.

ZOGHBI, Denise Maria Oliveira, **Língua e cultura no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira** (Dissertação de Mestrado em Letras). Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia, 2003, 176 p.

HISTÓRIAS QUE SE CONTAM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PUC – SANTIAGO – CHILE

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz¹

Resumo: Este trabalho consiste em um relato de experiência focado no meu quinto semestre letivo (2017-1) do curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira do meu Leitorado junto à Pontifícia Universidade Católica de Santiago-Chile. Um roteiro para uma atividade avaliativa e de encerramento do semestre letivo foi proposto. A partir do diálogo mantido, foi facultado aos alunos de nível básico que apresentassem em grupo ou individualmente, no formato eletrônico ou no analógico, um *Dicionário poético*, no qual deveriam apresentar a significação de 21 palavras extraídas da letra da música “Chuva no mar”. No total, 59 estudantes entregaram as mais variadas apresentações. Advém dessa prática geradora de um trabalho de final de semestre diferenciado, não apenas um aprendizado docente, mas também a possibilidade de uma extensão para além do Leitorado, a qual resultou, quatro anos depois, na organização de um livro no formato PDF, a partir da produção escrita e criativa produzida por um trio de estudantes. A proposta inicial desse trio foi um livro infantil com 5 pequenas histórias em português e ilustradas; foi atualizada por uma das autoras que traduziu os textos para o espanhol e o inglês, o que proporcionou a execução de duas obras bilíngues. É importante esse compartilhamento para que mais professores-leitores reflitam sobre a sua autonomia e a do outro. Além disso, concomitantemente, sobre a(s) sua(s) responsabilidade(s) no exercício da divulgação da língua-cultura. Destaca-se o incentivo para que práticas docentes pautadas em ensinamentos freireanos sejam mais adotadas e disseminadas, apontando-se para um *quê-fazer*, gerando-se, não apenas a autonomia discente, mas também se reforçando a alegria docente.

1 Doutoranda do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Leitora na PUC-Santiago-Chile de 2015-1 a 2017-1. Contato: mobanepzinid@gmail.com.

Palavras-chave: Leitorado; Autonomia; Prática docente.

1. Para começar esta história

O que alguns chamam de saudosismo, chamo de boas lembranças do quinto e último semestre letivo que passei como leitora na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em Santiago, no Chile. E é desse agradável e inesquecível período que vem este meu relato de experiência.

Paulo Freire (1996, p. 13) lembra a cada um de nós, professores, que desde a nossa formação, ao nos assumirmos como sujeitos, futuros formadores, possamos nos convencer — definitivamente — “de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Neste relato de experiência, o que tentarei é revelar que isso é factível num contexto de Leitorado.

Foi no curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira do nível básico do primeiro semestre de 2017, disciplina do Leitorado brasileiro naquela instituição, que propus aos meus alunos que trabalhassem livremente a partir do roteiro de uma atividade final. Tal roteiro era composto do PDF do livro *Mania de explicação*, de Adriana Falcão, que deveria ser lido. Trata-se, a obra, de um verdadeiro dicionário poético que aborda, de forma filosófica (pode-se dizer), termos do nosso cotidiano. É considerado um livro infantil, embora adultos devessem lê-lo. Foi fornecido o *link* para acesso ao vídeo da música “Chuva no mar”, com as cantoras Carminho (fadista portuguesa) e Marisa Monte (brasileira).² Pedi, ainda, que ouvissem a música, assistissem ao vídeo, acompanhassem a legenda que é trazida no vídeo, lessem a letra da música, que também foi enviada anexa ao roteiro, lembrando aos estudantes que na música há as variantes europeia (na voz da fadista Carminho) e a brasileira (na voz da também compositora da música, Marisa Monte; o outro compositor é Arnaldo Antunes).

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hliRXFz7C24>. Acesso em: nov. 2016.

Os estudantes receberam a letra da música com 21 palavras³ destacadas em amarelo. A partir daí, pedi que eles fizessem com todas elas um dicionário poético, tendo como inspiração o livro *Mania de explicação*.

No âmago de sua pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2001, p. 542), para explicitar a característica da *possibilidade*, inicia informando que “[a] ideia de uma pedagogia da possibilidade deriva principalmente da obra do educador brasileiro Paulo Freire”⁴. Foi buscando respaldo nos trabalhos de ambos os autores, que desenvolvi este relato.

Kumaravadivelu (2001, p. 544-545) aponta para os elementos cruciais de sua pedagogia pós-método, desde a conceitualização: “uma maneira de conceituar uma pedagogia pós-método é vê-la tridimensionalmente como uma pedagogia de particularidade, praticabilidade e possibilidade⁵”, lembrando que as “fronteiras do particular, do prático e do possível são inevitavelmente confusas⁶”, uma vez que “se entrelaçam e interagem entre si em uma relação sinérgica em que o todo é maior do que a soma de suas partes⁷” e, com isso, deixa claro que toda essa divisão que propicia para a explicitação de sua teoria, trata-se de uma estratégia didática para se fazer compreender. E o autor prossegue, apresentando aos leitores a sustentação desse tripé formador:

Como **pedagogia da particularidade**, [1] a pedagogia pós-método rejeita a defesa de um conjunto predeterminado de princípios e procedimentos genéricos voltados para a realização de um conjunto predeterminado de metas

3 As 21 palavras destacadas na ordem em que aparecem na letra da música “Chuva no mar” são: chuva; mar; ondas; corpo; ar; nuvem; vidraça; varal; asa; desejo; quintal; horizonte; longe; olho; frases; vozes; cores; sinais; mundo; grande; fim.

4 “The idea of a pedagogy of possibility is derived mainly from the works of the Brazilian educator Paulo Freire.” (Livro tradução).

5 [I have suggested that] one way of conceptualizing a postmethod pedagogy is to look at it three-dimensionally as a pedagogy of particularity, practicality, and possibility.

6 The boundaries of the particular, the practical, and the possible are inevitably blurred.

7 [They] interweave and interact with each other in a synergistic relationship in which the whole is greater than the sum of its parts.

e objetivos genéricos. **Em vez disso**, procura facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e específica ao local que se baseia em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais. [2] Como uma **pedagogia da praticabilidade**, a pedagogia pós-método rejeita a dicotomia artificial entre teóricos aos quais foi atribuído o papel de produtores de conhecimento e professores aos quais foi atribuído o papel de consumidores de conhecimento. **Em vez disso**, procura romper essa relação de papel reificada, permitindo e encorajando os professores a teorizarem a partir de sua prática e praticarem o que teorizam. [3] Como uma **pedagogia da possibilidade**, a pedagogia pós-método rejeita a visão estreita da educação de línguas que se confina aos elementos funcionais linguísticos que surgem dentro da sala de aula. Em vez disso, procura ramificar-se para explorar a consciência sociopolítica que os participantes trazem com eles para a sala de aula, para que também possa funcionar como um catalisador para uma busca contínua pela formação de identidade e transformação social⁸ (Livre tradução. Grifos acrescentados) (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544-545).

Também é de relevância dizer que são importantes todos os papéis que eu esteja ocupando num momento ou noutro em relação aos que eu assumo no aprender/ensinar, pois ora sou estudante, ora sou

8 As a pedagogy of particularity, postmethod pedagogy rejects the advocacy of a predetermined set of generic principles and procedures aimed at realizing a predetermined set of generic aims and objectives. Instead, it seeks to facilitate the advancement of a context-sensitive, location-specific pedagogy that is based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities. As a pedagogy of practicality, postmethod pedagogy rejects the artificial dichotomy between theorists who have been assigned the role of producers of knowledge and teachers who have been assigned the role of consumers of knowledge. Instead, it seeks to rupture such a reified role relationship by enabling and encouraging teachers to theorize from their practice and practice what they theorize. As a pedagogy of possibility, postmethod pedagogy rejects the narrow view of language education that confines itself to the linguistic functional elements that obtain inside the classroom. Instead, it seeks to branch out to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.

professora. E, como toda professora que deseja ver seu aluno envolvido nos trabalhos que propõe, pedi que meus estudantes fossem originais, que não copiassem nenhuma definição poética dada por nenhum colega, tampouco da internet. Lembrei-lhes que tinham mais de um mês para preparar o dicionário poético com as 21 palavras. Sugeri que não deixassem para a última hora.

Dei a eles liberdade para usarem imagens, desenhos, pinturas, colagens etc. para a apresentação da versão final do dicionário poético. Brinquei com a nota máxima (que no Chile é 7), lembrando a eles que cada uma das 21 palavras valia, sozinha, 0,33. Pedi, por fim, que caprichassem, antes de lhes desejar “Boa sorte!”.

A partir desse roteiro/instruções para o trabalho final da disciplina, naquele que viria a ser o meu último semestre como leitora naquela instituição, tive o privilégio de receber, no dia 12 de junho de 2017, uma diversidade de trabalhos que representavam, de fato, a criatividade de meus alunos, que, devo confessar, deixaram-me bastante satisfeita com o empenho e a dedicação que demonstraram com as suas produções, feitas em grupo ou individualmente, pois também isso eu lhes permitir decidir. Portanto, de forma integrada, ensino-aprendizagem estavam, sob o meu ponto de vista, atrelados e alicerçados na teoria do pós-método do teórico Kumaravadivelu (2001):

Os professores criam e recriam significado pessoal quando exploram e estendem suas crenças pedagógicas intuitivamente mantidas com base em suas histórias educacionais e biografias pessoais, conduzindo pesquisas de professores mais estruturadas e mais orientadas para objetivos com base nos parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade. A maior parte dessa pesquisa de professores é viável se, na medida do possível, não for separada, mas estiver totalmente integrada com o ensino e a aprendizagem do dia a dia.⁹ (Livre tradução) (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 551).

9 Teachers create and re-create personal meaning when they exploit and extend their intuitively held pedagogic beliefs based on their educational histories and personal biographies by conducting more structured and more goal-oriented teacher research based on the parameters of particularity,

Vejamos como/qual foi a criatividade para esse trabalho por mim proposto, a partir do que constatei quando da leitura/visão de cada um dos produtos.

2. Os trabalhos finais recebidos: cada um traz a sua história

Atrelando curiosidade a criatividade, Paulo Freire diz que

[a] curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 18).

E os meus alunos de nível básico de minhas duas turmas em 2017-1 fizeram isso e muito bem-feito. A título de apresentação dos diversos produtos por mim recebidos, em termos de suportes e ou formatação do trabalho final, deixo ilustrada abaixo, a amostra formada pela criatividade desses meus alunos, os quais tiveram plena liberdade de ação a partir do roteiro que lhes forneci – explicitado nas palavras iniciais deste trabalho.

Apresentação dos trabalhos finais sob o formato de mídia eletrônica:

- (alunos C e A)¹⁰ – PPTX; imagens e desenhos extraídos da internet; texto digitado.
- (alunas PE, PM e MS) – imagens extraídas da internet e montagem de um PPTX, com uma palavra por *slide*.
- (alunas CM e CH) – PPTX; contrastando imagens em azul (extraídas da internet) e texto digitado na cor branca.

practicality, and possibility. Most such teacher research is doable if, as far as possible, it is not separate from but is fully integrated with day-to-day teaching and learning.

¹⁰ Esses alunos trouxeram registrado, no último *slide*, um agradecimento expresso pelas aulas que ministrei.

- (aluna C; aluno D) – PPTX; imagens extraídas da internet; texto digitado com letras brancas sobre fundo azul.
- (aluna G; aluno P) – PDF; imagens extraídas da internet, em contraste de cores e apenas cada uma das 21 palavras correspondendo à seleção não verbal, colocadas em ordem alfabética.
- (aluna C; alunos H e S)¹¹ – PDF e PPTX de um livro contendo 5 histórias infantis.
- (aluna C; aluno D) – PDF; imagens coloridas extraídas da internet; texto digitado em preto sobre fundo branco; duas imagens/definições por *slide*, exceto a última: “fim”, que está sozinha.
- (aluno J; alunas C e MG) – PPTX; imagens coloridas extraídas da internet; texto digitado; uma imagem/definição por *slide*.
- (aluna C; aluno J) – PDF; imagens coloridas extraídas da internet; texto digital; duas imagens/definições por páginas, exceto a última (fim).
- (alunos FA, ND e JT) – PDF; imagens e desenhos extraídos da internet; texto digitado; uma imagem/definição por página.
- (alunas AT e FA) – Vídeo – A música “Chuva no mar” de trilha sonora e imagens correspondendo às definições que deram para as 21 palavras.
- (alunos S e A; aluna P) – PPTX; imagens coloridas extraídas da internet; texto digitado em branco sobre fundo azul; duas imagens/definições por *slide*, exceto a última: “fim”.

Apresentação dos trabalhos finais sob o formato de mídia eletrônica e em papel:

- (aluno N; alunas I, C e A) – Fizeram o PDF das folhas entregues esparsas. Papel tamanho A4, cartonado, com pinturas, desenhos e textos manuscritos.

11 A esse trabalho será dada uma ênfase especial.

- (alunas CF, JN e PM) – PDF no formato capa de CD; imagens coloridas extraídas da internet ocupando toda a dimensão (quadro) e, sobre elas, as definições com letras brancas. Folha A4 impressa exibindo as 21 palavras e as respectivas definições.

Apresentação dos trabalhos finais em papel:

- (alunos K e I) – Montagem de um caderno com espiral à esquerda; posição paisagem; imagens coloridas e ocupando página inteira; texto impresso sobreposto às respectivas imagens.
- (alunas K, J e M) – Rolo plástico; papel cartonado colorido; canetas para colorir; texto manuscrito; longa tira de papel preta; fitinha alaranjada para amarrar o rolo.
- (alunos VD e VL) – Caderno tipográfico usado como suporte; à esquerda as definições digitadas impressas; à direita, as palavras – em ordem alfabética – desenhadas de forma ornamental e com caneta do tipo hidrocor verde.
- (aluna C; aluna N) – Texto manuscrito e desenhado/colorido em um origami, com instruções para abrir/ler; uso de lápis de cor e canetas do tipo hidrocor.
- (alunos E e I) – Texto digitado impresso.
- (aluna L) – Desenho a mão livre; colorido; texto manuscrito.
- (aluno N) – Texto com as palavras destacadas de forma ornamental e à caneta preta; definições igualmente manuscritas; duas por página, exceto a última palavra (fim).
- (aluno F) – Desenho a mão livre; uso de lápis de colorir; texto manuscrito a lápis.
- (alunas A e B) – Manuscrito montado com folhas A4 na posição paisagem, com espiral à esquerda; desenhos coloridos com lápis de cor e também com uso de caneta do tipo hidrocor; colagens a partir de imagens de revistas; textos para além de apenas uma descrição (exemplo: receita de como fazer o mundo).

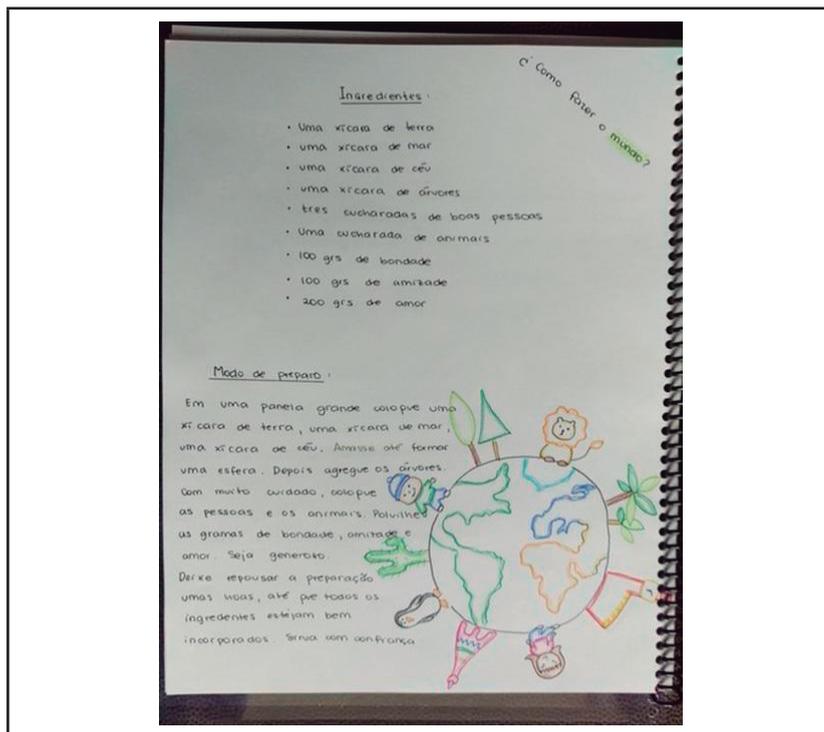
- (aluno F; alunas S e D) – Texto e imagem impressos coloridos; como se fossem 4 *slides* de um PPTX em cada folha.

Apresentação dos trabalhos finais em papel e em outro suporte:

- (alunas MC e CC) – Folhas avulsas com impressão de imagens coloridas (extraídas da internet); manuscrito; colagens; uso de lápis de cor e de canetas do tipo hidrocor. Essas folhas foram acondicionadas dentro de uma pasta com elástico.
- (alunos C e H) – Impressas as imagens extraídas da internet; coloridas e colocadas duas por página, com as respectivas definições logo abaixo. Placa de papelão duro; duas pilhas pequenas; fio condutor; pinos metálicos para ligar imagem à definição com o uso dos dois polos da bateria montada no painel; imagens retiradas da internet; texto digitado.

Nas palavras de Freire (1996, p. 19), “[e]nsinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. E novidade não faltou. Os habilidosos em desenho fizeram com gosto e dedicação cada imagem que se associava com as 21 palavras, todas elas sempre destacadas, definindo-as em português — a língua que estava sendo aprendida naquela atividade. Mostraram-se envolvidos e interessados na produção, revelando muito empenho na realização e apresentação final.

Figura 1 – Trabalho com ilustrações (feito manualmente) por uma dupla de alunas.

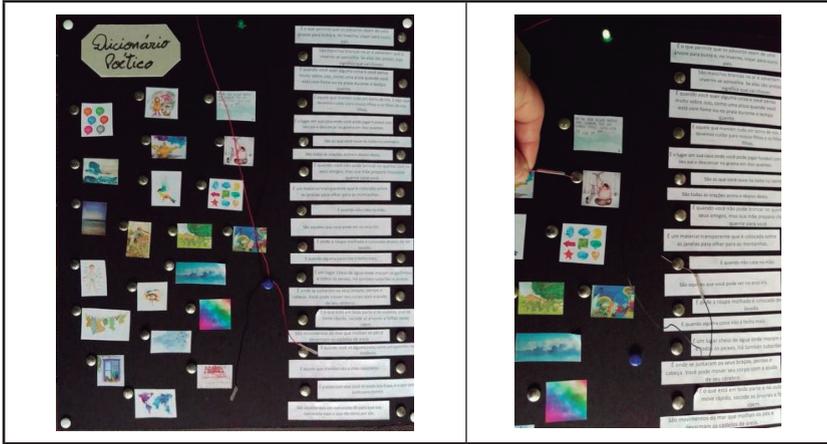


Fonte: Acervo da autora. Produção das alunas A e B.

Observemos que a ilustração utilizada para exemplificação na Fig. 1 traz uma estrutura típica de receita (o imperativo havia sido discutido em sala). “Como fazer o mundo?”. A isso chamo de dar asas à imaginação de nossos estudantes, que demonstram capacidade de criação no processo.

Aqueles que, à época, estudavam Engenharia Elétrica fizeram um circuito de associação entre cada uma das palavras e as respectivas definições poéticas que, quando ligadas à “chave” corretamente, faziam acender uma luzinha verde no alto do painel criado.

Figura 2 – Trabalho com um circuito elétrico (incluindo uma bateria com 2 pilhas pequenas) feito manualmente. Produção: alunos C e H.



Fonte: Acervo da autora.

As alunas K, J e M entregaram as palavras sob a forma de um rolo de filme amarrado com uma fitinha, o qual, à medida que eu abria e ia lendo, revelava o cuidado e o empenho dedicados à elaboração desse trabalho que eu lhes solicitara. O trio usou papel do tipo cartolina (várias cores), canetinhas para colorir, tesoura, cola e muita imaginação!

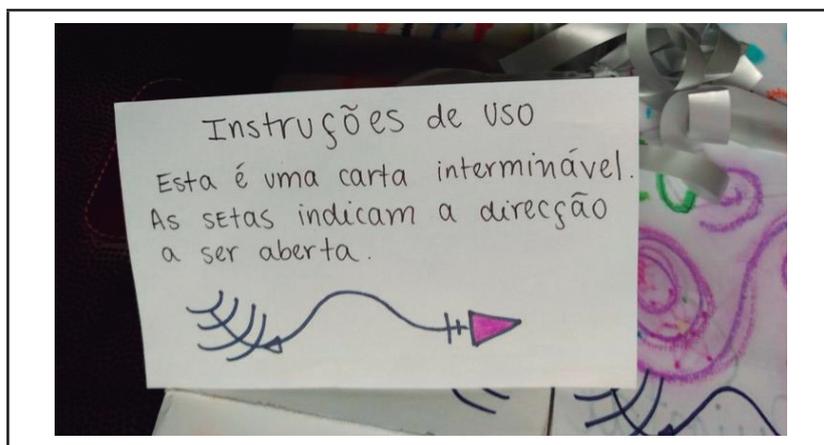
Figura 3 – Trabalho como um “rolo de filme”, feito manualmente pelas alunas K, J e M.



Fonte: Acervo da autora.

As alunas C e N, com habilidade e originalidade, fizeram uma carta no estilo origami, com um cartão de “Instruções de uso”, e os seguintes dizeres:

Figura 4 – “Instruções de uso” em acompanhamento ao trabalho no estilo origami. Produção: alunas C e N.



Fonte: Acervo da autora.

O trabalho do aluno N foi totalmente manuscrito com nanquim em fundo branco: com letras artisticamente desenhadas e, abaixo delas, a definição poética. De forma simples e personalizada, ele cumpriu a sua tarefa. E, quanto ao livro apresentado pelos alunos VD e VL, nele igualmente optou-se pelas letras artísticas, mas na cor verde e, na página à esquerda, colaram o recorte de papel com as respectivas definições digitadas, como se fosse um álbum de família.

A dupla K e I optou por um impresso como se fosse um PPTX A4 na posição paisagem, integralmente colorido, montado com espiral à esquerda.

Figura 5 – À esquerda, trabalho do aluno N; à direita e superiormente, o trabalho da dupla de alunos VD e VL; à direita e inferiormente, imagem do trabalho da dupla K e I.



Fonte: Acervo da autora.

E houve um trio que resolveu criar um conjunto com 5 pequenas histórias infantis que apresentaram sob os formatos de PPTX e PDF. Como esse trio se organizou para que o trabalho se concretizasse? Isso é o que veremos a seguir, pois esse projeto em especial gerou outros frutos e, portanto, é o que trago de forma mais esmiuçada neste relato de experiência.

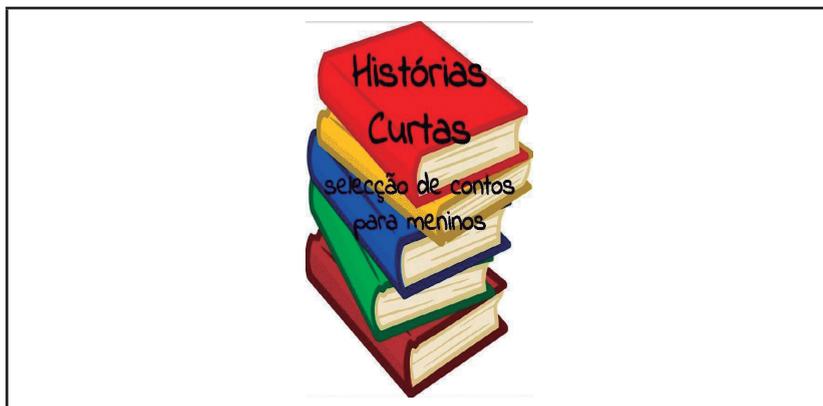
3. Histórias que se contam

Após a minha leitura, correções, devolução com meus comentários, não pude me furtar a fazer uma promessa ao trio que, neste trabalho, identificarei apenas como alunos C, H e S, iniciais de seus nomes. Não os denomino, neste momento, de estudantes, para deixar marcada a peculiaridade de serem uma jovem e dois jovens: ela, C, da área de Letras, portanto, agora minha companheira de labores (atualmente trabalha como docente em Santiago-Chile); H, da área de Engenharia Civil Industrial

(estava em seu último semestre em 2017-1); S, da área de Ciências Sociais (posteriormente migrou para Psicologia, área em que se graduou e na qual atua).

Conforme comentou comigo recentemente o aluno H, “[n]o nos conocíamos de antes, nos conocimos en el curso”¹². Por conseguinte, formaram o grupo especialmente para cumprirem a atividade final do curso e, posso dizer, sem dúvida, uma tarefa exitosa, o que me levou a lhes prometer à época que, assim que me fosse possível, organizaria com eles um livro infantil.

Figura 6 – Trabalho de criação de um livro infantil, feito com recursos computacionais pelo trio (alunos C, H e S).



Fonte: Acervo da autora – com supressão dos nomes autorais.

C, H e S combinaram entre si e realizaram a produção textual de 5 pequenas histórias infantis: 1ª) “Um menino muito curioso”; 2ª) “Aventuras de papel”; 3ª) “A pipa de Emma”; 4ª) “Má memória, bons amigos”; e 5ª) “Um mundo de cores”. Ao conjunto intitularam *Histórias curtas – selecção de contos para meninos*. Foram para um computador, selecionaram as imagens que lhes viabilizaram a criação das ilustrações que comporiam o

12 Não nos conhecíamos antes; nos conhecemos no curso (livre tradução de mensagem enviada por e-mail 30/04/2021).

PPTX e, também, a versão em PDF, que entregariam como o trabalho final do trio. Acoplaram os elementos apartados, criando o primeiro esboço do que hoje temos já organizado como dois *e-books* bilíngues (português-espanhol; português-inglês) para divulgação ao público infantil.

Esse trabalho foi algo que, tanto quanto os demais, superou o tradicional padrão de atividade final de uma disciplina. Mostrou, ou melhor, realçou o empenho, a dedicação, o gosto desses estudantes em elaborarem e entregarem algo tão inédito, personalizado, que lhes/nos gerasse um diferencial.

Quanto ao produto final da reunião desses três jovens de áreas distintas, pelas palavras da aluna C, componente do trio de autores,

[e]n relación a la versión original, la hicimos creando una especie de *collage* con imágenes extraídas de la plataforma de Google Imágenes. Fue así que juntamos imágenes que pudieran representar cada parte de la historia, las que juntamos con el texto en la plataforma de Google Slides. Luego, cuando ya se formalizó la idea de publicarlo como libro infantil y se estaba pensando en la idea de conseguir un ilustrador, pensé en [MF], a quien conozco desde que estaba en el colegio.¹³ (Menviada por *e-mail* 30/04/2021)

Mas era o final do primeiro semestre de 2017; eu regressava ao Brasil; findava o meu Leitorado. Mesmo assim, havia prometido aos 3 que organizaria, quando pudesse, o livro infantil que me apresentaram como trabalho final. O tempo passou e, com o empenho do trio, somando-se o trabalho da ilustradora, podemos agora apresentar ao público infantil (nosso leitor primeiro), dois *e-books* bilíngues. O diferencial é que essa obra foi originalmente feita em português, mas, quando o projeto começou a ser delineado, com mais intensidade, o material recebeu a sua tradução

13 Em relação à versão original, fizemos criando uma espécie de colagem com imagens extraídas da plataforma Google Imagens. Foi assim que juntamos imagens que puderam representar cada parte da história, às que juntamos com o texto na plataforma Google Slides. Assim, quando já se formalizou a ideia de publicá-la [a versão original] como livro infantil e se estava pensando na ideia de se conseguir um ilustrador, pensei em [MF], a quem conheço desde que estava no colégio (livre tradução de "Mensagem enviada por *e-mail* 30/04/2021").

para o espanhol e, posteriormente, para o inglês. Ambas as traduções (e respectivas revisões) ficaram a cargo da aluna C, profissional da área de Letras e, por isso, habilitada a fazê-lo. Hoje essa aluna é uma parceira.

A partir da iniciativa deles, nasceu o que hoje conhecemos como *Aventureiros e suas aventuras* – seleção de contos para crianças, sob o formato de *e-book*, diagramado por Letícia Santana, (re)conhecida em sua área de atuação e responsável por inúmeros trabalhos muito bem-sucedidos.

É importante destacar que houve o momento no qual se decidiram pela troca do nome da obra. Acharam que *Histórias curtas* não combinava muito bem com o *e-book* que viria a ser lançado. Pensávamos também que o fato de o título (original) trazer a palavra “meninos” restringia e excluía. Nosso público infantil não pode e nem deve sofrer exclusão. Surgiram algumas opções de nomes. Foram apresentados e, como tinha que haver votação, também opinei e, com isso, houve um empate. Decidimos, então, por um sorteio eletrônico, uma vez que os autores se encontravam no Chile e eu, a organizadora da obra, no Brasil. Fizemos o processo por uma plataforma de sorteios de nomes e de forma não manual¹⁴.

Chegamos, portanto, a um *e-book* com cinco histórias. O que cumpro, passados alguns anos, é tão somente a organização desse *e-book*, um trabalho que conta com uma equipe, desde os seus autores, até a diagramação e, por fim, a revisão de português feita por mim e as de espanhol e inglês feitas pela aluna C. É certo afirmar que fiz a organização desse *e-book* com muito carinho e uma alegria imensa no coração, sobretudo por estar sendo concretizado um sonho que compartilhei com esse trio de alunos-autores.

14 Plataforma para sorteio eletrônico de nomes disponível em: https://app-sorteios.com/pt/apps/sorteio-de-nomes?fbclid=IwAR1RjOhq19EnmxDUgwsVkl_e2uOmamPoFv7u_vzBYDzjh8lqKyV3H_3B38
Acesso em: abr. 2021.

Figura 7 – Índice do livro bilíngue português-espanhol.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 – Má memória, bons amigos / *Bad memory, good friends.*



Fonte: Acervo da autora.

4. A título de ampliação dessa história

Para as palavras selecionadas na letra da música “Chuva no mar”, fiz — para este trabalho — uma seleção buscando definições nos vários trabalhos recebidos, elencando no Quadro 1 aquelas que julguei bastante afins com a proposta do dicionário poético, alcançada de forma impecável pela maioria dos estudantes.

Apenas uma exceção, talvez porque o estudante ainda não tivesse maturidade em face da autonomia, foi a entrega de uma folha impressa, na qual estavam as 21 palavras e, à frente delas, cópias malfeitas de definições encontradas na internet. Esse estudante, que não quis ou não pôde se apropriar de sua criatividade, perdeu parte não apenas da sua nota para esse trabalho em especial, mas também do prazer que poderia desfrutar, realizando algo com plena liberdade criativa para fazê-lo.

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo” (FREIRE, 1996, p. 23). Registro e busco conjugar as 21 definições numa coletânea ímpar por mim selecionada pelo que considerei mais poético dentro de minha amostragem.

Quadro 1 – Coletânea poética (as 21 palavras) a partir dos trabalhos apresentados.

Palavra	Definição
<i>chuva</i>	É quando os anjos choram (alunos C e A)
<i>mar</i>	É a parte do planeta que abraça continentes (aluno F)
<i>ondas</i>	São os passos de dança da água (alunos K e I)
<i>corpo</i>	É para pendurar a roupa (alunas K, J e M)
<i>ar</i>	O rei inalcançável do céu, elemento vital para existir, sempre está em torno de nós; sem ele não podemos viver (alunas CM e CH)
<i>nuvem</i>	As nuvens são como bolas de algodão voando pelo ar. Algumas chorando e outras nevando (aluna C; aluno D)
<i>vidraça</i>	Areia milagrosa que transforma as moídas rochas em visões transparentes (alunas CF, JN e PM)
<i>varal</i>	É onde as roupas podem descansar, relaxar e aproveitar o vento suave, depois de um estressante e brusco banho (aluna C; alunos H e S)
<i>asa</i>	É o que nos libera os pés do chão e nos permite alcançar horizontes inimagináveis (alunos VD e VL)
<i>desejo</i>	É o fogo mais forte, o incêndio que acende nossos corações (aluno N; alunas I, C e A)

<i>quintal</i>	É o lugar onde as pessoas esquecem suas obrigações e começam a viver (alunas C e N)
<i>horizonte</i>	O horizonte é o longo e fino lugar onde a Terra e o céu estão autorizados a se tocarem (aluna C; aluno D)
<i>longe</i>	É a magnitude da distância que cresce entre duas almas (alunos E e I)
<i>olho</i>	Meus olhos são as minhas câmeras de fotos naturais (aluna L)
<i>frases</i>	As frases são um mar de palavras que os namorados usam para mostrar seus sentimentos (aluno J; alunas C e MG)
<i>vozes</i>	Traje que nós temos, que nos permite mostrar o que não sentimos e parecer o que não somos (alunas PE, PM e MS)
<i>cores</i>	O espírito das coisas que entra pelos nossos olhos (aluno N)
<i>sinais</i>	Todos os problemas são como sinais de trânsito vermelhos; se você esperar, eles mudarão para verde (alunos S e A; aluna P)
<i>mun</i>	<p>Como fazer o mundo?</p> <p><u>Ingredientes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • uma xícara de terra • uma xícara de mar • uma xícara de céu • uma xícara de árvores • três colheradas de boas pessoas • uma colherada de animais • 100g de amizade • 200g de amor <p><u>Modo de preparo:</u></p> <p>Em uma panela grande, coloque uma xícara de terra, uma xícara de mar, uma xícara de céu. Amasse até formar uma esfera. Depois agregue as árvores. Com muito cuidado, coloque as pessoas e os animais. Polvilhe os gramas de bondade, amizade e amor. Seja generoso. Deixe repousar a preparação algumas horas até que todos os ingredientes estejam bem incorporados. Sirva com confiança. (alunas A e B)</p>
<i>grande</i>	É o que as crianças querem ser (aluna C; aluno J)
<i>fim</i>	O fim é o que nos entristece quando ele vem (alunos F, N e JT)

Fonte: Acervo da autora. Excertos extraídos do montante dos trabalhos, a título de uma “nova” composição poética para este artigo.

Os trabalhos trouxeram uma diversidade de suportes, uma apresentação final — em termos de estrutura física — diferente dos padrões instituídos. Não é comum que se receba uma imitação de um rolo de filme ou um circuito elétrico unindo palavras às respectivas definições e apontando para o acerto com o acendimento de uma luzinha verde; ou ainda não é usual que se recebam folhas avulsas recém-pintadas, uma a uma, por uma aluna que, uma vez espalhando-as sobre as carteiras da sala, solicita que esperemos que sequem! É desafiador, bem sei, avaliar dentro de uma gama desse naipe, pois qual é o grau de dificuldade que representa uma pintura para quem sabe pintar? Ou um desenho para quem já se nomeia desenhista? Em uma de minhas muitas crenças, não é o grau de dificuldade que se deve medir num trabalho final talvez até considerado simples por/para alguns, mas o empenho e o prazer que exalam de cada atividade apresentada com um brilho nos olhos e uma enorme expectativa para ouvir/ler o “veredito” da professora, no dia da entrega dos trabalhos já corrigidos. Mas eu tinha em mãos muito mais que um mero trabalho final; tinha a criatividade transformada em várias artes.

Cabe, novamente, beber na inesgotável fonte freireana:

[o]Juro saber necessário à prática educativa [...] — a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso —, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo (FREIRE, 1996, p. 31).

Exatamente. Cada um desses 59 estudantes que me entregou os seus trabalhos finais recebeu de mim as correções formais da língua e da forma mais respeitosa possível ao trabalho, sem ferir ou agredir o que me fora entregue com tanto zelo. Nos trabalhos em PDF ou em PPTX, respectivamente, coloquei balão de comentários ou fiz as alterações diretamente nos *slides*. Já nos trabalhos físicos, usei papéis adesivos nos quais fui escrevendo as correções que eram pertinentes, pois também

compete a cada professor levar o que se aponta como o “adequado ao contexto” ao seu discente. Nesse caso, os problemas de interferência do espanhol, de maior incidência, foram corrigidos e várias sugestões foram deixadas em meus *post-it* pregados sobre cada imagem a mim dirigida com tanto carinho: o trabalho final não era apenas para nota; era para alegrar-me os olhos e para se despedirem de mim. E como o fizeram bem.

5. Essa história não para por aqui

Neste relato de experiência, eu trouxe, inicialmente, a contextualização do trabalho por mim realizado em 2017-1, junto à PUC Chile. Apresentei a proposta de trabalho final que fiz com os meus 59 estudantes de nível básico (em duas turmas), a título de última avaliação do semestre, embasada na teoria do pós-método de Kumaravadivelu (2001), levando em conta os princípios que a norteiam, quais sejam, particularidade, praticabilidade e possibilidade. Vale lembrar que, por ser uma disciplina eletiva, os estudantes a frequentavam eximidos de qualquer obrigatoriedade acadêmica. Tinham total autonomia para elegê-la como uma disciplina eletiva e cumprir uma carga horária nesse âmbito.

Discorri sobre a totalidade dos trabalhos finais recebidos, a diversidade deles e as boas surpresas que os estudantes proporcionaram a mim. Apresentei os suportes e materiais pelos quais os cursistas optaram (trouxe, ainda, uma seleção especialmente para este trabalho), compondo, assim, um novo e único *Dicionário poético* com as 21 palavras-mote para a execução de uma atividade avaliativa (roteirizada, porém com liberdade na execução) num curso de português como língua estrangeira dentro de um contexto de Leitorado.

Trago novamente Freire (1996) quando ele diz que:

[é] o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p. 32).

A título de fechamento deste meu relato de experiência, quanto ao trabalho final do trio (aluna C; alunos H e S), ele foi para mim um presente recíproco. Encheu-me os olhos e fez pulsar-me mais acelerado o coração. Ver meus estudantes de nível básico produzindo 5 histórias infantis em uma coletânea e propondo-a como um livro infantil — em português! — era muita felicidade para uma leitora que finalizava um ciclo à época. Eu disse que se tratou de um presente recíproco, pois o trio levou a nota máxima: 7, que no Chile corresponde ao nosso 10. Como são estudantes muito dedicados, os chilenos valorizam bastante a pontuação; e a instituição, por si só, já incentiva e alimenta esse tipo de preocupação, ao estar ranqueada (normalmente) como a melhor da América Latina.

O interregno entre a devolução do trabalho corrigido (2017-1) e a finalização das ilustrações, gentilmente cedidas por uma pessoa amiga e um contato direto da aluna C, é de quase 4 anos, tendo aflorado mais o interesse em levar adiante a organização do *e-book* durante os primeiros nove meses da quarentena — março a dezembro de 2020 —, uma vez que vislumbrei, na organização efetiva desse livro infantil com 3 autores, em 3 línguas, um alimento para o psicológico (de todos os envolvidos no projeto), bastante sensibilizado com o alto número de mortos pela Covid-19 e com o isolamento social.

Volto a me ancorar no filósofo-educador brasileiro Paulo Freire (1996):

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 33).

Este meu relato de experiência é, sobretudo e principalmente, não apenas para mostrar que somos sensibilizados pelos desejos de nossos alunos, mas que há reciprocidade quando nós lhes permitimos mostrarem o quanto estão interessados e o que sabem fazer, sem imposições, mas com um roteiro que lhes dê o norte e lhes permita criarem autonomamente. É o momento em que atuamos como mediadores. Também é para incentivar aos meus pares a realizarem em conjunto com seus estudantes, que simultaneamente muito (lhes/nos) ensinam, trabalhos que deem visibilidade a eles, futuros ocupantes de muitos lugares sociais e que poderão vir a ser multiplicadores desse dialogismo criativo.

Fica a minha dica: crie, mas deixe criar(em) e, óbvio, divulgue o seu trabalho, seja com seus acertos, seja com seus erros, pois tudo isso faz parte de nosso constante aprendizado. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*” (FREIRE, 1996, p. 44).

No dia 18 de abril de 2022, como organizadora dos dois livros eletrônicos bilíngues dos três estudantes-autores, eles e eu fizemos o lançamento virtual das obras em uma *live* no canal do Infortec Lança, disponível pelo YouTube.¹⁵ Vamos ver onde essa história vai parar!...

Referências

ANTUNES, Arnaldo; MONTE, Marisa. **Chuva no mar**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hliRXFz7C24>. Acesso em: nov. de 2016.

FALCÃO, Márcia. **Mania de explicação**. Ilust. Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

15 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dbZqXsKLTCc>>. Acesso em: nov. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Towarda Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)**, v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001. Disponível em: <https://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

O LEITORADO E A FORMALIZAÇÃO DE CONVÊNIOS DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA INTERNACIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Marcelo Marinho¹

Resumo: A internacionalização do ensino superior é um dos mais prementes requisitos para o desenvolvimento das ciências e para a compreensão mútua entre os povos. Entre 2002 e 2006, a Universidade Católica Dom Bosco concedeu-me afastamento com redução parcial de vencimentos, para o exercício da função de Leitor do MRE e para atuar como catalisador de projetos de cooperação internacional. O presente relato terá como foco a ideia de que as universidades públicas poderiam estabelecer um banco de docentes interessados em participar do programa de Leitorado, no intuito de promoverem convênios internacionais. Esse banco de docentes poderia contar com a anuência prévia das IFES para a candidatura de seus servidores efetivos e o afastamento com remuneração plena, promovendo a internacionalização da IFES de origem.

Palavras-chave: Internacionalização; Banco de docentes; Convênios de cooperação.

Relato

No ano de 2002, participei do processo de seleção para a vaga de leitor na Universidade Eötvös Loránd de Budapeste (Hungria). Como é do conhecimento de todos que já participaram desse certame, os prazos para formalização do aceite e para os preparativos da viagem são bastante curtos. É necessário providenciar toda uma série de documentos, obter o visto junto às respectivas repartições consulares, organizar uma mudança

1 Professor Associado, Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (Poéticas Latino-Americanas), Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná. Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Literatura Comparada pela Université Sorbonne-Nouvelle (Paris, França). Pós-doutorado na Universidade Eötvös Loránd de Budapeste (Hungria) e na Université du Québec à Montréal (Canadá).

de país que poderá corresponder a um período de até quatro anos. Naquele ano, eu trabalhava como professor horista em tempo integral na Universidade Católica Dom Bosco, sobretudo em seu programa de pós-graduação em Desenvolvimento Local, na área de articulação entre Cultura e Desenvolvimento. Vale notar que essa universidade, localizada em Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul, é uma instituição privada e confessional, sem fins lucrativos.

Tão logo o Ministério das Relações Exteriores enviou-me a carta convite solicitando resposta no curto prazo de 48 horas, dei início ao processo de negociação com as instâncias administrativas daquela instituição católica. Em outros termos, eu teria 48 horas para encaminhar ao Itamaraty uma carta de aceite avalizada por minha universidade de origem.

Entre os aspectos que procurei colocar em evidência nesse processo de negociação com a administração dessa IES comunitária, estava a possibilidade de permanecer em atividade no corpo docente da UCDB, na condição de orientador, mas também ministrando disciplinas em regime condensado, para os períodos em que o calendário acadêmico húngaro permitisse meu retorno ao Brasil. Por outro lado, naquele ano de 2002, eu também ocupava a posição de fundador e de responsável por dois periódicos científicos daquela universidade (*Interações* e *O guardador de inutensílios*). Assim, me propus a permanecer nessa condição, para além da possibilidade de buscar autores húngaros, mas também de outras nacionalidades, que pudessem contribuir com seus trabalhos para a diversificação geográfica e institucional dos estudos publicados na universidade católica.

Seria importante ressaltar o fato de que, posteriormente, o periódico *Interações* (Campo Grande, ISSN 1518-7012) foi a primeira publicação acadêmica de Mato Grosso do Sul a ser incorporada à plataforma SciELO – Scientific Electronic Library Online, condição em que permanece nos dias de hoje (<https://www.scielo.br/j/inter/i/2022.v23n4/>). Essa conquista acadêmica da UCDB deve-se, sobretudo, à participação cooperativa de

pesquisadores estrangeiros, tanto na qualidade de autores como também na qualidade de membros do corpo editorial.

Outro importante aspecto que busquei enfatizar seria o fato de que eu buscava, naquela universidade anfitriã húngara, os meios para o estabelecimento de um convênio formal de cooperação acadêmica. A Universidade Católica Dom Bosco abraçou, sem exceção, todas essas propostas e me conservou em seus quadros, com uma consensual redução do salário. Haja vista a modesta remuneração atribuída pelo governo brasileiro aos leitores por então, sobretudo no caso de instituições situadas em regiões estrangeiras com elevado custo de vida, a proposta da UCDB foi muito mais do que prevenida.

Tão logo entrei no exercício de minhas funções em Budapeste, procurei me aproximar dos docentes daquela instituição, apresentando-lhes o convite para publicação de seus estudos no Brasil, inicialmente em língua inglesa (os húngaros são talvez o povo mais poliglota do continente europeu), mas também me propus a revisar textos que eventualmente estivessem escritos em português. Simultaneamente, apresentei um projeto de estágio pós-doutoral ao coordenador do Departamento de Estudos Portugueses, o professor Pál Ferenc, grande promotor e entusiasta da cultura luso-brasileira em território húngaro, tanto na sua qualidade de docente e pesquisador, quanto também em seu pródigo ofício de tradutor.

Em outros termos, tão logo desembarcado em terras magiares, coloquei em andamento as propostas negociadas com minha instituição de origem, as quais foram aprovadas no curto lapso de tempo de 48 horas, condição que permitiu começar minhas atividades na Hungria num prazo bastante curto.

Para além das múltiplas disciplinas ofertadas no Departamento de Estudos Portugueses, em que me coube a docência de temas em torno da literatura, do cinema e da música, também desenvolvi atividades com trato a aspectos de outras manifestações artísticas e culturais brasileiras. Em curto espaço de tempo, estávamos coletivamente organizando um livro intitulado *Cartas vincadas, letras no espelho – escambos culturais*

entre Brasil e Hungria, o qual foi publicado em língua portuguesa pela Editora Letra Livre no ano de 2004 e, alguns anos depois, recebeu sua versão destinada a leitores europeus, também em língua portuguesa, aos cuidados da editora universitária ELTE Eötvös Kiadó, em Budapeste, no ano de 2014, sob o título de *A projeção secular do Brasil na Hungria*. Dois anos mais tarde, em 2016, vem a lume a versão em língua húngara, intitulada *Hidak és Áthallások*, publicada em Budapeste aos cuidados da Editora ELTE Eötvös Kiadó. Como se constata, o Lectorado abre a possibilidade de cooperação a longo termo, pois mais de uma década após a conclusão de meu período de trabalho na Hungria, as atividades conjuntas permanecem na pauta de trabalho de ambos os lados do Atlântico, entre publicações e palestras presenciais.

Figura. Lançamento do livro *Cartas vincadas, letras no espelho*, de Pál Ferenc e Marcelo Marinho, em presença dos Embaixadores Roberto Soares de Oliveira e Luís Filipe Castro Mendes, na Universidade Eötvös Loránd de Budapeste, 2004



Fonte: Acervo pessoal de Marcelo Marinho.

Entrementes e paralelamente, naqueles anos do início do século XXI, professores húngaros também contribuíram com os periódicos da UCDB. Por outro lado, igualmente me coube, já na primeira ou segunda semana após minha chegada a Budapeste, o enorme e grato prazer de começar a orientar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a obra poética

de Manoel de Barros, em nível de graduação, o qual foi concluído por Viktória Nagy e aprovado, com louvor, em 2004.

Em outros termos, começava-se ali não apenas um trabalho minucioso de divulgação da cultura e da língua brasileiras, mas também um trabalho de plantio e cultivo que culminou, posteriormente, na assinatura de um convênio entre ambas as universidades, o qual previa programas de intercâmbio de estudantes, de pesquisas e publicações conjuntas, participação docente recíproca em programas de pós-graduação e outras atividades de colaboração acadêmica.

Ao término de meu período na Hungria, apresentei meu relatório de atividades ao Programa de Leitorado e retomei minhas atividades plenas na universidade católica de origem. Posteriormente, quando se publicou um novo edital para seleção de leitores, terminei por apresentar minha candidatura, agora à Universidade do Quebec em Montreal. Para minha grata surpresa, a candidatura foi acolhida e a UCDB também concordou em expandir seu alcance e seus projetos de cooperação com minha participação nesse programa, nas mesmas condições que já se haviam revelado produtivas.

Ao chegar a Montreal, ainda no ano de 2005, foram-me atribuídas disciplinas tanto na graduação quanto na pós-graduação, mas sobretudo coube-me a função de dinamizar o Centro de Estudos e Pesquisas sobre o Brasil (CERB), núcleo que, na época, era dirigido pelo professor Gaëtan Tremblay. Na função de coordenador adjunto do Centro, logo implantei uma sessão semanal de discussões sobre a cultura, a história e os problemas brasileiros, com a participação dos inúmeros docentes brasileiros que passam pela cidade de Montreal, nas mais diversas condições de visita. Por outro lado, essas sessões de discussão alternavam-se com sessões de cinema, música ou até mesmo capoeira, atividades que eram muito bem acolhidas pelos estudantes da universidade canadense.

Figura. Espetáculo de capoeira no saguão central da Universidade do Quebec em Montreal (UQAM)



Fonte: Acervo pessoal de Marcelo Marinho.

Cabe sublinhar que a capoeira, entre outras práticas culturais, revela-se uma privilegiada porta de entrada para o aprendizado da variante brasileira da língua portuguesa, por parte de praticantes nos mais diversos países. A natureza intensamente gregária da capoeira implica a formação de equipes e a interação recíproca entre pessoas, promovendo oportunidades de se aprender aspectos positivos sobre novas culturas, assim como a possibilidade de se fazer amigos em espaços e situações de trânsito migratório e escambos de saberes e costumes. Iniciantes ou confirmados na arte da capoeira participam de eventos culturais e festivais de diversas índoles, circulando em cercanias propícias à troca cultural e à compreensão mútua entre diferentes povos.

Assim, em termos de práticas construtivas e integrativas no âmbito do Programa de Leitorado, a capoeira também se apresenta como convite para o conhecimento da música, da gastronomia, da dança, da

paisagem, do cinema, das formas de relacionamento afetivo e, por fim, da própria língua e literatura brasileiras. Em resumo, a capoeira poderia ser considerada como um elemento de integração internacional por sua universalidade, pela interação humana por ela induzida, pela possibilidade de aprendizado mútuo de distintos saberes e pelo intercâmbio cultural por ela promovida.

Em breve, sempre na função de leitor, secundeiei o professor Gaëtan na organização de diferentes eventos, entre os quais se destacou um grande simpósio de comunicação social. Em cooperação com professores brasileiros e canadenses, logo dei início à organização do livro intitulado *Américas imaginadas: entrelugares mestiços, identidades híbridas*, com a participação de pesquisadores das mais diversas instituições e origens geográficas, como veremos abaixo.

O professor Gaëtan Tremblay, assim como outros renomados docentes canadenses, foram então convidados a participar de eventos na Universidade Católica Dom Bosco, e dessas visitas resultou o convite para que a universidade católica integrasse a rede BRACERB, formada pela Universidade do Quebec em Montreal e mais oito universidades públicas brasileiras. A UCDB tornou-se a única universidade privada, ainda que sem fins lucrativos, a ser incluída nesse conglomerado de instituições, com vocação para o desenvolvimento de projetos de pesquisa conjunta, explorando tópicos de interesse comum em áreas como ciências naturais, ciências sociais, tecnologia e inovação.

Figura: Gaëtan Tremblay (UQAM) e demais pesquisadores em sessão de trabalho na cidade de Diamantina, MG, por ocasião de reunião da rede Bracerb. 2008



Fonte: Acervo pessoal de Marcelo Marinho.

Sempre nessa universidade, sob a tutela do professor Tremblay, realizei um estágio de pesquisas pós-doutorais, cujos resultados integram-se na coletânea intitulada *Américas imaginadas: entrelugares mestiços, identidades híbridas*, publicado pela Editora da UCDB, no ano de 2007. Esse volume, organizado conjuntamente com Josemar de Campos Maciel (UCDB) e Lícia Soares de Souza (UNEB/CNPq), congrega estudos de autores de distintas instituições canadenses e brasileiras, tais como Eurídice Figueiredo (Universidade Federal Fluminense/Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq), Jean Morency (Universidade de Moncton), Lícia Soares de Souza (Fundação de Pesquisa do Estado da Bahia e Instituto Nacional de Pesquisa Científica do Canadá – GIRA-INRS), Hélène Destrempe (Universidade de Moncton), Michel Nareau (Universidade do Quebec em Montreal), Josemar Maciel (Universidade Católica Dom Bosco), Jean Fiset (Universidade do Quebec em Montreal), Raphaël Canet (Instituto Nacional de Pesquisa Científica do Canadá – GIRA-INRS),

Juliana Santos Botelho (Universidade do Quebec em Montreal), Daniela Ota (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), Gladys Linhares Toniazzo (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal), Patrick Imbert (Universidade de Ottawa) e Claudine Cyr (Universidade de Montreal).

Em 2010, em coautoria com Gaëtan Tremblay, coube-me o honroso privilégio de publicar o artigo intitulado *A Brazil-Quebec joint venture on universities and participatory development*, no periódico *Interações*. Ulteriormente, as múltiplas atividades de cooperação internacional resultaram igualmente na preparação da coletânea intitulada *O papel da universidade no desenvolvimento local: experiências brasileiras e canadenses*, organizada por Gaëtan Tremblay e Paulo Freire Vieira, publicada em 2011 pela Editora Secco, de Florianópolis, Santa Catarina. A versão canadense dessa publicação veio à luz no ano de 2012, em língua francesa, aos cuidados da editora Presses de l'Université du Québec. Além de contribuir com um capítulo em coautoria com Antonio Brand, também me ocupei da tradução para a língua portuguesa de alguns capítulos originalmente escritos em francês. Desse volume, participaram os seguintes autores, representando diferentes instituições de ensino superior: Gaëtan Tremblay, Jean-Marc Fontan, Paulo Freire Vieira, Charmain Levy, André Joyal, Cleonice Alexandre Le Bourlegat, Antônio Jacó Brand, Marcelo Marinho, Lourdes Santos, Renato Tagnin, Véronique Covanti, Normand Brunet e Pierre Girard. Como se constata, as atividades do Leitorado podem se estender para muito além do breve período em que atuamos junto às instituições estrangeiras.

Pois bem, cabe agora defender a ideia de que as instituições federais de ensino superior brasileiras, mas também as demais instituições públicas, deveriam integrar-se ao Programa de Leitorado por meio da criação de um banco de docentes interessados em participar dessas atividades de cooperação internacional. Tal participação sistêmica permitiria que essas universidades alcançassem a possibilidade de realização de programas de cooperação internacional. Para tanto, bastaria que as universidades brasileiras criassem regras flexibilizadas que permitissem a seus servidores efetivos uma maior agilidade no processo de seleção de leitores, de

maneira que os prazos exíguos estabelecidos pelo Ministério das Relações Exteriores fossem cumpridos e atendidos satisfatoriamente.

O presente relato de experiências tem como objetivo trazer à luz essa proposta, uma vez que a internacionalização das universidades é um aspecto essencial para a produção de conhecimento e para a melhor compreensão e integração entre os povos. Em outros termos, os docentes efetivos das IFES brasileiras poderiam obter afastamento por dois anos, para que se dedicassem à atuação como leitores, garantindo-se a eles a integralidade de seus vencimentos e a remuneração prevista pelo Ministério das Relações Exteriores. Dessa forma, o erário público estaria sendo duplamente bem aplicado, tanto na promoção e na difusão da cultura e da língua brasileiras, quanto também no próprio processo de internacionalização do ensino superior, processo pelo qual as instituições de ensino superior buscam expandir sua presença global, promovendo a colaboração acadêmica e científica com instituições de outros países, preparando estudantes para a carreira em um mundo globalizado e atraindo estudantes e professores internacionais.

Em outros termos, esses docentes de IES públicas brasileiras poderiam se dedicar à criação de programas de intercâmbio docente e discente, à promoção de programas conjuntos de pós-graduação internacionais, à realização de pesquisas conjuntas com instituições estrangeiras, assim como à criação de parcerias estratégicas com universidades e outras organizações em todo o mundo. Nesse processo de internacionalização do ensino superior, os docentes brasileiros poderiam promover a inclusão de conteúdo internacional nos currículos nacionais, assim como a adaptação de políticas educativas e práticas pedagógicas para atender às urgentes necessidades universitárias em nosso território nacional.

A internacionalização do ensino superior pode ser considerada uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da excelência acadêmica e a cooperação global das instituições de ensino superior, além de preparar os estudantes para o mundo globalizado e promover a compreensão intercultural.

Referências

BRAND, Antonio Jacó; MARINHO, Marcelo. Peuples autochtones de la région du Pantanal et du Cerrado: développement participatif, universités et recherche-action. In: Gaetan Tremblay; Paulo Freire Vieira (Org.). **Le rôle de l'université dans le développement local. Expériences brésiliennes et québécoises..** 1ed. Montreal: Presses de l'Université du Québec, 2012, v. 1, p. 109-130.

BRAND, Antonio Jacó; MARINHO, Marcelo. Povos Indígenas na região do Pantanal e do Cerrado: desenvolvimento participativo, universidades e pesquisa-ação. In: Gaetan Tremblay; Paulo Freire Vieira (Org.). **O papel da universidade no desenvolvimento local. Experiências brasileiras e canadenses..** 1ed. Florianópolis: APED-SECCO, 2012, v. 1, p. 123-144.

KISS, Melinda; MARINHO, Marcelo. O Brasil no romance húngaro Chuva em Mato Grosso: imagens ou estereótipos?. In: PÁL, Ferenc; MARINHO, Marcelo; NEVES, Daniela (Org.). **A projeção secular do Brasil na Hungria.** 2 ed. Budapeste: ELTE Eötvös Kiadó, 2014, v. 1, p. 59-68.

MARINHO, Marcelo; KISS, Melinda. Brazília az Eső a Mato Grossón című regényben: képek vagy sztereotípiák. In: FERENC, Pál (Org.). **Hidak és Áthallások.** 1 ed. Budapeste: ELTE Eötvös Kiadó, 2016, v. 1, p. 43-54.

MARINHO, Marcelo; MACIEL, Josemar, SOUZA, Lícia (Org.). **Américas Imaginadas - entrelugares mestiços, identidades híbridas.** Campo Grande: UCDB, 2007.

MARINHO, Marcelo; SZERÉNYI, Boglárka. Brazília a Trianon utáni magyar tankönyvekben. In: Pál Ferenc. (Org.). **Hidak és Áthallások.** 1ed. Budapeste: ELTE Eötvös Kiadó, 2016, v. 1, p. 15-24.

MARINHO, Marcelo. Poesia e metapoesia no Modernismo brasileiro: uma leitura comparativista.. In: SZIJJ, Ildikó (Org.). **Philologiae Amor.** 1ed. Budapeste: ELTE Eötvös Kiadó / Instituto Camões, 2009, v. 1, p. 244-259.

PÁL, Ferenc; MARINHO, Marcelo; NEVES, Daniela (Org.). **A projeção secular do Brasil na Hungria.** 2 ed. Budapeste: ELTE Eötvös Kiadó, 2014.

SZERÉNYI, Boglárka; MARINHO, Marcelo. A imagem do Brasil na Hungria: manuais didáticos de História ao entorno de Trianon. In: PÁL, Ferenc; MARINHO, Marcelo;

NEVES, Daniela (Org.). **A projeção secular do Brasil na Hungria**. 2 ed. Budapeste: ELTE Eötvös Kiadó, 2014, v. 1, p. 47-58.

TREMBLAY, Gaëtan MARINHO, Marcelo. A Brazil-Quebec joint venture on universities and participatory development. **Interações** (Campo Grande), v. 11, n. 1, p. 103–116, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/DFnyHL8nJt4Bz5DhtLMnMZv/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO- -APRENDIZAGEM DE PLE NA BOLÍVIA

Adriana Célia Alves¹

Resumo: O Leitorado é um programa dos Ministérios das Relações Exteriores que seleciona professores para atuar em universidades estrangeiras, para ministrar aulas e fazer atividades de promoção da língua portuguesa. Quando iniciamos nossos trabalhos como leitores nas universidades estrangeiras entramos em contato com outras culturas de aprender e ensinar, passamos por adaptações, compreensões e embates com os processos de ensinar e aprender de outros países e as nossas próprias concepções. Assim, este artigo pretende discorrer sobre as visões de ensino-aprendizagem dos coordenadores e dos estudantes de Português Língua Estrangeira (PLE) de uma universidade estrangeira. Analisamos estas percepções por meio do conceito de representação e linguagem, visto que, as perspectivas de linguagem podem direcionar as representações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, levantamos as principais representações de ensino-aprendizagem dos coordenadores do curso e dos estudantes, representações, sendo algumas delas, sobre a autonomia no ensino, o uso das canções em sala de aula, a participação dos estudantes, o ensino relacionado aos aspectos culturais e o ensino de gramática. O objetivo desta pesquisa ao discutir essas representações é melhorar e construir um ensino de PLE adequado à realidade local e ampliar as perspectivas de ensino-aprendizagem de PLE.

Palavras-chaves: PLE; Ensino-aprendizagem; Representações.

Introdução

A implementação de políticas para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na Bolívia encontra-se em construção. Apesar de o

1 Leitora Universidad Mayor de San Andrés, c4.adriana@gmail.com, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Brasil e a Bolívia compartilham fronteiras terrestres e terem muitas aproximações históricas e culturais, verificamos poucas políticas para o ensino de PLE.

O ensino de PLE, especificamente em La Paz, cabe ao Instituto Guimarães Rosa Brasil-Bolívia, antigamente denominado Centro Cultural Brasil-Bolívia, fundado em 1958. O IGR tem como objetivo principal a promoção da língua portuguesa, por meio de aulas de português e atividades culturais. Na cidade de La Paz, há algumas instituições que ministram aulas de PLE – conhecemos, até o momento, duas escolas particulares de Ensino Fundamental e duas universidades, uma pública e outra particular, além dos cursos livres de idiomas.

O Leitorado, programa desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores, em parceria com as embaixadas e as universidades estrangeiras, tem como objetivo financiar professores para que atuem nas instituições estrangeiras, no intuito de promover o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira. Esse programa está presente desde 2021 na Universidade Mayor de San Andrés (UMSA), na cidade de La Paz. Antes disso, temos conhecimento da existência de um Leitorado na cidade de Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, na Universidade Autônoma Gabriel René Moreno (UAGRM), nos anos 2008/2009. Acreditamos que houve apenas esse Programa de Leitorado no país, apenas uma edição, que foi interrompido (ALVES, 2010).

Muitos professores, ao iniciarem um novo processo de ensino-aprendizagem em uma nova escola, em uma nova turma ou mesmo com um novo aluno, encontrarão perspectivas diferentes e semelhantes às suas em relação ao ensino e à aprendizagem. O leitor, ao chegar a um país estrangeiro para ministrar aulas e desenvolver suas atividades, depara-se com representações e culturas de ensinar e aprender de cada sociedade. Essas representações, muitas vezes, podem ser semelhantes às suas próprias concepções, mas também podem ser divergentes.

Assim, nos primeiros meses como leitora, foi um desafio coordenar minhas próprias representações do que é ensinar português para hispanos, com as representações dos coordenadores de línguas e dos estudantes de

PLE. Durante os primeiros meses, os coordenadores do Centro de Idiomas observavam minhas aulas e davam alguns *feedbacks* sobre minhas práticas, mas eu também queria saber quais eram as perspectivas dos estudantes em relação ao ensino de PLE. Desse modo, este estudo inicial visou a compreender as representações dos professores-coordenadores, da professora-leitora e dos estudantes de PLE hispanofalantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLE. Este estudo foi feito no intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e avaliação do curso de PLE que se iniciou na universidade.

O presente estudo está dividido em três partes: aspectos teóricos (representação e concepções de linguagem); metodologia de pesquisa (natureza da pesquisa, descrições dos participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados); e análise, que discute a fala dos participantes sobre as aulas de português em contraste com as teorias apresentadas.

1. Aspectos teóricos

Primeiramente, apresenta-se de forma breve, as concepções de linguagem, e, a seguir, as visões teóricas de representações.

Estima-se que as representações dos professores coordenadores de língua estrangeira sobre o que é ensinar uma língua está perpassada pela sua formação teórica, ocorrida na universidade ou em cursos de formação, pelas suas experiências anteriores, por fatores sociais e por construções subjetivas. É suposto que as representações dos estudantes sobre aprender uma língua estrangeira estão calcadas em experiências anteriores de aprendizagem, em vivências e em construções sociais e pessoais.

Para discutir essas representações, partimos das concepções de linguagem que estão estritamente relacionadas às representações de ensino. Como aponta Geraldi (1997), toda metodologia levada para a sala de aula é uma escolha política, mesmo que inconsciente, que vincula e interpreta uma visão de mundo. O autor menciona três concepções de linguagem, as quais verificamos serem essenciais para a interpretação

dos dados. São elas: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como forma de interação. Apresentaremos cada uma a seguir.

A linguagem como expressão do pensamento pode ser relacionada, grosso modo, à corrente de estudos da gramática tradicional. “Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações — correntes — de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 1997, p.19). Koch (2010) complementa que essa concepção vê a linguagem como representação do mundo e do pensamento — assim, o homem representa o mundo por meio da linguagem, o que significa que, individualmente, há uma expressão de uma representação mental que deve ser captada por quem recebe; o pensamento se constrói na mente e é externalizado na língua; não se leva em consideração os fatores sociais na linguagem. Travaglia (2009) acrescenta que essa ideia de linguagem está relacionada às tendências da gramática normativa, que estabelecem o que é certo e o que é errado, que ao escrever e falar de acordo com as regras da gramática normativa, o ensino é prescritivo.

A outra concepção refere-se à linguagem como instrumento de comunicação e entende a língua como um código, compreende seu funcionamento interno, centra-se na forma e desassocia o contexto social. O ensino é feito por meio de exercícios estruturais repetitivos e decorar regras, e o aluno é passivo no processo de ensino-aprendizagem. Koch (2010) considera que, nessa perspectiva, a função da linguagem (conjunto de signos que se combinam por meio de regras) é transmitir informações, pois ela precisa de um emissor (que comunica a mensagem) e de um receptor (que recebe a mensagem).

Geraldi (1997) afirma que, nessa concepção, o texto é pretexto para ensinar gramática, e a leitura é uma decodificação do que o autor disse. A correção das atividades produzidas pelos alunos está centrada nos erros gramaticais e ortográficos, sem possibilidade de reflexão ou reescrita, ou seja, um ensino descritivo. Silva (1989) discute que essa visão de linguagem tem motivos ideológicos excludentes: “Essa visão de língua que interessa à escola por motivos políticos, ideológicos e até mesmo de segurança

nacional, além de ter por fim a massificação que facilita a homologação do poder (...)” (SILVA, 1989, p. 36).

A terceira concepção, a linguagem como forma de interação, como apresenta Koch (2010), é aquela que entende a linguagem como atividade, forma de ação. Geraldi (1997) completa que o sujeito pratica suas ações por meio da fala, assim, há uma prática social, na qual se considera o contexto sócio-histórico e ideológico, e os significados são construídos na interação, ou seja, não há algo acabado. Deste modo, para o ensino, há uma visão da capacidade de desenvolver a reflexão, a criticidade e o agir no mundo.

A linguagem pode ser compreendida na perspectiva dialógica, em que, na interação, concretizam-se os discursos e negociam-se os significados, levando em consideração os aspectos sociais, históricos e ideológicos, uma vez que os sujeitos interagem a partir de seus lugares sociais.

A este último conceito de linguagem pode também ser associado à definição de representação. Apresentamos, a seguir, um quadro sintético do conceito de representações advindas de diferentes áreas do conhecimento, contudo, com aproximações epistemológicas.

Quadro 1

<p>Autor Moscovici (1976/2015)</p>	<p>Área Psicologia Social</p>	<p>Definição A representação é um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: a primeira é estabelecer uma ordem que possibilite às pessoas se orientarem em seu mundo material e social e controlá-lo; a segunda é possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e social.</p>
--------------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bronckart (1997)	Interacionismo Sociodiscursivo	Denominam-se representações as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes às teorias do mundo físico, às normas, aos valores e símbolos do mundo social e às expectativas do agente sobre si mesmo enquanto ator em um contexto particular (BRONCKART, 1997, p.10).
Auger (2003)	Ensino-aprendizagem de línguas	—[...]uma representação social é uma informação organizada e estruturada, crenças, opiniões e atitudes, é um determinado sistema sociocognitivo. A significação de uma representação deve ser observada pelas condições do discurso, pelo contexto ideológico e pelo lugar que ocupa o indivíduo ou o grupo no sistema social a partir do qual foi produzida tal representação (ABRIC, 1994, p. 82).

Fonte: ALVES, 2019.

Partindo das concepções citadas, entendemos que as representações são crenças, ideias, informações, significações, expectativas, opiniões emitidas em um discurso, considerando-se o contexto social e ideológico que o indivíduo ocupa.

2. Metodologia

Eu, como leitora, atuo ministrando aulas de PLE e desenvolvendo atividades culturais de promoção da língua portuguesa, como clubes de leituras, de escrita, bate-papos, cursos de formação. Para esta investigação, concentro-me nas representações dos estudantes que sejam mais voltadas para as aulas. Na Universidade, as aulas de português estão divididas da seguinte forma: o Centro de Idiomas possui duas turmas, formadas por estudantes de vários cursos da UMSA, e o curso superior de Linguística e Idiomas possui uma turma, que é opcional e só pode ser cursada por

alunos matriculados no curso de Linguística. As aulas acontecem todos os dias da semana, por uma hora e meia.

Os estudantes, ao final de cada de curso, preenchem um formulário, por meio do Google Forms, para avaliar as aulas de língua portuguesa. O questionário possui perguntas abertas e fechadas e pelas respostas dos estudantes verificamos as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLE. A participação dos estudantes não é obrigatória, e quando o fazem, não há identificação. No formulário, os estudantes fazem uma avaliação de acordo com a escala de 1 a 5 pontos, com parâmetros (1-precisa melhorar / 2-regular / 3-bom / 4-muito bom / 5-excelente) dos seguintes itens:

Como foram as aulas de português?

Como foi o seu aprendizado?

Como foi a metodologia utilizada pela professora?

Como foram as atividades assíncronas?

Como foram, de forma geral, as atividades em sala de aula?

Como foram as atividades de conversação?

Como foram as atividades de compreensão auditiva?

Como foram as atividades de leitura?

Como foram as atividades escritas? Como foram as temáticas abordadas?

Posteriormente, no questionário, há as seguintes perguntas abertas:

O que você mais gostou das aulas de português?

O que você menos gostou dessas aulas?

Faça uma sugestão para o próximo curso. Faça sugestões de temas para atividades extracurriculares.

Este estudo preliminar enfoca a análise apenas das questões abertas, pois, por meio delas, é possível comparar as representações dos estudantes e dos coordenadores do curso.

O Centro de Idiomas possui três coordenadores e é uma instituição independente da Universidade. Contudo, há uma parceria entre ambas as instituições, por meio do qual os estudantes possuem descontos, por isso a maioria do público é formado por universitários da UMSA. Os coordenadores observavam as aulas e davam seus *feedbacks* de acordo com suas representações do que é ensinar uma língua estrangeira. Os coordenadores são graduados no curso de Linguística e Idiomas (correspondente ao curso de Letras no Brasil) e são professores de língua inglesa. Os *feedbacks* foram feitos por meio de conversas ou mensagens telefônicas. As falas mais relevantes, isto é, que tinham relação com o processo de ensino-aprendizagem de PLE, foram anotadas e são analisadas neste estudo, juntamente com os questionários destinados aos estudantes.

Optei por categorizar os discursos dos estudantes e dos coordenadores, ou seja, estabelecendo um padrão apontando quais falas, de estudantes e coordenadores, eram semelhantes e quais eram divergentes. A ideia é verificar a recorrência das representações e entender as perspectivas de ensino-aprendizagem dos envolvidos no processo, para adequar, adaptar e melhorar o curso de língua portuguesa.

3. Análise dos dados

Nesta seção foram evidenciadas as representações dos estudantes e coordenadores sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLE, sendo as mais recorrentes, representações sobre autonomia dos estudantes, o uso de materiais didáticos, o ensino de estruturas da língua estrangeira, o ensino por meio de um professor nativo, o uso de livros didáticos. Primeiramente, foram elencadas as representações divergentes entre estudantes e coordenadores e, posteriormente, as representações semelhantes. Essa análise tem o intuito de direcionar o ensino de PLE na universidade.

A seguir, há um quadro com o discurso dos estudantes e dos coordenadores (optei por traduzir a fala dos coordenadores; a fala dos estudantes foi escrita, em sua maioria, em português) e, por fim, a análise.

Quadro 2

Representações divergentes – Autonomia	
Coordenadores	Estudantes
Os alunos não são autônomos Temos um déficit na educação de base Você precisa ir mais devagar	Metodologia 100 de 100 É diferente de outras línguas, nos ensina a pensar Sempre tem atividades extras, muito bom Mais atividades assim, por favor

Fonte: Elaborado pela autora.

As falas dos coordenadores relacionadas à falta de autonomia e à falta de base nos estudos levaram-me a refletir que, como leitora, eu não possuía nenhum conhecimento acerca do sistema educativo do país. Além disso, os estudantes realmente poderiam não estar compreendendo bem o conteúdo, ou não se adaptando bem às outras formas de ensino. Contudo, por meio de algumas falas dos estudantes, pude verificar que eles estavam interessados nas aulas e podiam acompanhar o curso. Não é possível generalizar, pois nem todos os estudantes responderam ao questionário, e nem todos possuem a mesma visão.

Vieira e Moreira (1993) enfatizam que ser autônomo não é privilegiar o individual, mas, sim, por meio de um trabalho colaborativo e de negociação, desenvolver o espírito crítico e a capacidade de reflexão na autonomia do discente, construída junto com o docente. Penso que a autonomia, assim como diz Paulo Freire (1996), constrói-se na experiência, na qual o educando vai assumindo suas decisões,

É a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida. O essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1996, p. 36).

Dessa forma, ninguém nasce autônomo. É possível construir conjuntamente em sala de aula, o que leva o estudante a ter mais liberdade: ele assume suas responsabilidades, é capaz de refletir e de se apossar do seu próprio processo de aprendizagem.

A próxima representação divergente, relacionada a um gênero do discurso, canções, utilizadas por mim com muita frequência nas aulas.

Quadro 3

Representações divergentes – Uso de canções nas aulas	
Coordenadores	Estudantes
Trabalhar com canções leva muito tempo.	Eu gosto muito das canções. O que eu mais gostei foi da música e das conversas que tivemos com nossos colegas de classe. É interessante o modo de aprender com canções e com o contexto cotidiano. Mais falas e músicas para fazer as aulas mais alegres.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os coordenadores sugeriram que levar música para a sala de aula consome muito tempo. Eu, como estudiosa de canções nas aulas de PLE, refleti se estava levando atividades que atendiam aos interesses dos estudantes. Todavia, a maioria deles parece gostar das atividades com músicas. O uso, na sala de aula, de uma multiplicidade de gêneros do discurso que circulam na sociedade parte de uma concepção de linguagem como forma de interação.

A canção na sala de aula de língua estrangeira tem a possibilidade de promover reflexões sobre identidade/alteridade, discussões sobre estereótipos e preconceitos, reflexões sobre questões históricas e sociais, fatores que motivam a aprendizagem do PLE. Ademais, as canções como instrumento de ensino auxiliam na memorização e na pronúncia, propiciam um clima mais agradável em sala de aula, possibilitam estudo de cultura e de vocabulário e criam espaços menos tensos e mais harmoniosos.

A canção é produto de uma cultura, é um material autêntico que tem a potencialidade de explorar os aspectos de compreensão auditiva, da fala, da escrita, da leitura e dos aspectos fonéticos, sintáticos e semânticos (ALVES, 2019).

Passamos à discussão sobre representações divergentes no ensino de estruturas.

Quadro 4

Representações divergentes – Ensino de estruturas linguísticas	
Coordenadores	Estudantes
Você dá aulas de cultura brasileira, e eles querem aprender língua.	Gosto muito das aulas. Mas gostaria de conhecer mais a cultura brasileira. Até agora eu aprendi a gramática básica para me comunicar, mas ainda preciso praticar o vocabulário. Aprendi mais vocabulário e gramática. Tenho dificuldade em memorizar como escrever e entender quando leio os parágrafos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse trecho, percebemos que a coordenação possui uma visão da linguagem como representação do pensamento, no qual a aprendizagem de uma língua está associada à aprendizagem da gramática, provavelmente da gramática normativa da língua. Ao entregar meu plano de ensino para o Centro de Idiomas, foi necessário explicitar a metodologia das aulas, o conteúdo e os métodos avaliativos. A metodologia empregada foi baseada em uma abordagem comunicativa intercultural, na qual a língua e a cultura são trabalhadas de forma intrínseca. A coordenação, contudo, possui uma visão contrária à minha representação. Igualmente, alguns estudantes pontuam que aprenderam gramática, e outro disse que gostaria de conhecer mais sobre a cultura brasileira, representação totalmente contrária da verificada pela coordenação. Assim, não há

representação certa ou errada, estudantes, coordenadores e professores possuem suas representações. É normal que, muitas vezes, elas sejam conflituosas. Cabe aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compreenderem o que é mais eficaz em cada contexto.

A seguir, abordamos a mesma temática, ensino de estrutura, com ênfase nas representações convergentes.

Quadro 5

Representações convergentes – Ensino de estruturas linguísticas	
Coordenadores	Estudantes
Você precisa ensinar o alfabeto. Você dá aulas de cultura brasileira, e eles querem aprender línguas.	As aulas estão bem, só que eu não consigo compreender bem os verbos, pronomes, artigos, me confundo muito. <i>Me gustan las clases. Mi sugerencia es que las explicaciones sean más detalladas en preposiciones conjunciones, etc. Más gramática.</i> Me ajudou para praticar o que aprendi, mas eu acho que preciso melhorar meus pronomes possessivos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos discursos apresentados, vemos que tanto a coordenação como os estudantes pensam na necessidade de aprender gramática e vocabulário. Ademais, um dos coordenadores diz ser necessário que estudantes, primeiramente, aprendam o alfabeto, representação que pode vir de suas práticas como professor de inglês. Essa representação foi uma das primeiras e está presente no ensino há muitas décadas, por isso aparece como uma metodologia eficaz de ensino. Além disso, o professor trabalha com o ensino de uma língua distante do espanhol, o inglês, e para o trabalho com línguas próximas, no caso português e espanhol, há alguns aspectos metodológicos de ensino diferente.

Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento, e, conseqüentemente, da linguagem, e são elas que constituem o falar e escrever, considerados “certos” ou “errados”, ideia intimamente relacionada à tendência prescritiva da gramática normativa. Resultam desse posicionamento considerações de que quem fala e escreve “bem” domina as normas gramaticais da língua porque organiza logicamente o seu pensamento (TRAVAGLIA, 2019, p. 21).

Observamos, a seguir, outras representações convergentes, ou seja, aquelas que são semelhantes tanto no discurso dos coordenadores como no dos estudantes.

Quadro 6

Representações convergentes – Professor nativo	
Coordenadores	Estudantes
Temos uma professora nativa.	Muito bom ter um professor brasileiro. Aprender com uma professora brasileira, por que os estudantes escutam o acento real. Inspiração, quero falar igual você.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos trechos dos discursos apresentados, verificamos a representação de como é produtivo e eficaz para a aprendizagem ter uma professora nativa do idioma. Como sugere Pennycook (2007), o falar nativo é um mito, um modelo de competência a ser seguido.

Leffa (2016) discute que, na abordagem áudio-lingual, a língua é fala, não escrita. A língua seria o que os falantes nativos dizem, não há espaço para outras variações. De acordo com o mesmo autor, a língua era vista como um conjunto de hábitos que se adquiria por meio de um processo mecânico de escutar o falante nativo da língua-alvo e repetir.

Examinemos a próxima representação convergente relacionada ao uso do livro didático nas aulas de PLE.

Quadro 7

Representações convergentes – Livro didático	
Coordenadores	Estudantes
Os alunos gostam de usar livros didáticos. Você precisa adotar um livro.	Queria um livro de exercícios. Eu gosto o livro base.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em um primeiro momento, iniciamos o curso de PLE sem adotar um livro didático — as primeiras aulas foram ministradas com materiais selecionados de outros livros e também por alguns confeccionados por mim. No entanto, os coordenadores e os estudantes apontaram a necessidade de adotar um livro didático e, depois de adotado, um estudante disse gostar dele.

Foi possível verificar uma representação do livro didático como um saber institucionalizado, ou, como argumenta Johns (1997), as informações contidas nos livros didáticos são concebidas como absolutas e incontestáveis. Kramersch (1988) relata algumas características do livro didático: são guiados por um modelo de teoria de linguagem; são metódicos e autoritários; os conhecimentos são divididos e classificados e, também, devem ser seguidos literalmente. Isto pode auxiliar na organização da disciplina, contudo o professor precisa ter a autonomia e o conhecimento para fazer as adequações, conforme a necessidade de sua turma.

Por meio deste estudo preliminar, foi possível adequar gradativamente as representações para desenvolver um curso de PLE de acordo com as necessidades verificadas. Passemos às considerações.

4. Considerações

Neste estudo, levantamos algumas representações dos estudantes e coordenadores sobre o ensino-aprendizagem de PLE na UMSA. Verificamos representações divergentes, relacionadas à metodologia da professora, e representações semelhantes, relacionadas ao uso do livro didático e a um professor nativo ministrando aulas.

Verificamos, por meio das representações dos estudantes e coordenadores sobre o ensino-aprendizagem de PLE na UMSA, que há estilos múltiplos de aprendizagem. Desta forma, também é necessário pensar em múltiplas variedades de ensino. A partir desta análise, pretendemos direcionar as aulas de PLE, repensar os materiais didáticos utilizados, refletir sobre a construção do currículo de PLE na Universidade, bem como pensar nos projetos de extensão.

Enfatizamos a importância de fazermos avaliações dos cursos ministrados. As autoavaliações e as avaliações do curso e do professor estabelecem a autonomia dos estudantes para a sua aprendizagem, abrem espaço a reflexões no ensino, para que o professor repense suas estratégias, bem como oportuniza aos estudantes a possibilidade de construir o curso de PLE em conjunto com o professor.

Referências

ABRIC J. C. **L'Approche Structurale des Représentations Sociales: développements récents.** *Psychologie et société*, v.4, n.2, p. 81-103, 1994.

ALVES, A.C. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções:** representações de aprendizes franceses. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2019. 313f.

ALVES, D. M. **O Ensino de Língua Portuguesa nas Terras Baixas da Bolívia:** Cultura Identidade e Mestiçagem. In: 13º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do IP/PUC-SP, 2012, São Paulo. Anais do 13º Congresso

Brasileiro de Língua Portuguesa do IP/PUC-SP. São Paulo: IP-PUC-SP, 2010. p. 01-08.

AUGER, N. **Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne**. In: ALÉN GARABATO, M. C; AUGER, N. GARDIES, P; KOTUL, E. Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Paris: L'Harmattan, 2003, p. 35-71.

BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua materna letramento variação e ensino**. São Paulo. Contexto, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

JOHNS, A. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2002.

KRAMSCH, C. **The cultural discourse of foreign language textbooks**. In: SINGERMAN, A. (Ed.). Toward a new integration of language and culture. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, p. 63-88.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016

LEFFA, V. 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.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PENNYCOOK, A. **The Myth of English as an International Language**. In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (eds.). *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

SILVA, R. V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional: fundamentos da gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A. **Para além dos testes... A avaliação processual na aula de inglês**. Minho: Universidade do Minho, 1993.

TRADIÇÃO E INOVAÇÃO: O TEXTO LITERÁRIO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Paula Freitas de Andrade¹

Resumo: O estudo da Literatura Brasileira é fundamental no ensino de Português como Língua Adicional, pois comporta representações genuínas do pensamento, da expressividade e da vida do povo. Partindo da perspectiva de que no texto literário são articuladas marcas discursivas de perenidade e inovação, projetando a revolução linguística, estética e sociocultural, é possível definir uma didática diacrônica que, ao se explorarem conteúdos e recursos literários, traga à tona questões de interculturalidade, interação e práticas sociais capazes de consolidar o aprendizado em níveis profundos de compreensão.

Palavras-chave: Literatura Brasileira em PLA; Estudos interculturais; Ensino-aprendizagem de PLA.

Quando o assunto é ensino-aprendizagem de língua estrangeira, logo vêm à baila questões sobre o papel da Literatura no processo didático. Pensar sobre o estudo da Literatura Brasileira no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) levanta mais perguntas do que traz respostas fechadas ou arbitrarias porque se trata de um tema que merece ser mais bem explorado — pois, na atualidade, não conta com muitos estudos sistematizados e carece de pesquisas. Mas o fato de nem sempre podermos responder concretamente sobre o papel da Literatura no ensino de uma língua estrangeira não significa descaso perante o questionamento, mas sim uma abertura para a proposição de novas perguntas e a criação de hipóteses que levem à reflexão e à discussão do tema — refratando, desse modo, o próprio processo de ensino-aprendizagem, porque as ações de questionar e de hipotetizar estão no cerne dos processos cognitivos.

1 Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada, tendo desenvolvido dois projetos de pós-doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo. Atualmente é supervisora pedagógica da área de Letras, Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Virtual do Estado de São Paulo. E-mail: annapaola21@gmail.com.

No *Manifesto da poesia Pau-Brasil*, Oswald de Andrade ressalta a importância da “contribuição milionária de todos os erros” (1978, p. 6), e, numa linha de pensamento análoga, o criativo pedagogo italiano Gianni Rodari propõe que, a partir da crise gerada pela exposição daquilo que convencionalmente é considerado errado, vislumbram-se possibilidades de questionamento, ressignificação e construção de saberes articuladas, a um só tempo, com a essência individual e o contexto sociocultural (apud 2017).

Daí vem a pergunta: O que isso tudo tem a ver com o ensino de Literatura Brasileira em PLA? Mais uma vez, sem pretender resposta conclusiva, vale apontar para a relação entre a valorização da arte de questionar e uma prática de ensino de literatura voltada para a análise do discurso e para as contribuições que dela advêm, tanto no que diz respeito à aquisição do idioma adicional, quanto à apreensão dos aspectos artístico-culturais pertinentes e à reflexão crítica sobre eles — em contraposição a uma abordagem meramente histórica, panorâmica ou ilustrativa da literatura.

Como se vê, trata-se, na verdade, de todo um questionamento, pois a pergunta motivadora multiplica-se:

- Até que ponto os estudos literários referentes ao idioma adicional são significativos?
- Como colaboram na construção da aprendizagem linguístico-discursiva e artístico-cultural?
- Quais critérios didáticos devem orientar o ensino de Literatura Brasileira para estrangeiros?

Na tentativa não só de discutir a fundamentação teórica, mas também, a metodologia a ser aplicada, tais reflexões, longe de guardarem um mistério indecifrável, apontam para a própria essência da expressão literária, e, nesse sentido, é interessante pensar sobre o conceito que define a literatura, e as manifestações que por meio dela se expressam artisticamente. No que concerne aos objetos literários a serem levados para a sala de aula, é essencial considerar a noção de literatura no sentido

amplo de formulação representativa (poética, ficcional ou dramática), existente em todos os estratos da sociedade e tipos de cultura, desde as formas mais simples até as mais complexas dos diferentes gêneros textuais da poesia e da prosa – folclore, lenda, provérbio, anedota, ode, hino, letra de música, epopeia, crônica, conto, novela, romance etc.

Para defender a tese de que a literatura é um recurso poderoso no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, vale resgatar a instigante proposição de Antonio Candido de que a literatura é um direito humano (1995, p. 171-193). O professor defende o raciocínio por meio de uma analogia reveladora: partindo da constatação de que as pessoas sonham todas as noites, e os sonhos desempenham função estabilizante na psique; é possível inferir que a literatura, como manifestação universal, é o “sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 1995, p. 177), e atua de forma determinante na estabilidade social. Ou seja, assim como não há equilíbrio psíquico sem sonho, não há equilíbrio social sem literatura. Conseqüentemente, o crítico literário brasileiro leva-nos a concluir que a literatura é uma necessidade universal cuja satisfação é um direito.

Como um fator indispensável de humanização, a literatura, na interação que o leitor com ela estabelece, pressupõe um *modus operandi* intrigante, pois se dá em níveis do subconsciente e do inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 176). Por conta disso, o poder formativo da literatura, como instrumento de instrução e educação, mostra uma força equivalente à das “formas conscientes de aprendizado intencional” da educação acadêmica (CANDIDO, 1995, p. 178). Nesse ponto, evidencia-se que uma resposta à primeira questão acima colocada deve ser pautada no próprio conceito de literatura, bem como, na força e na complexidade da composição literária. A literatura é uma construção organizada, que, conciliando forma e conteúdo, vai do caos para a ordem — as palavras em estado bruto transformam-se em texto literário, por meio de operações técnicas que articulam aspectos relativos à sintaxe da prosa ou do verso, à sonoridade, à combinação de palavras, à criação de figuras, aos critérios estéticos etc. No ato da leitura, essa característica intrínseca à composição literária, sua expressão artística, projeta-se no leitor, cativando-o, aguçando sua percepção de si e do mundo e atuando como elemento organizador

do caos interno. A formulação literária propõe uma profusão de sentidos que impactam, alcançando diferentes camadas intelectuais e afetivas, levando à organização do sujeito e da sua visão de mundo.

Em qualquer manifestação literária, forma e conteúdo são indissociáveis. Entenda-se forma como o código linguístico, e conteúdo, a mensagem expressa. Se o arranjo artístico dos recursos linguístico-discursivos funciona como uma isca que atrai e conquista o leitor, os processos de compreensão e interpretação da mensagem propiciam-lhe a transformação daquilo que internamente parece-lhe comum e informulado, em estrutura organizada, servindo-lhe para representar mentalmente as situações da vida. A título de exemplo, tome-se a seguinte situação: uma pessoa que ama alguém percebe em si, um sentimento. Quando ela lê um poema de amor, o sentimento ganha forma, representatividade concreta por meio da qual é possível ampliar a própria compreensão do sentimento, e o reconhecer como algo que também é experimentado por outros. Trata-se de um procedimento cognitivo, uma aprendizagem que leva à superação da desordem. A literatura permite que coisas abstratas (emoções, sentimentos, pensamentos, vivências) ganhem contornos, formas construídas e concretas, garantindo sua generalidade e permanência, tal como ocorre no processo de aquisição de linguagem.

O fato de os elementos imanentes aos textos literários constituírem, por si, um recurso extremamente produtivo no ensino de uma língua adicional, deve-se à engenhosidade do código e à força universalizadora e estruturante da mensagem. A partir dessa perspectiva, percebe-se a literatura como um instrumento didático eficiente que alcança níveis profundos de compreensão, pois aciona diversos tipos de inteligência (linguística, emocional, interpessoal, existencial) os quais, por sua vez, no desenvolvimento das atividades didáticas, recorrem a diferentes competências e habilidades, promovendo a assimilação profunda e enriquecedora dos conteúdos.

Mais um aspecto importante a ser considerado reside no fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é marcada pela interculturalidade (cf. MENDES, 2011), e, nesse caso, a apreensão arraigada

da língua adicional é garantida por um processo cognitivo articulado pela transição interna de elementos culturais, discursivos, sociais etc., partindo-se daquilo que se conhece para compreender o novo. Nesse sentido, a contribuição da literatura se dá pela possibilidade de perceber aspectos de identidade e diferenciação, num processo comparativo, em que os aprendizes vão traçando associações e relações de sentidos entre os elementos da sua cultura e língua originais com aqueles relativos ao idioma que estão aprendendo.

Para se compreender melhor o alcance didático dos estudos literários na aprendizagem de conteúdos linguísticos e socioculturais, vale retomar ainda outra ideia do professor Antonio Candido (1995, p. 177): “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.”

Quando se investiga didaticamente um texto literário como expressão de um povo e síntese de vivências humanas, intensifica-se a sua função formadora, a qual deriva em grande parte da força indiscriminada da própria realidade que ele projeta por meio de representações simbólicas e arquetípicas. As comparações que o estudante naturalmente estabelece entre o seu repertório e aquele que está conhecendo são essenciais na consolidação do aprendizado, pois essa aproximação permite que a assimilação do idioma estrangeiro se dê de forma contextualizada. Isso significa que os novos conteúdos são compreendidos e interiorizados de modo referenciado, e, assim, os saberes inatos dos alunos orientam a estruturação cognitiva dos novos saberes.

A ampliação desse enfoque estende-se ao estudo do projeto literário de determinado país, proporcionando não só a percepção da realidade sociocultural e linguístico-discursiva, mas também, o exercício da reflexão sobre ela, aguçando a capacidade de o aprendiz compreender a complexidade dinâmica das forças atuantes naquela sociedade — saberes, emoções, disposições, valores, humores, ideais, crenças etc. A partir da perspectiva diacrônica de ensino de língua, de acordo com a qual se propõe a compreensão do sistema literário do país e sua evolução

no tempo, é possível perceber o dinamismo próprio dos movimentos estéticos e culturais em correlação direta com o contexto social, e, consecutivamente, com os padrões linguístico-discursivos predominantes nas diferentes épocas. Desse modo, o estudo dos textos literários proporciona também a identificação e a análise dos padrões de uso da língua que vigoram em cada geração, revelando tanto a permanência quanto a inovação de aspectos discursivos e socioculturais.

Como propõe Bakhtin, em seu estudo sobre a teoria do romance, é impossível dissociar a postura ideológica de um autor da sua criação literária (1988, p. 106), e, no processo de investigação do texto literário. Numa sala de aula de língua adicional, tal percepção possibilita a compreensão de como, no decorrer do tempo, os fatores socioculturais vão modulando a expressão discursiva e o uso que os falantes fazem da língua materna. Isso por que, cada autor, de acordo com a sua intencionalidade, a qual é estruturada por padrões estéticos marcados pela ideologia inerente ao contexto histórico em que vive, projeta na sua expressão literária elementos e procedimentos que forjam a própria língua, na medida que combatem determinados modelos discursivos e estéticos vigentes, promovendo renovações que os subvertem, e, ainda, retomando ou preservando outros condizentes com sua proposição artística.

Nesse sentido, o texto literário atua como um catalisador, pois carrega em si marcas discursivas de tradição e de inovação, as quais denotam as dinâmicas do pensamento, da expressividade e do modo de vida do povo. Quando essa metodologia é aplicada ao ensino da vertente brasileira do PLA, por exemplo, faz convergir ao processo de aprendizagem representações genuínas da brasilidade, trazendo à tona questões pertinentes e dinâmicas de interação e sociolinguística capazes de sedimentar o aprendizado do idioma em níveis profundos de compreensão. Contudo, ao se propor os estudos literários em cursos de língua estrangeira, só é possível alcançar uma reflexão abrangente nos termos supracitados, se a diretriz didático-pedagógica for pautada no conceito de língua como prática social e de interação, dando suporte para que a investigação de manifestações artísticas de diferentes gêneros

e categorias possa contemplar a sua evolução ideológica, linguística, cultural, estética e social.

Os critérios didáticos e metodológicos que devem orientar os estudos literários merecem um capítulo à parte. Aqui não se pretende discutir o assunto, mas apenas indicar possíveis embasamentos para o curso. Como princípio norteador, vale retomar a tese do professor Antonio Candido que define três faces da literatura:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 178-179).

Nos estudos dos textos literários, é importante considerar os três fatores de forma integrada e relacional, tal como eles coexistem na manifestação artística. Ao docente cabe criar possibilidades didáticas nas quais os alunos tenham contato direto com diferentes textos literários originais e representativos da literatura do idioma adicional, e, como se trata de um processo cognitivo intercultural, é interessante, como ponto de partida, buscar os conhecimentos prévios do alunado sobre a temática em pauta, propondo atividades que tragam à tona o repertório afim de que já se dispõe, suscitando comparações, associações de ideias, analogias, contraposições etc.; e, a discussão em classe, dando chance à troca de saberes e sentimentos.

Nesse ponto, como princípio metodológico, é importante destacar as proposições de Jakobson e Tiniánov (1976), de acordo com as quais os estudos literários centram-se na investigação dos elementos imanentes ao texto e das operações artísticas de representação ali engendradas, e não daqueles exteriores a ele, em tentativas forçadas de importar categorias literárias estanques e projetá-las no texto. São os elementos imanentes a cada manifestação literária, relativos à linguagem, a categorias estruturais do gênero e aos signos articulados na representação artística, que devem consubstanciar as atividades a serem aplicadas na sala de aula. No que diz

respeito à organização das sequências didáticas, é importante estabelecer um roteiro de exercícios que levem os alunos a desenvolverem habilidades e competências relativas à compreensão leitora e auditiva, análise discursiva, interpretação, reflexão crítica e produção criativa, dentre outras possibilidades. O propósito pedagógico que conduz os estudos literários, sempre em conformidade com os níveis de proficiência, de leitura e de oralidade, correspondentes a cada etapa do aprendizado, tem como escopo a análise discursiva e a reflexão crítica sobre a intencionalidade subjacente à operação literária e às relações de sentidos que dela resultam, em consonância ao modo como o autor as engendrou ao elaborar língua e estrutura textual.

Com o respaldo desses subsídios, os estudos literários contextualizados propiciam que o cultivo do hábito de leitura na língua estrangeira se estenda para além da sala de aula, ganhando significação em termos de experiência pessoal, cidadania, expressividade e visão de mundo. Desse modo, o leitor alcança outro nível de conhecimento, que nutre o pensamento crítico, ajudando-o a conhecer questões da história do país e do seu universo social, projetando visões críticas e posicionamentos éticos em relação a elas.

Referências

ANDRADE, Oswald de. Manifesto pau-brasil. In: **Do pau-brasil à Antropofagia e às utopias – Obras completas – 6**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética – teoria do romance**, São Paulo: Hucitec, Unesp, 1988.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”, **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.

JAKOBSON, Roman. TYNIÁNOV, Yuri. “Os problemas dos estudos literários e linguísticos”, **Teoria da literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Editora Global, 1976.

MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia: introdução à arte de inventar histórias**. Matosinhos: Kalandraka Editora, 2017.

II CONECTA LEITORES

A CULTURA BRASILEIRA NA HUNGRIA: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Luma da Silva Miranda¹
Fanni Veronika Görgényi²
Adriana Célia Alves³

Resumo: O objetivo do presente trabalho é investigar as representações sociais de estudantes húngaros de português em contexto de não imersão sobre aspectos culturais do Brasil e dos brasileiros. Aplicou-se um questionário aberto, que foi elaborado com cinco perguntas, com uma turma de quatro estudantes húngaras da Universidade Eötvös Loránd. Após a análise das respostas, concluiu-se que o olhar dos húngaros sobre o Brasil e os brasileiros evoca estereótipos: no que tange às representações toponímicas, a imagem do Brasil está associada à música, à dança, à culinária, à capoeira e ao futebol; quanto à representação etnonímica, os brasileiros são vistos como um povo de jeito aberto, amigável e animado.

Palavras-chave: TRS; Cultura; Brasil; Hungria; PLA.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma análise preliminar sobre representações sociais da cultura brasileira na Hungria, a partir da perspectiva de aprendizes húngaros de Português como Língua Adicional (PLA). Os estudos que investigam a imagem do Brasil e dos brasileiros através do olhar de estrangeiros indicam que é comum surgir uma visão estereotipada tanto do país quanto do seu povo (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008; SILVA, 2016; ALVES, 2019), em que se aceita com facilidade a ideia de que o Brasil é um

1 Leitora na Universidade Eötvös Loránd, miranda.luma@btk.elte.hu, Doutora em Língua Portuguesa.

2 Universidade Eötvös Loránd, fanni.gorgenyi@gmail.com, Licenciada em Língua Portuguesa.

3 Leitora Universidad Mayor de San Andrés, c4.adriana@gmail.com, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

país com belezas naturais, cujo povo é alegre e festivo; porém, dificilmente é mencionada, por exemplo, sua produção intelectual. Vale ressaltar que, por um lado, os estereótipos são construídos não somente para facilitar o entendimento entre culturas, mas também para perceber melhor a nossa própria cultura (BERWING, 2004). Por outro lado, os estereótipos também podem perpetuar diversos tipos de opressões sociais; por isso, não refletir sobre a criação deles pode ajudar a reforçar preconceitos, inclusive no ensino de línguas. Portanto, a questão que se coloca neste trabalho é a seguinte: *Como os húngaros veem o Brasil e os brasileiros?*

As relações culturais entre o Brasil e a Hungria são temas de diversos estudos culturais e antropológicos (ATZINGEN, 2016; FERENC; MARINHO; NEVES, 2014). Uma peculiaridade cultural do povo húngaro é o seu isolamento, provavelmente devido à sua existência como uma ilha linguística. O seu passado pós-soviético levou à insegurança e a uma certa atitude pessimista entre o povo. Apesar disso, o povo húngaro tem fortes tradições populares, preza o seu passado e os seus costumes, sejam eles folclóricos, sejam religiosos, e adora celebrar. No entanto, há também uma melancolia misturada com a nostalgia húngara dos “bons velhos tempos” (CSEPELLI, 2018).

Quando se trata da questão: *Como o povo húngaro vê o Brasil?*, mencionar a influência da mídia é inevitável (FÜRSICH, 2010). Em relação à criação de imagens nas sociedades atuais, é essencial fazer referência ao paradigma sociocultural da representação da mídia, que, para além de retratar a realidade, a constrói e é capaz de criar e enfatizar valores comuns. Esse processo de comunicação pode ser estabelecido entre o Brasil e a Hungria, uma vez que a comunicação também é utilizada para explicar e avaliar práticas políticas, ou para mostrar valores culturais. Logo, esses dois processos distintos podem resultar em diferentes imagens.

Os meios de comunicação social caracterizam-se por uma espécie de “alteridade”, que pode ser dirigida principalmente às minorias. Por sua vez, os meios de comunicação de massas, que são cada vez mais visuais, dependem, por vezes, de um formato visual forte para terem um maior impacto. Para grupos minoritários, essa imagem pode ser particularmente

marcante acerca de sua percepção na sociedade. Em termos internacionais e, em termos da representação que atinge os húngaros, há uma visão estereotipada do povo brasileiro (FÜRTH, 2015), o que, provavelmente, é resultado de uma representação limitada que inclui não somente o Brasil e os brasileiros, mas também outros países e culturas latino-americanas na Hungria.

Neste artigo, é feita uma investigação sobre as representações sociais do Brasil e dos brasileiros através de um grupo de alunas húngaras do curso de graduação em Português da Universidade Eötvös Loránd, localizada em Budapeste, capital da Hungria. Após essa breve introdução, na seção 2, apresenta-se a revisão bibliográfica deste estudo; na seção 3, o método de análise; na seção 4, a interpretação dos resultados e, na seção 5, as considerações finais.

2. Revisão bibliográfica

2.1 Teorias da Cultura

A concepção de cultura é vasta, por isso, nosso objetivo não é esgotar as discussões teóricas, mas apresentar algumas concepções nas quais nos baseamos. Apontamos, de acordo com Cuche (2012), que cultura é toda a ação humana; logo, tudo que não é natural que provém da ação humana pode ser considerado cultura. Por isso, alguns estudiosos, como Romão (2018), apontam para o uso do termo no plural, “culturas”, pois todas as sociedades e todas as pessoas têm cultura que são perpassadas por várias outras. Em complemento, Santos (1996) discute que cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social; por conta disso, a cultura não é algo natural, isto é, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas.

Adicionalmente, o fato de vivermos em um mundo globalizado também traz implicações para a compreensão sobre o que é cultura. A partir da ressignificação do termo, temos outros adjacentes, como multiculturalismo e interculturalidade. Candau (2008), que usa o termo multiculturalismo, entende que seu conceito vem das lutas sociais de

grupos excluídos e, posteriormente, o vocábulo foi incorporado no mundo acadêmico. A autora aponta dois sentidos do uso do multiculturalismo. O primeiro seria uma visão descritiva, na qual se consta que vivemos em sociedades multiculturais, cada sociedade da sua maneira, cada uma das sociedades atravessadas por questões históricas, políticas e socioculturais. A segunda perspectiva é a visão prescritiva, que entende as sociedades como multiculturais, mas, além disso, é uma forma de intervir, ou seja, compreender as relações interculturais para pensar na implementação de políticas que possam ajudar grupos excluídos.

De acordo com Candau (2008), o que se compreende como multiculturalismo interativo também pode ser denominado de interculturalidade. Para tanto, são propostas três características: a primeira leva em conta a relação de diferentes grupos em uma determinada sociedade; a segunda entende a cultura como dinâmicas, isto é, apesar de terem raízes, elas estão em constante processo de reelaboração; e, por isso, a terceira característica compreende que as culturas não são puras e convivem em constante processo de mescla e hibridização.

Bauman (2012) também argumenta que as culturas são interdependentes, híbridas, diversificadas, e que nenhuma possui um estado puro. A ideia do intercultural baseia-se no pressuposto de que as culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas (BYRAM, 1997).

Assim entendemos que:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAU, 2003, p. 19)

No nosso estudo, utilizamos os discursos interculturais para entender como ele se constrói na sala de aula de língua estrangeira a partir do momento em que o aprendiz entra em contato com o outro e consigo mesmo por meio da linguagem. Esse movimento pode gerar embates e, por isso, discutimos essa perspectiva para que os aprendizes possam, nesse encontro, debater diferenças, estereótipos, preconceitos, aproximações e, assim, construir seus próprios sentidos em diálogo com o outro.

2.2 Teorias da Representação Social

Podemos associar o conceito de culturas com as representações quando entendemos as culturas como um conjunto de representações, um fenômeno dinâmico, híbrido, permeado pelas relações de poder, no qual não há construções absolutas de verdade. De acordo com Moscovici (2015):

As representações sociais são vistas como um fenômeno dinâmico. Ele compreende as representações como uma criação coletiva, que recebe influências da sociedade moderna e pode ser diferente em cada sociedade. Portanto seu interesse é verificar a variação e a diversidade das ideias coletivas na sociedade moderna, já que essa diversidade reflete a heterogeneidade das representações, assim como a distribuição desigual de poder, as quais são ponto de tensão de uma cultura e fazem também surgirem novas representações. (*apud* ALVES, 2019, p. 71)

Para melhor compreender os dados, como forma de análise, estabelecemos uma categorização das representações com fundamento na proposição de Auger (2003). Partimos da regularidade de três tipos, são elas: (1) representações toponímicas, relacionadas ao espaço físico, às características de um país, ou seja, aspectos naturais, geográficos, sociais, políticos de um país; (2) representações etnonímicas, relacionadas às características de um povo; pessoas de um país que podem ser alegres, tristes, receptivas, calorosas; e, finalmente, (3) representações metalinguísticas, relacionadas às características da língua; uma língua

bonita, doce, difícil, musical. Neste estudo, utilizaremos apenas as representações toponímicas e etnonímicas.

Trabalhos anteriores que analisaram o tema das representações sociais sobre o Brasil e os brasileiros como os de Silva (2016) e Alves (2019) mostram que as representações sociais de aprendizes sul-africanos e franceses, respectivamente, são pautadas em estereótipos positivos. Frequentemente, aparecem no discurso desses aprendizes de PLA ideias relacionadas ao Brasil como um “paraíso” quanto à natureza (florestas, praias etc.), ou o “país do futebol” e, ao povo brasileiro, como um povo “amigável”, “aberto” e “feliz”. Por outro lado, Scheyrel e Siqueira (2008) também apontam que, com o tempo, a imagem do brasileiro vem se tornando cada vez mais complexa e diversa para o estrangeiro. Neste artigo, interessa-nos conhecer as representações do Brasil e dos brasileiros por parte dos aprendizes húngaros de PLA.

3. Método

Este estudo foi desenvolvido com uma turma de estudantes húngaros de PLE em um contexto de não imersão com o objetivo de compreender as impressões que esse grupo de aprendizes têm sobre o Brasil e o brasileiro. A pesquisa aqui realizada é de cunho qualitativo e de caráter interpretativista. Isso significa que, por ser qualitativa, a investigação se volta para uma atividade situada que localiza o observador no mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Nesse tipo de pesquisa, é recorrente que se observem cenários naturais; haja recolha das representações de mundo por meio de notas, de entrevistas, de gravações; e que o pesquisador interprete os fenômenos ocorridos. Há também uma preocupação em compreender comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, em vez de testar hipóteses ou responder questões prévias (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Por outro lado, por ser interpretativista, considera-se que o olhar do pesquisador carrega seu posicionamento político-ideológico, o que também inclui o gênero, a classe social, a raça e a etnicidade (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33), e que os dados serão

analisados de tal maneira que o processo seja mais considerado do que o produto em si.

Consideramos esta investigação um estudo de caso, pois trata-se de uma pesquisa que focaliza, descreve e investiga um grupo delimitado (estudantes de PLE húngaras) e representações específicas dos participantes da pesquisa (representações sobre o Brasil e os brasileiros). Em outras palavras, como descreve Merriam (1998) sobre o estudo de caso, trata-se de uma descrição intensa, holística, de um fenômeno limitado. De acordo com as características do estudo de caso pontuadas por André (1996), enfatizamos a interpretação de um contexto, buscamos retratar a realidade de forma completa e profunda e, apesar de analisarmos um caso específico, é possível estender a pesquisa a outros contextos e a outros públicos – com as adaptações necessárias.

A fim de conhecer as representações sociais que os estudantes húngaros têm sobre o Brasil e o brasileiro, optou-se por aplicar um questionário aberto com cinco questões. Quando um questionário é elaborado com poucas questões, há mais possibilidade de ser respondido com dedicação dos participantes. Além disso, as perguntas abertas pressupõem uma liberdade do participante para que ele expresse suas opiniões e ideias sem a influência das questões impostas pelo pesquisador. A seguir, o Quadro 1 exhibe as perguntas que foram incluídas no questionário:

Quadro 1: Perguntas do questionário aberto aplicado com as estudantes húngaras

1. O que vem à sua mente quando você escuta a expressão “cultura brasileira”?
2. O que você já conhece sobre a cultura brasileira?
3. Como você descreveria os brasileiros?
4. O que você tem vontade de conhecer com mais profundidade sobre o Brasil?
5. Quais são as semelhanças e diferenças que você percebe entre o que você conhece da cultura brasileira e da sua própria cultura?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

De acordo com o Quadro 1, as perguntas 1 e 2 estão relacionadas à imagem que o participante tem sobre o Brasil. A pergunta 3, por sua vez, se volta para características dos brasileiros. A pergunta 4 visa investigar quais são os possíveis interesses do grupo em relação ao curso de cultura brasileira que eles estavam fazendo e, por fim, na pergunta 5, buscou-se verificar as representações não só sobre o Brasil, mas também em relação à cultura dos próprios alunos. A coleta dos dados ocorreu em setembro de 2021 e o objetivo era verificar as impressões dos estudantes no início do curso “História da Cultura Brasileira”, ministrado pela primeira autora deste artigo. A pesquisa foi feita com uma turma de quatro alunas húngaras, que eram estudantes de Licenciatura de Estudos Portugueses da ELTE e que já tinham obtido algum conhecimento sobre a cultura brasileira na grade curricular.

4. Resultados

Após a leitura dos dados recolhidos no questionário, efetuou-se uma categorização das respostas de acordo com o tipo de representação que poderia ser toponímica ou etnonímica, conforme mencionado anteriormente em Auger (2003). Em seguida, fizemos uma reflexão sobre as imagens do Brasil e dos brasileiros que surgiram nos discursos das alunas húngaras, incluindo uma desconstrução dos eventuais estereótipos que foram mencionados nas respostas.

A primeira questão *O que vem à sua mente quando você escuta a expressão “cultura brasileira?”* é baseada na capacidade associativa das alunas, cujas respostas enfatizaram símbolos e tradições do Brasil como a música, a dança, o futebol, a capoeira e o carnaval. Além disso, uma percepção do aspecto físico do país foi mencionada, nomeadamente: a Amazônia. É interessante observar que a *Participante 1* fez menção aos atributos mentais dos brasileiros, dizendo que eles são “amigáveis e felizes”. Pode-se dizer que a representação etnonímica é tão forte que, a uma pergunta indubitavelmente toponímica, foi dada uma resposta puramente etnonímica. De um modo geral, os fenômenos culturais mencionados

são positivos, como a música ou a dança, ou que os brasileiros “podem festejar devidamente e aproveite (sic) a vida”.

Sabe-se que a associação entre o Brasil e as festas populares – como o carnaval – são amplamente divulgadas pela mídia internacional, o que torna bastante hegemônica a imagem do país como um lugar festivo; de toda forma, isso reduz o país a uma pequena parte da sua cultura. Aliás, é importante mencionar a ligação entre o carnaval e a música, especialmente com o samba, dada a sua relação durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (LOPES; SIMAS, 2015; LIRA NETO, 2017).

Não é surpreendente que o samba tenha se tornado um símbolo tão marcante de brasilidade no mundo todo. Durante o “Estado Novo” (1937-1945), o regime populista de Getúlio Vargas – que anunciou a luta contra a “malandragem” – tentava estabelecer uma maneira mais eficiente de transmitir suas mensagens políticas. Como os demais regimes ditatoriais, o governo de Vargas viu o potencial propagandista da música. Nesse momento, o samba tornou-se um aparelho político para transmitir as ideias varguistas e apoiar a criação e a divulgação da recém-nascida identidade brasileira. Assim, com essa promoção, o samba passou a ser um símbolo nacional bem famoso no Brasil e, mais tarde, no mundo. Portanto, consideramos que o fato de as alunas mencionarem a música brasileira não foi por acaso.

A segunda pergunta, *O que você já conhece sobre a cultura brasileira?*, refere-se ao conhecimento já obtido da cultura brasileira pelas alunas. Duas estudantes marcaram fenômenos pertencentes às representações toponímicas, tais como patrimônios culturais e a gastronomia. Para citar um exemplo, assim escreve a *Participante 2*: “Algumas cidades, algumas bandas de rock, algumas comidas, carnaval, capoeira”, e a *Participante 3*: “A cozinha brasileira.” Fenômenos claramente culturais e bem conhecidos como o carnaval e a capoeira receberam um papel preponderante nas respostas, já que, até esse ponto, as duas manifestações culturais apareceram tanto na primeira quanto na segunda resposta.

Além disso, outras interagentes húngaras apresentaram respostas de profundidade diversa. Há respostas mais superficiais, menos detalhadas,

e outras mais específicas, como no caso da *Participante 4*, que escreveu “Gêneros de música, bossa nova, samba, Clarice Lispector, Chico Buarque”. Aqui a estudante destacou alguns brasileiros bastante conhecidos, como Clarice Lispector e Chico Buarque. O conhecimento prévio das estudantes sobre a cultura brasileira é nítido, já que esses dois nomes não são rigorosamente incluídos nos estereótipos sobre o Brasil (FÜRTH, 2015). É importante mencionarmos que as integrantes deste estudo entraram no último ano da licenciatura em Estudos Portugueses na época da aplicação do questionário. Isso resulta no fato de que a *Participante 4* já demonstrava ter um pouco mais do que conhecimento básico, porém não tão profundo a ponto de evitar os estereótipos.

Apesar das imagens positivas registradas até aqui, a reação da *Participante 1* divergiu um pouco da de outras participantes na segunda pergunta, ao mencionar um estereótipo que é negativamente reforçado pela mídia e relacionado aos brasileiros. Ela afirma assim: “Eles não são tão pontuais na vida negócios (sic)”. Aqui observa-se uma associação baseada no estereótipo de que os brasileiros não são “sérios” no mundo do trabalho, o que pode estar relacionado à ideia de que sempre chegam atrasados ou são desorganizados. Vale ressaltar que essa pressuposição não somente recorre ao Brasil, mas a todos países latino-americanos, afinal, os povos dos trópicos são considerados “preguiçosos” desde o século XIX, devido às teorias raciais que supunham que haveria a existência de “povos inferiores” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008). É comum que a mídia retrate os latino-americanos como promíscuos e desorganizados, sem que haja qualquer explicação sociológica para tais afirmações; logo, quando estrangeiros pensam sobre brasileiros, esse traço surge em suas mentes, tal como surgiu na da aluna húngara que escreveu essa impressão. Portanto, essa carga de preconceito histórico permanece viva ainda no século XXI e isso pode explicar porque foi mencionado tal atributo.

A terceira pergunta, *Como você descreveria os brasileiros?*, tenciona avaliar a representação etnonímica presente na visão comum dos húngaros. Aqui as associações são bastante semelhantes, pois em todas as repostas podem ser encontradas a palavra “amigável”, e, em três, a palavra “aberto”. Ou seja, os estrangeiros têm a tendência de ver os brasileiros como gente

extremamente aberta e naturalmente gentil, o que tem relação com o famoso conceito de Sérgio Buarque de Holanda sobre o “homem cordial” (HOLANDA, 2011). Para além do entendimento superficial de que o brasileiro é bondoso e acolhedor, ou que demonstra abertamente sua afetividade, o autor explica que há uma propensão do brasileiro a sobrepor as relações pessoais e familiares às relações impessoais da esfera pública; Holanda encontra as raízes desse comportamento no colonialismo. Isso significa que há um lado autoritário no brasileiro que pode surgir quando não se obtém aquilo que se quer por meio da amizade ou do parentesco.

Além disso, nota-se que nenhum estereótipo negativo apareceu nas respostas da terceira pergunta. Uma explicação possível para a falta de conflitos raciais e sociais no olhar estrangeiro sobre o Brasil pode ser o efeito da ideia da forte miscigenação brasileira que, eventualmente, resulta na imagem de uma “democracia racial”, duramente criticada por Fernandes (2008). A premissa da democracia racial faz com que, para os próprios brasileiros e também para os estrangeiros, o Brasil pareça um país justo, igual, racialmente democrático e diverso. Desse modo, não é surpreendente que a visão das estudantes húngaras sobre os brasileiros tenha permanecido demasiadamente positiva.

A quarta questão, *O que você tem vontade de conhecer com mais profundidade sobre o Brasil?*, foi feita para analisar quais assuntos parecem interessar às estudantes húngaras. Essa pergunta ofereceu espaço para preencher as lacunas nos seus conhecimentos sobre a cultura brasileira. A maioria das respostas estava focada nas representações toponímicas, incluindo os costumes, os aspectos geográficos do país e as tradições. Uma aluna escreveu que queria saber mais sobre os próprios brasileiros, mencionou a língua falada e os “fenômenos sociológicos” como conhecimentos que ela gostaria de desenvolver mais, o que, de certa forma, já indica um interesse dessa participante em ter uma imagem mais complexa do país, afastando-se dos estereótipos.

A quinta pergunta, *Quais são as semelhanças e diferenças que você percebe entre o que você conhece da cultura brasileira e a sua própria cultura?*, avalia a proximidade e o afastamento das duas culturas. Quando falamos sobre as representações culturais, é importante enfatizar a importância da

cultura e da realidade de quem a interpreta. Desse modo, quando as alunas húngaras associam certas características ao Brasil, elas necessariamente articulam os seus pensamentos através de suas experiências na Hungria e, claramente, através da influência das representações culturais sobre o Brasil oferecidas pela mídia.

A última pergunta, então, é um bom aparelho para estimar a medida da diferença, a lacuna entre os dois países e as possíveis aproximações. As respostas dadas para essa pergunta podem ser vistas a seguir: *Participante 1*: “O que, por outro lado, é uma grande diferença na minha opinião, que os húngaros são muito menos abertos e podem ver as coisas com muito mais pessimismo do que os brasileiros.”; *Participante 2*: “...o estilo de vida é muito diferente, os húngaros são mais fechados e pessimistas”; *Participante 3*: “Os húngaros são mais fechados e reservados, também mais negativos”, e *Participante 4*: “A cultura brasileira é mais aberta, mais viva”. Aqui pode-se observar que as alunas destacam a mentalidade como a maior diferença entre os dois povos, mais precisamente no fato de que os húngaros são mais fechados e, assim, obviamente, a mentalidade brasileira parece ser mais aberta. Desse modo, a representação da cultura – e especificamente do povo brasileiro, isto é, sua representação etnonímica – mostra-se muito mais afetiva do que a da Hungria. A sociedade húngara, como todas as sociedades, entra em contacto com outras culturas e comunidades a partir da sua própria perspectiva, com base nos seus próprios conhecimentos e experiências culturais. Assim, quando os húngaros enfatizam a abertura dos brasileiros, não é necessariamente porque é o seu atributo que é mais fortemente marcante, mas, porque, para os húngaros, da sua própria perspectiva, é o ponto que mostra a maior diferença, ou, talvez, admiração.

Portanto, as participantes húngaras deste estudo se veem como um povo frio e fechado. Então, quando um país como o Brasil traz um estereótipo positivo, os húngaros inevitavelmente vão focar nesse atributo. Vendo as respostas para a quinta questão, todas as alunas destacam a atitude aberta dos brasileiros. Desse modo, a totalidade das características do brasileiro não está bem representada na “imagem brasileira” das estudantes húngaras, pois estereótipo de alegria e simpatia permanece.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa, buscou-se investigar as representações sociais que estudantes húngaras de graduação do curso de Licenciatura em Português da ELTE têm sobre o Brasil e os brasileiros através da aplicação de um questionário aberto. Vale lembrar que, segundo Moscovici (2015), as representações sociais são uma forma de conhecimento relacionada a um sujeito ou a um objeto e que elas estão em função da integração do sujeito em práticas sociais, para que a comunicação entre os membros da comunidade seja facilitada. Tais manifestações de valores e símbolos manifestados linguisticamente são consideradas representações.

Neste trabalho, foram coletados dados sobre o olhar de quatro aprendizes húngaras de PLA sobre a cultura brasileira. Após a análise das respostas do questionário aplicado, foi feita uma interpretação das representações descritas pelas participantes, dividindo-as em duas categorias: representações toponímicas e etnonímicas. Na representação toponímica, o Brasil foi associado à natureza, à música, à dança, ao futebol e a algumas manifestações culturais afro-brasileiras, como o samba e a capoeira. Na representação etnonímica, por sua vez, a maioria das associações foram feitas com a imagem de um povo amigável, aberto e feliz.

Portanto, pode-se concluir que, majoritariamente, as aprendizes húngaras deste estudo associam o Brasil a um estereótipo idílico e o brasileiro a um povo feliz e aberto, ou seja, estereótipos positivos. Esse resultado é semelhante ao dos trabalhos de Silva (2016), com aprendizes de PLA sul-africanos, e de Alves (2019), com aprendizes franceses. De todo modo, chama a atenção o fato de pouquíssimos estereótipos negativos terem surgido nas respostas desse grupo de estudantes húngaras.

Em relação ao estereótipo positivo da cultura brasileira, é importante também salientar que “algumas vezes, a imagem projetada do país reflete uma visão simpática que apenas perpetua um sistema de dominação, através do qual os latino-americanos continuam sendo retratados como produtos exóticos, enquanto os europeus permanecem como os detentores de saberes” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008, p. 377). Além disso, como já foi mencionado, a característica dos meios de comunicação de

massa de apresentarem à sociedade informações e imagens que criam estereótipos ajuda a fixar a percepção dos húngaros sobre essas culturas, de modo que os preconceitos pré-existentes acabam moldando a realidade desse grupo de aprendizes.

Neste estudo, apesar do número limitado de participantes, foi verificado que a concepção das estudantes húngaras é pautada em estereótipos da cultura brasileira e da sua própria cultura. Por isso, é necessário planejar intervenções pedagógicas para desconstruí-los ao longo do curso de cultura brasileira e através da elaboração de materiais didáticos que tratem, sobretudo, de apresentar uma maior diversidade sobre o Brasil e sobre suas manifestações culturais, bem como a produção intelectual dos brasileiros em diversas áreas.

Referências

ALVES, A. C. **Ensino intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções**: Representações de aprendizes franceses. 313f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/183060>>. Acesso em: 29 mai. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1996.

ATZINGEN, R. C. **Processo de aculturação e adaptação de imigrantes brasileiros na Hungria**: Fatores associados. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde), Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2016.

AUGER, N. Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne. In: ALÉN GARABATO, M. C; AUGER, N. GARDIES, P; Kotul, Eva (orgs.) **Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures**: Enquêtes et analyses. France: L'Harmattan, 2003.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BERWING, C. A. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2004. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33092>.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. England: Multilingual Matters LTD, 1997.

CANDAU, V. M. **Diversidade cultural e formação de professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio, 2003.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr, pp. 45-56, 2008.

CSEPELI, GY. Magyar negativizmus: Hozzászólás Hadas Miklós “Mi a magyar? Újratöltve hetvennyolc év után” című cikkéhez. **Replika**, n. 106-107, pp. 267-277, 2018. DOI: 10.32564/106-107.16

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERENC, P.; MARINHO, M.; NEVES, D. **A projeção secular do Brasil na Hungria**. Budapeste: ELTE Eötvös Kiadó, 2014.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: O legado da “raça branca”, v.1., 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

FÜRSICH, E. Media and the representation of Others. **International Social Science Journal**, pp. 113-130, 2010. DOI: 10.1111/j.1468-2451.2010.01751.

FÜRTH, E. Adaptações televisivas do romance Dona Flor e seus dois maridos. In: FERENC, P. **O Brasil em contexto europeu e húngaro**. Budapeste: Centro de Estudos Brasileiros da ELTE, 2015.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIRA NETO, J. **Uma história do samba: As origens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bay Publishers, 1998.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 10ª ed. Tradução do inglês: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

ROMÃO, J. E. Cultura e Educação. In: MARCELINO, B. C. A. (org.). **Dossiê cultura em foco: Cultura e decolonialidade na América Latina**. Foz do Iguaçu: Editora Claec, 2018.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 16ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 47 (2), p. 375-391, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200007>.

SILVA, C. V. **Representações sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua e a cultura do Brasil: Subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior**. 208f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.

A MEDIAÇÃO COMO SABER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO LEITORADO BRASILEIRO EM ANGOLA

Kaio Carvalho Carmona¹

Resumo: O Leitorado brasileiro em Angola alcança pela mediação, tanto no exercício das atividades na universidade conveniada, Universidade Agostinho Neto, quanto nos projetos realizados no Instituto Guimarães Rosa em Luanda, diálogo frequente e sólido na aproximação e na compreensão das culturas e literaturas de Angola e do Brasil. Por meio do ensino da disciplina Literatura Brasileira e dos projetos culturais desenvolvidos, o programa coloca em prática sua finalidade e sua proposta de divulgação e de afirmação da cultura brasileira em cooperação e em intercâmbio com culturas estrangeiras, para a construção de conhecimentos e saberes em movimento e em transformação mediados de maneira intercultural pela língua e pela história partilhada na geografia do mundo.

Palavras-chave: Leitorado Brasileiro; Angola; Literatura Brasileira; Interculturalidade.

Este relato é resultado da experiência, ainda em processo, da mediação intercultural e acadêmica entre Brasil e Angola, a partir do programa Leitorado brasileiro, na atuação no meio universitário, na Universidade Agostinho Neto, e no meio cultural, através do Instituto Guimarães Rosa em Luanda. Ademais, na relação direta com agentes e instituições da cultura angolana, iniciada nos últimos meses de 2020.

Como programa de internacionalização e especialização universitária, o Leitorado em Angola alcança as atividades de ensino e de pesquisa por meio das disciplinas ofertadas, especialmente as disciplinas de Literatura Brasileira, oferecidas na Faculdade de Humanidades da Universidade Agostinho Neto, principal e mais antiga universidade pública do país.

1 Kaio Carvalho Carmona é professor-leitor na Universidade Agostinho Neto e no Instituto Guimarães Rosa em Luanda, Angola, kaioacarmona@hotmail.com.

O trabalho também se dá por meio dos grupos de pesquisa, criados juntamente com professores parceiros da instituição e por alunos da pós-graduação. No departamento de Língua Portuguesa do curso de Letras, o Lectorado brasileiro é responsável pelas disciplinas ligadas à literatura e cultura brasileiras, Introdução aos Estudos Literários, Teoria da Literatura e Literatura Comparada; por orientações, tanto para o Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa, quanto para a Licenciatura, também em Língua Portuguesa; pela criação de simpósios, colóquios, palestras e comunicações para discussão e partilha do conhecimento sobre a literatura e cultura brasileiras; bem como pela divulgação do próprio exercício do Lectorado.

Na faculdade, os projetos de pesquisa sustentam-se em duas frentes: a discussão e o debate sobre a poesia contemporânea angolana, as novas gerações, por meio de encontros mensais e abertos à comunidade acadêmica; os estudos sobre as relações literárias existentes entre Angola e Brasil, histórica e contemporaneamente, por meio de encontros também mensais com alunos da pós-graduação interessados na proposta. Ou seja, no âmbito acadêmico, o Lectorado em Angola tem exercido as atividades de um professor universitário brasileiro do curso de Letras, mas inseridas em contexto estrangeiro, com dinâmicas próprias da regulamentação e cultura local.

Em Angola, a disciplina literatura brasileira parece se configurar de modo um tanto singular, já que o recorte se dá de maneira panorâmica, como amostragem por uma dinâmica histórica, ao mesmo tempo que em profundidade, pela partilha da língua portuguesa e leitura de textos teóricos e de ficção que permitem uma análise a partir de uma relação intercultural. Nesta conjuntura, a disciplina ganha contornos que se aproximam das discussões no âmbito da Literatura Comparada, tendo em vista o caráter inevitável de aproximação de nossas realidades históricas culturais, atravessadas pela Língua Portuguesa instituída violentamente pelo processo colonizador, o qual ainda se fazem notar os efeitos e os desdobramentos. Ou seja, a construção de sentidos a partir da comparação das formações de um sistema literário, de um lado e de outro, é colocada em perspectiva para a discussão da cena literária e cultural

contemporânea, principalmente no programa de pós-graduação, em que o debate pode ser ainda mais aprofundado e tomado em abordagem verticalizada, por meio de textos críticos e teóricos, tanto brasileiros, quanto angolanos. O procedimento encontra suporte nas palavras de Tania Carvalhal:

Pode-se dizer, então, que a literatura comparada *compara* não pelo procedimento em si, mas porque, como recurso analítico e interpretativo, a comparação possibilita a esse tipo de estudo literário uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe. Em síntese, a comparação, mesmo nos estudos comparados, é um meio, não um fim. Mas, embora ela não seja exclusiva da literatura comparada, não podendo, então, por si só defini-la, será seu emprego sistemático que irá caracterizar sua atuação (CARVALHAL, 2006, p.8).

Nesse sentido, o professor e pesquisador atua também com o conceito de interculturalidade, que se configura como o reconhecimento mútuo das culturas, sem hierarquização, como condição para elaborar a análise da descolonização do saber. O trabalho cultural entre o eixo sul-sul, entre países de Língua Portuguesa e que foram durante muito tempo colonizados, é uma contribuição para a construção de conhecimentos que desejem uma perspectiva ampla e transparente da interculturalidade. Como nos dizeres de Canclini:

Em um tempo de globalização, o objeto de estudo mais revelador, mais questionador das pseudocertezas etnocêntricas ou disciplinares é a interculturalidade. O científico social pode, através da investigação empírica das relações interculturais e a crítica auto reflexiva das fortalezas disciplinares, tentar pensar agora desde o exílio. Estudar a cultura requer, então, se converter em um especialista das interseções. Penso em uma investigação das diferenças que não exclua a desigualdade, um trabalho de campo sobre processos empiricamente localizáveis que não os desconecte das redes transacionais, um

saber atento à voz dos atores, sem por isso dissimular as condições institucionais que o legitimam ou financiam (CANCLINI, 1998, p. 118).

Interessa para nós a investigação empírica e a autorreflexão que o autor refere, para assim tentar desconstruir um modo de pensar eurocêntrico para a produção de sentido a partir de valores interculturais, produzidos de maneira autônoma e por meio da troca dialética no diálogo transnacional. Ou como, de novo, nos fala Canclini (1998):

As identidades dos sujeitos formam-se agora nos processos Interétnicos e internacionais, entre fluxos produzidos pelas tecnologias e as corporações multinacionais; intercâmbios financeiros globalizados, repertórios de imagens e informação criados para serem distribuídos a todo o planeta pelas indústrias culturais. Hoje imaginamos o que significa serem sujeitos não somente desde a cultura em que nascemos, mas, desde uma enorme variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento. Podemos cruzá-los e combiná-los. Os sujeitos vivem trajetórias variáveis, indecisas, modificadas uma e outra vez. Viver em trânsito, em escolhas que mudam e são inseguras, com remodelações constantes das pessoas e suas relações sociais, parece conduzir a uma construção mais radical [...]. As certezas das teorias sobre o indivíduo e a sociedade são postas entre sinais de pergunta pela recomposição das ordens socioculturais que alcançam a todos (CANCLINI, 1998, p.161).

A partir de uma aproximação linguística e cultural é que também surge o interesse por acompanhar e estudar a literatura contemporânea produzida em Angola, para uma maior legitimidade na análise dos fatos que dialogam com a construção e a transformação das literaturas brasileira e angolana. Daí, para além da pesquisa na pós-graduação e o ensino em sala de aula, também está a realização de um trabalho de campo, com a participação em eventos literários na cidade de Luanda, como feiras, festivais e festas que tenham a literatura e a cultura como protagonistas,

além da aproximação de instituições muito caras ao processo de construção e reflexão do sistema literário angolano, como a União dos escritores angolanos (UEA) e a Academia Angolana de Letras (AAL).

Nesses espaços, que configuram também o imaginário coletivo da história cultural do povo angolano, o Leitorado brasileiro foi convidado a falar e ministrar palestras sobre as relações literárias entre Angola e Brasil – de um ponto de vista histórico-literário – e contribuir para o estreitamento das relações culturais entre os países.

Para além da docência e de toda a atividade na Universidade Agostinho Neto, o vínculo com o Instituto Guimarães Rosa em Luanda (IGR) possibilita o trabalho cultural em uma relação ainda mais estreita entre os países. A possibilidade de contribuir com projetos de ampla dimensão como o Festival Livro na Rua (FLIR), em 2021, que reuniu simultaneamente escritores, pesquisadores e editores, brasileiros e angolanos, em Belo Horizonte e em Luanda, em debates virtuais e presenciais, lançamentos de livros, exposições, performances em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus, foi um dos pontos altos nessa relação estratégica, cultural e política, exercida no Leitorado brasileiro. O festival foi ainda incorporado pela Bienal Pan-Africana, evento de grande proporção em vários países, e divulgado online e ao vivo para televisões e rádios públicas, além da ampla circulação pelos jornais e redes sociais, de Angola, do Brasil, e em outros países da África e da Europa. A ação desencadeou um processo que pode tornar o Festival Livro na Rua (FLIR) um evento anual, ligando o Instituto Guimarães Rosa em Luanda, situado na histórica Rua dos Mercadores, na Baixa de Luanda, e a recém-criada Rua da Literatura, na cidade mineira de Belo Horizonte, passando de um gesto pontual, realizado em uma única oportunidade, para uma atividade assinalada no calendário anual cultural das duas cidades e, conseqüentemente, dos dois países.

Desde o princípio do programa Leitorado, procuramos propor atividades que alcançassem as efemérides já previstas e programadas pela Divisão de Cultura e Língua Portuguesa do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, mas que também fossem contínuas e frequentes, para compor uma dinâmica na programação cultural, mensal e anual, do

Instituto Guimarães Rosa em Luanda. Símbolo dessa proposta é o projeto Puxa-Palavra, encontro mensal entre um(a) escritor(a) angolano(a) e outro(a) brasileiro(a), em que a escolha dos nomes e a mediação se caracterizam pelas conexões estabelecidas a partir da escrita de cada um, para um maior conhecimento e maior divulgação, no campo brasileiro e angolano, das respectivas literaturas, mas sobretudo pelo desejo de aproximação dos leitores e dos escritores de cada país. Ou seja, trata-se de uma oportunidade sistematizada, tanto para os leitores, quanto para os escritores, de trocarem informações, propostas literárias, de reafirmarem as aproximações culturais e aumentarem a compreensão das diferenças. No projeto, a participação do Lectorado brasileiro vai desde a escolha dos nomes, contatos, marcação, elaboração do roteiro de perguntas, até a mediação propriamente dita do encontro virtual entre os(as) escritores(as).

Para uma maior visualização do projeto pelo leitor, pela leitora, segue abaixo os nomes que participaram, até o presente momento, do Puxa-Palavra:

Aqualusa/ Conceição Evaristo

Ondjaki/ Marcelino Freire

Amélia Dalomba/ Verônica Stigger

Lopito Feijóo / Edimilson de Almeida Pereira

Abreu Paxé / Ricardo Aleixo

Celestina Fernandes/ Marilda Castanha

Mena Abrantes/ Grace Passô

Pepetela/ Itamar Vieira Jr.

Djaimilia Pereira de Almeida/ Maria Esther Maciel

Gociante Patissa/ João Anzanello Carrascoza

Domingas Monte / Noemi Jaffe

João Melo/ Cida Pedrosa

Boaventura Cardoso/ Bernardo Carvalho

Manuel Edimilson/ Ismar Tirelli Jr./ Márcio Junqueira

Kalaf Epalanga/ Jeferson Tenório

Nos vídeos/encontros, o espectador/leitor pode conhecer melhor um(a) autor(a), seu projeto literário, suas influências, comparar trajetórias, conhecer novos livros e, principalmente, perceber o que se aproxima ou se distancia na fala dos(as) autores(as), que também têm a oportunidade de divulgar seus textos, projetos e perspectivas, em partilha de conhecimento e pontos de vista, na dinâmica da construção e compreensão das respectivas literaturas.

Um segundo projeto, também contínuo no IGR, intitula-se Palavra de Poeta e estabelece uma relação entre a poesia, o audiovisual e a comunidade dos países em Língua Portuguesa. Trata-se da divulgação da leitura de poetas angolanos, brasileiros e portugueses, no suporte audiovisual, gravada em espaços significativos da cidade de Luanda.

A partir de uma abordagem intersemiótica, o projeto propõe a valorização, a manutenção e a divulgação do gesto de ler poesia em voz alta, recuperando uma visão sobre a própria origem da poesia como gênero literário, ao mesmo tempo em que a insere no mundo das tecnologias contemporâneas. Nesse sentido, a mediação se faz como uma produção de conhecimentos e de comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculada à uma intervenção político-social, de diálogo e valorização, ultrapassando os espaços de conhecida circulação da literatura, como a universidade e as instituições culturais, para alcançar público mais amplo e diverso, interessado na poesia veiculada em diferentes suportes.

No projeto, a relação se dá não só pela Língua Portuguesa, por meio dos poemas lidos e da breve apresentação e contextualização do(a) poeta realizada antes da leitura, como também pela apresentação de espaços geográfica e historicamente importantes dentro da comunidade de países de língua portuguesa, como o próprio edifício do Instituto Guimarães Rosa – na Baixa de Luanda, antigo Grande Hotel da cidade –, o Museu da Fortaleza, a Ilha, o Arquivo Nacional, o Largo da Independência, e vários outros locais. Além disso, é claro, há também o trabalho de divulgação e valorização da poesia, canônica e contemporânea, de cada país.

Até o presente momento, finais de 2022, foram realizadas as leituras em audiovisual dos(as) seguintes poetas:

- Alda Lara (Angolana)
- Edimilson de Almeida Pereira (Brasileiro)
- Lopito Feijóo (Angolano)
- Manuel António Pina (Português)
- Maria Lúcia Alvim (Brasileira)
- Hugo Lorenzetti (Brasileiro)
- Florbela Espanca (Portuguesa)
- Arlindo Barbeitos (Angolano)
- José Luiz Mendonça (Angolano)
- Leo Gonçalves (Brasileiro)

Ainda dentro das propostas culturais contínuas, um terceiro projeto é realizado mensalmente nas instalações do IGR em Luanda: o Clube de leitura Guimarães Rosa. Trata-se da reunião e discussão mensal, mediada pelo professor-leitor, em torno da leitura de obras brasileiras já canonizadas, comumente chamadas de clássicos da literatura brasileira, para a valorização e divulgação de um repertório literário já bastante conhecido no Brasil, mas nem tanto no exterior. A ação também sinaliza o reconhecimento da qualidade de uma literatura que alcança um grau de comunicabilidade também em outros países, seja pela tradução, seja pela discussão e leitura em Língua Portuguesa. Pelo Clube de leitura Guimarães Rosa já passaram os livros:

- Dom Casmurro*, de Machado de Assis
- Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis
- Vidas secas*, de Graciliano Ramos
- São Bernardo*, de Graciliano Ramos
- Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa
- Sagarana*, de Guimarães Rosa

A hora da estrela, de Clarice Lispector

Laços de família, de Clarice Lispector

Com o Clube de leitura, o Leitorado promove, próximo de um conceito de extensão acadêmica, a prática realizada em sala de aula na Universidade Agostinho Neto. Trata-se da utilização de conhecimentos adquiridos na formação do professor-leitor – como técnicas de leitura analítica e interpretativa – atualizados no exercício em sala de aula na universidade e proposto também, com as devidas adequações para o público leitor interessado, no encontro mensal no IGR, em torno das obras escolhidas.

Se, no âmbito universitário, a mediação se dá por meio da discussão e análise de textos teóricos e de ficção, como uma prática orientadora e cotidiana da sala de aula, no Instituto Guimarães Rosa o gesto se manifesta pelos projetos culturais que dinamizam as relações entre a comunidade leitora, entre os escritores e entre as instituições e agentes culturais dos países; em suma, entre as literaturas e as culturas colocadas em questão, no tempo e no espaço, para o exercício do Leitorado brasileiro em Angola.

Referências

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p.

CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura comparada** 4.ed. São Paulo: Atica, 2006. 88p.

A QUEM INTERESSA QUE AS MULHERES APRENDAM PORTUGUÊS? REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA NA ÁREA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA MULHERES

Bianca Mori¹

Resumo: Apresentam-se neste artigo reflexões relacionadas à área de Português Língua Estrangeira para mulheres. A partir do processo de pesquisa para a minha dissertação de mestrado, percebi que pouco tem se falado sobre o ensino de PLE a partir da perspectiva de gênero e, por essa razão, este artigo visa suscitar e levantar questionamentos sobre a relevância dessa temática dentro da área de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, sobretudo dentro da grande área da Linguística Aplicada. Além disso, proponho apresentar alguns trabalhos já desenvolvidos e relevantes para a compreensão do que é ensinar português brasileiro para mulheres migrantes, com foco para os títulos “*Como é no seu país?*” *Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores*, de Eleonora Bambozzi Bottura (2019), e *Língua e cultura na feminização das migrações no Brasil*, das autoras Ana Cristina Balestro e Telma Pereira (2019). O presente trabalho pode ser definido como uma revisão bibliográfica, apresentando trabalhos anteriores de grande relevância desenvolvidos na área supracitada.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Português Língua Estrangeira; Mulheres Migrantes.

1. Introdução

Este artigo propõe trazer uma perspectiva breve sobre os estudos na área de Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira para

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. bianca.mori@unesp.br.

e por mulheres migrantes residentes no Brasil. De acordo com Baeninger *et al* “Os últimos dez anos deste século consolidaram-se como a década em que o Brasil entrou para a era das migrações” (p.3, 2021) e, por consequência desse movimento, a língua portuguesa tem sido buscada como língua estrangeira por muitas pessoas. Porém, quando nos aprofundamos nos estudos e, principalmente, na bibliografia sobre o ensino e a aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), existem poucas discussões sobre a relevância da perspectiva de gênero no processo de aprendizagem. Bizon e Camargo afirmam que:

[...] a frequente instabilidade política e econômica, marca de países periféricos e semiperiféricos, o crescimento econômico experimentado pelo Brasil no início do século XXI e sua participação nos principais tratados internacionais de Direitos Humanos tornaram o país tanto um destino quanto uma rota migratória de milhares de pessoas, impactando nossas políticas de migração e de acolhimento em âmbito nacional e também municipal (BIZON e CAMARGO, 2018, p.712).

Sabemos que existem mulheres migrantes aprendendo português no Brasil. Bambozzi Bottura, em sua tese de doutorado (2019), apresenta a perspectiva de ensino para este público em específico. No capítulo *Participantes* (p. 97-107), a autora descreve mulheres de perfis distintos, como mães, jovens, chefes de família das mais diversas nacionalidades e falantes das mais diversas línguas, que são atravessadas pelas dificuldades de serem imigrantes, atreladas às muitas dificuldades de serem mulheres em uma sociedade patriarcal. Por essa razão, estudos direcionados a compreender as especificidades dos processos de Ensino e Aprendizagem de PLE neste contexto se mostram de extrema urgência.

Retorno a tese de doutorado da Professora Doutora Eleonora Bambozzi Bottura, intitulada “*Como é no seu país?*” *Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores*, estudo recente de grande relevância para a área. Em seu trabalho, Bottura

(2019) narra a experiência de ensinar português para mulheres em contexto de acolhimento. O PLAc, a saber, Português como Língua de Acolhimento, é sintetizado por Grosso (2010) da seguinte forma:

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74).

Salienta-se a importância dos estudos específicos na área de Português Língua Estrangeira e suas ramificações, dando enfoque ao PLAc e sua relevância para a grande área de Ensino e Aprendizagem, visto que o ensino nesse contexto está relacionado à sobrevivência do falante e, por ter condições específicas, deve ter subsídios teóricos específicos. Outrossim, é importante evidenciar que no processo de aprendizagem de uma língua, muitas variantes podem ser influenciáveis, por exemplo a questão do gênero atrelada às questões do deslocamento forçado, temáticas muito bem desenvolvidas no trabalho de Bottura, que justifica que

A maneira como muitas mulheres deixam os seus países – ou conseguem deixá-lo –, e, também, o modo como elas entram nos países anfitriões define, em grande parte, as condições nas quais elas viverão, quais direitos sociais elas terão, se elas poderão adquirir cidadania rapidamente, se elas terão acesso aos cursos de línguas, ou, ainda, se receberão treinamento para trabalho, salário e seguridade social (BOTTURA, 2019, p. 54).

Neste artigo, escolho a nomenclatura PLE para trabalhar a temática proposta, porém, é importante sistematizar e teorizar todas as ramificações dessa grande área. O Português como Língua Estrangeira é um termo guarda-chuva que abarca diferentes vertentes da área de Ensino e Aprendizagem de Português. No caso deste estudo, trata-se da vertente brasileira para migrantes. O PLE é uma área de pesquisa que faz parte da Linguística Aplicada e, por essa razão, abarca questões interdisciplinares que conversam com a sociedade, a cultura, a migração, entre muitas outras, possibilitando diálogos para além da estrutura sistêmica da Língua Portuguesa. Dialoga, portanto, com quem fala o português brasileiro e usa a língua como meio de sobrevivência.

Apesar de estar presente como Língua Estrangeira desde a colonização do Brasil, quando os portugueses ensinaram a língua portuguesa para os povos originários, nota-se, como afirma Rocha (2019), que o interesse na área de PLE surgiu principalmente nos últimos 30 anos. Esse é o período em que a autora afirma – citando diferentes teóricos da área – estar “relacionado a certos movimentos políticos, econômicos, sociais, globais, culturais que estão em pleno processo de ebulição desde meados dos anos 80” (ROCHA, 2019, p.102), sendo um estudo relativamente novo no Brasil, com estudos a partir da perspectiva de gênero, pauta de discussão ainda pouco explorada. Sabendo de todas essas necessidades e questões multidisciplinares relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa e todos os seus grupos de falantes, levanto a questão: a quem interessa que as mulheres aprendam português? E mais ainda: a quem interessa a pesquisa em PLE a partir da perspectiva de gênero?

2. A pesquisa em PLE a partir da perspectiva de gênero

Quando buscamos textos e produções que trabalham sobre o Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira para mulheres, os resultados de produções disponíveis nos mostra que essa área é um campo que deve ser mais explorado. Ainda que seja uma temática recente, as pesquisas desenvolvidas até o momento apontam dados relevantes para compreender a necessidade de pensar estratégias de

desenvolvimento de políticas públicas para atender esse público em específico. Ana Cristina Balestro e Telma Pereira apontam informações sobre esses processos migratórios e afirmam que “[...] em 2016, segundo dados da Secretaria Nacional de Justiça, mulheres representaram mais de 30% dos que buscaram acolhimento no país [Brasil]” (2019, p. 780). Além disso, de acordo com Bottura “a estimativa do ACNUR (2002) [é] de que as porcentagens de mulheres vivendo em campos de refugiados no mundo sob seu mandato variam sempre entre 45% e 55%, isto é, mulheres com mais de 18 anos totalizam por volta de 45% dos refugiados nos campos” (BOTTURA, 2019, p. 50). A partir desses dados, compreendemos que o número de mulheres migrando para o Brasil e no mundo é expressivo e cresce cada dia mais.

Vejo, como professora de Português Língua Estrangeira e como professora de Português Língua de Acolhimento, que a quantidade de mulheres aprendentes de português é equiparada à quantidade de homens, porém, também percebo que as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem diferem muito entre os gêneros. Por muito tempo, a esfera privada foi lugar de pertencimento das mulheres. O patriarcado as colocou como responsáveis pelo lar, pelos filhos e pela gestão familiar, enquanto os homens participavam da esfera pública. Hoje, apesar de as mulheres estarem ocupando o espaço público, as responsabilidades relacionadas ao espaço privado continuam sendo atribuídas a elas. Preocupações relacionadas à agenda dos filhos, dificuldade para comparecer às aulas em razão de responsabilidades múltiplas, além de preocupação com a segurança de seus corpos – vítimas de diferentes tipos de violências estruturais – são fatores relevantes que atravessam a sala de aula quando ensinamos português para mulheres migrantes.

Sobre a mulher migrante que chega ao país de forma dependente, Usher afirma que “ao chegar no país de destino, uma migrante do sexo feminino em situação de relativa dependência pode enfrentar maior dificuldade em relação à integração do que um migrante do sexo masculino” (USHER, 2005 *apud* BOTTURA, 2019, p. 56), apresentando para nós a situação de vulnerabilidade atribuída ao gênero feminino em contexto de migração.

No artigo *Língua e cultura na feminização das migrações no Brasil* (2019), as autoras Ana Cristina Balestro e Telma Pereira trabalham as relações entre língua e gênero e as barreiras impostas às mulheres que buscam aprender português e se inserir na sociedade brasileira a partir da língua, trabalhando narrativas de uma mulher do país de Gâmbia em contexto de refúgio no Brasil. Elas apontam que as violências e as discriminações direcionadas às mulheres são fator decisivo para que elas se desloquem para outros países em busca de melhores condições sociais. Por essa razão, as autoras escolheram trabalhar a partir da perspectiva narrativa, com o objetivo de “ouvir e fazer ouvir a voz dessa mulher” (BALESTRO; PEREIRA, 2019, p. 781). Além disso, o artigo apresenta dados relevantes sobre a situação migratória do Brasil. De acordo com as autoras “[...] no perfil de refugiados reassentados no Brasil, mulheres representam 46%. Nos números globais de acordo com o relatório Global Trends (UNHCR, 2018) elas representam 52% das pessoas em deslocamento forçado. (BALESTRO; PEREIRA, 2019, p.784).

Quando falamos de mulheres migrantes, falamos principalmente de mulheres em contexto de situação de refúgio, como os dados apontam. A saber, para ser reconhecido como refugiado no Brasil, “os proponentes de refúgio devem apresentar justificativas fundadas em temores de perseguição pela motivação de raça, religião, gênero ou opinião política, ou situações de violação de direitos” (BALESTRO; PEREIRA, 2019, p.782). É importante ressaltar que a questão de gênero faz parte da listagem de justificativas para uma migração forçada, ou seja, a questão de gênero está representada como uma das razões da necessidade de migrar, porém, não é destaque quando se fala em ensino de português a partir desta mesma perspectiva. A seguir, apresento uma visão geral na tentativa de conceituar quem são esses sujeitos migrantes.

3. Quem são as mulheres que migram?

Como apresentado anteriormente a partir dos dados, o número de mulheres que migram em situação de refúgio é bastante expressivo. A migração da mulher é hoje vista como ação de liberdade e

independência. Marinucci define como “mudança do perfil de mulher migrante, para quem a migração é consequência de emancipação” (2017 *apud* BALESTRO; PEREIRA, 2019, p. 785).

Nos trabalhos citados no artigo *Língua e cultura na feminização das migrações no Brasil* (2019) e “*Como é no seu país?*” *Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores* (2019), as autoras trouxeram, de maneira sensível e cuidadosa, descrições sobre os perfis de mulheres migrantes com quem trabalharam e também os relatos das próprias migrantes sobre suas experiências pessoais.

Como bem afirma Freire em relação à protagonização das estudantes, “essa transformação deve ocorrer também na sala de aula, onde o aprendiz tem que ter voz e ser participante do processo de ensino-aprendizagem” (Paulo Freire, *apud* BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014, p.276) e é no relato pessoal “onde a voz do participante é realmente levada em consideração” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014, p.276). Além disso “[...] as narrativas ou relatos pessoais podem proporcionar uma postura ética à pesquisa, uma vez que se configura um tipo de investigação holística, trazendo aquele que a produz para um ambiente natural de produção textual” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014, p.275).

No capítulo intitulado *Participantes*, Bambozzi Bottura relata sobre as estudantes que fizeram parte de sua pesquisa, suas alunas de Português como Língua de Acolhimento. Ao ler as descrições, nota-se a singularidade de cada mulher. As idades, as nacionalidades, os trejeitos, tudo se diverge, nenhuma é igual a outra. Isso nos mostra como não existe a possibilidade de definir quem são as mulheres que migram. Algo que salta aos olhos durante a leitura das descrições das alunas são as características destacadas pela autora. Além da origem, das línguas que falam e de suas profissões, Bottura (2019) salienta as características singulares de cada mulher e das trocas e ensino que essas mulheres proporcionaram para a pesquisadora:

Hoje cada palavra que sei em Lingala (infelizmente, poucas) vem acompanhada da corporeidade e da alma do rosto de Luzia. Um rosto poderoso, cheio de histórias; mas

com uma leveza de quem está disposta a esperar, na disciplina e rigidez de uma professora que deve transmitir aos alunos o conhecimento do bom corte e a ciência por detrás dos tecidos, sem se esquecer da liberdade que todo criador se permite experimentar (BOTTURA, 2019, p.103-104).

No artigo de Balestro e Pereira (2019) a proposta é um pouco diferente. As autoras entrevistaram Mariama e, a partir dessa entrevista, buscaram dar espaço à aprendente, que narra:

É por isso que eu quis conquistar meus sonhos, eu quis ser educada, eu quis ser uma mulher que, além de esposa, eu queria ser uma mulher de minha própria história, de conquistar meu próprio espaço. (N1) [...] Eu quero ser uma mulher que tenha profissão, que tenha voz. N2 (BALESTRO; PEREIRA, 2019, p. 785)

A partir desses trechos citados e principalmente a partir da leitura dos trabalhos supracitados, entende-se que a mulher que migra não possui um perfil específico. Apesar das dificuldades e barreiras vividas, algo muito recorrente é notável e salta aos olhos nos depoimentos: o desejo de mudança, de independência e de emancipação que move todas essas estudantes de Português Língua Estrangeira.

4. Caminhos

Após o panorama geral trazido em relação à pesquisa em Português Língua Estrangeira para mulheres, os dados suscitados e principalmente a breve perspectiva individual de quem são as mulheres que aprendem português e as mulheres que migram para o Brasil, o questionamento que fica é: como criar caminhos para facilitar o acesso à Língua Portuguesa para as mulheres migrantes? Acredito que essa pergunta não tenha uma resposta concreta, porém, Balestro e Pereira (2019) trazem dados referentes a uma publicação da ONU no Brasil que

destaca a importância da educação de meninas refugiadas, mostrando os benefícios específicos da educação para elas. Ao reconhecer maior vulnerabilidade de meninas em relação à violência sexual e de gênero, o artigo coloca a educação e o emponderamento como formas de resistência que criam possibilidades de diminuição de exploração e de aumento salarial (BALESTRO; PEREIRA, 2019, p.785).

Me alinho ao posicionamento das autoras em relação à afirmação sobre a relevância das políticas linguísticas e principalmente a denúncia em relação à falta de estrutura e de políticas públicas para receber migrantes no Brasil:

Desde a chegada no Brasil, solicitantes de refúgio enfrentam barreiras linguísticas que se impõem pela falta de profissionais multilíngues nos postos de fronteira, como aeroportos e terminais rodoviários, o que causa um abismo entre a comunicação do interceptor e do receptor (PEREIRA, 2017 *apud* BALESTRO; PEREIRA, 2019, p.786).

O Brasil é visto como um país receptivo e possui leis que facilitam a entrada de migrantes, porém, as condições de recepção ofertadas a essas pessoas e principalmente às mulheres que chegam é preocupante: a falta de ajuda financeira e principalmente de políticas direcionadas a essas pessoas faz com que o processo de adaptação e principalmente o processo de acesso a direitos básicos, como a língua, não sejam concedidos.

5. A quem interessa que as mulheres aprendam português?

Respondendo brevemente à questão: interessa a todos, mas, principalmente a todas, que mulheres migrantes tenham acesso digno à língua e aprendam português. De acordo com Balestro e Pereira, em “pesquisas da UNESCO mostram que mães instruídas têm mais probabilidade de matricular seus filhos na escola, especialmente suas filhas, e são mais propensas a apoiá-las a obter educação de nível secundário e superior” (BALESTRO; PEREIRA, 2019, p.786).

Apesar de a sociedade ser patriarcal, e principalmente por ser patriarcal, a existência de mulheres independentes, com acesso aos estudos e instruídas é essencial para o alcance da igualdade e da inserção efetiva. A partir dessas mulheres, uma nova sociedade será desenvolvida. A busca por equidade deve se tornar preocupação principal quando pensamos em acesso à educação e ensino de línguas estrangeiras. Em relação a isso, a pesquisa na área com enfoque específico tem papel primordial: é a partir de trabalhos como os citados anteriormente que podemos acessar como é a realidade de uma sala de aula com alunas migrantes, como é a realidade de uma mulher que migra para buscar emancipação e principalmente o que pode e deve ser feito a partir das percepções dessa realidade.

6. Considerações finais

Neste artigo, focaliza-se a revisitação de bibliografias relevantes para pensar o Ensino e a Aprendizagem de Português Língua Estrangeira voltado a mulheres na condição de migrantes. Nosso objetivo final não é trazer respostas às perguntas que estão começando a ser elaboradas, mas, sim, contribuir para esse espaço de questionamento sobre o lugar da mulher na sociedade através da língua.

Ao analisar os trabalhos e reflexões propostas pelas pesquisadoras citadas, novas questões surgem, com o objetivo de incentivar mais pesquisas e diálogos na área a partir da perspectiva de gênero. Me alinho à ideia apresentada por Balestro e Pereira (2019), de que a educação e o conhecimento têm papel emancipador na vida de meninas e de mulheres e é a partir dela que as mudanças surgirão.

A partir deste artigo, espero incitar novas(os) pesquisadoras(es) e professoras(es) a pensar a prática de ensino de Língua Estrangeira, especificamente o ensino de Português Língua Estrangeira e de Português Língua de Acolhimento, pela perspectiva de gênero e buscando estratégias para integrar de forma efetiva essas mulheres à sala de aula.

Referências

BAENINGER, R.; BELMONTE DEMÉTRIO, N.; MAGALHÃES FERNANDES, D.; DOMENICONI, J. Cenário das migrações internacionais no Brasil: Antes e depois do início da pandemia de covid-19. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, v. 4, 14 maio 2021.

BALESTRO, A. C.; PEREIRA, T. Língua e cultura na feminização das migrações no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], ed. 58.2, p. 779-794, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hMc8PkNXVwbsg9kGDq79Ngw/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BAMBOZZI BOTTURA, E. **“Como é no seu país?”** Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 247 p., 2019.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especialidades para o acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. **Metodologia em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagens de línguas**. Campinas: Pontes, v. 1, 2014. p. 269-278.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. de. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. **Migrações Sul-Sul**, [s. l.], v. 1, p. 712-726, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=ptBR&user=0U8X7FsAAAAJ&citation_for_view=0U8X7FsAAAAJ:UebtZRa9Y70C. Acesso em: 18 ago. 2021.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, 2010, v. 9, n.2, p.61-77. Disponível em: [portugues_falantes_outras_linguas1.pdf \(mec.pt\)](#) . Acesso em: 18 ago. 2021

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [s. l.], v. 13, n. 1, p.101-104, 2019.

BRAZILERIN: UM CONCEITO DE APLICATIVO MÓVEL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Adail Sobral¹

Dominique Campelo²

Veridiane da Costa³

Resumo: Este estudo visa a criação do *BRazilerin*, um *app* que interliga a gamificação e as Variedades Linguísticas Brasileiras para aqueles que não têm o português brasileiro como língua materna e para o ensino daqueles que o estudam como língua de herança. Ainda protótipo, conta com interações que possibilitam uma dimensão afetiva no processo de aprendizagem, indo além dos conceitos meramente dicionarizados encontrados nos livros didáticos, abordando a língua na perspectiva dialógica (BAKHTIN,2006). Espera-se que o *app* auxilie no processo de aprendizagem, promovendo a cultura brasileira no exterior.

Palavras-chave: Aplicativo; Variedade Linguística; Ensino.

1. Introdução

Atualmente, com o desenvolvimento das tecnologias e do acesso ao telefone móvel, muitas áreas da sociedade tiveram que se readaptar. Um exemplo é a área de ensino, onde excluir o telefone das salas de aula já não é mais a melhor opção. O acesso ao celular, por exemplo, se converteu em uma parte da educação, podendo o uso dele e de aplicativos de ensino serem um caminho eficiente para que os alunos desenvolvam

1 Professor Adjunto da FURG; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; adail.sobral@gmail.com.

2 Mestranda do curso de Estudos da Linguagem; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG); dominiquecampelo06@gmail.com.

3 Mestranda do curso de Estudos da Linguagem; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG); very.neves@hotmail.com.

sua aprendizagem e maximizem suas oportunidades de aprendizagem ativamente, uma vez que nesses ambientes virtuais o estudante pode controlar o seu tempo e o seu ritmo.

É nesse contexto de globalização e de uso de aplicações digitais em sala de aula que se dá a proposta do *Brazilerin*, conceito de aplicativo móvel para o ensino-aprendizagem das variedades linguísticas do português brasileiro. Essa proposta surge considerando dois aspectos sociais: (i) as possíveis relações que se pode estabelecer entre tecnologia e educação e (ii) o ensino de língua estrangeira que não desconsidere as variedades linguísticas próprias de cada região brasileira. Assim, foi proposto esse aplicativo, que tem como principal objetivo proporcionar ao aluno de língua portuguesa acesso a outros conhecimentos que estão mais vinculados à cultura e à sociedade brasileira.

Por se tratar de uma proposta de aplicativo ainda em desenvolvimento, tomamos como objetivo: (a) apresentar a interface desse aplicativo; (b) apresentar o seu funcionamento e (c) apresentar as possibilidades de uso na aprendizagem do Português brasileiro, considerando situações de uso a partir da utilização dessa ferramenta. Nesse sentido, apresentamos inicialmente uma fundamentação teórica, em que exploramos brevemente as variações linguísticas e os porquês de se utilizar estas ferramentas digitais em/fora de sala de aula. Posteriormente, apresenta-se o *layout* e o funcionamento da ferramenta, seguido dos resultados esperados. Finalizamos com as considerações finais e possibilidades de continuidade desse projeto.

2. Plataforma digital, aplicativo móvel e aprendizagem

A relação ensino-aprendizagem-tecnologia nunca esteve tão próxima como nos últimos dois anos. (In)felizmente, devido a pandemia do novo COVID-19, foi preciso reinventar a educação. Dentre as tantas tecnologias possíveis de potencializar o ambiente educacional, temos as plataformas digitais, que atendem diferentes necessidades e diferentes contextos de seus usuários. A facilidade de disponibilizar digitalmente conteúdo diverso é uma alternativa atraente para as pessoas que querem

ensinar e aprender a língua portuguesa, por exemplo. Além disso, outro aspecto fundamental é o número de pessoas que atualmente tem acesso à internet. Os dados do suplemento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC DOMICÍLIOS, 2020) avaliam que somente no Brasil o celular é o principal meio de acesso à internet e que “Em um ano, o número de internautas no Brasil aumentou em 6,1 milhões de pessoas. Havia no país, ao final de 2019, 143,5 milhões pessoas conectadas à internet (78,3%).” (G1, 2021, S.p).

Nesse contexto, acreditamos que os aplicativos para celulares podem ser uma ferramenta de fácil acesso e criam oportunidades de aprendizado, visto que um aplicativo (*app*) é mais livre e suas ferramentas e serviços são de simples manuseio. A familiaridade dos usuários com a loja *Google Play Store (android)* para usuários de Android possibilita uma maior confiabilidade do usuário em baixar o aplicativo em seu dispositivo. Outro aspecto é que de qualquer lugar do mundo a pessoa poderá acessar. Além disso, será um *app* de download gratuito, a fim de que seja acessível a todos. Essa comunicação do usuário é fundamental, uma vez que a acessibilidade e a usabilidade são características fundamentais em sua avaliação. Assim, buscamos um aplicativo que seja fácil de entrar e que aproxime o ensino, sem privações de acesso.

As Diretrizes de Políticas da UNESCO para a Aprendizagem Móvel (UNESCO, 2013) recomendam o uso de dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem considerando 13 motivos; ademais, garantem que não usar tecnologias móveis é uma perda de oportunidades educacionais muito ricas, pois “os aparelhos móveis facilitam a aprendizagem, ao superar os limites entre a aprendizagem formal e a não formal.” (p.23). Além disso, garante que qualquer pessoa possa ter acesso, independente da sua idade, da sua classe social, da sua profissão, do seu idioma e/ou de sua nacionalidade.

Em síntese, o aluno poderá ter acesso a uma plataforma que tem como foco o ensino real da língua portuguesa de maneira gratuita, acessível e personalizada. Outrossim, terá acesso a um aplicativo rápido,

com *layout* moderno e que mensalmente passará por atualizações, visto que se trata de uma plataforma de língua viva e dinâmica.

3. Variação linguística

A língua é viva, está em constante movimento. Cada sujeito imprime em sua enunciação traços de sua cultura e experiências anteriores. Essas experiências serão determinadas pelo contexto socio-histórico-cultural na qual o sujeito está inserido. Bakhtin (1997) entende a língua como fenômeno social e de natureza ideológica e a compreensão de língua enquanto uma via de acesso ao *acontecimento do ser* (BAKHTIN, 2006), indo para além daquilo que estabelece a gramática normativa ou os engessados conteúdo dos livros didáticos. A partir disso, defendemos que não é viável promover o ensino de língua sem considerar as especificidades culturais e o contexto de uso. Bakhtin (2006, p. 150) aponta que “conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra”. Ou seja, a depender do contexto de uso, a língua varia e varia o sentido atribuído a determinados signos linguísticos.

No processo de aprendizagem, na qual o aluno entra em contato com uma nova língua, ele entra em contato, também, com a bagagem cultural dos falantes. Essas experiências prévias, que Bakhtin (1997) nos apresenta como relações dialógicas, moldam o discurso e deixam em evidência traços do contexto sociocultural dos falantes dessa língua. Esses traços aparecem como variações na língua, que refletem no entendimento dos signos e na forma como o sujeito recebe a segunda Língua. Por isso, se faz necessário que o aluno conheça as variedades linguísticas da língua, o que indissociavelmente imprime sua cultura.

Nesse aspecto, para pensarmos nas variações linguísticas, contamos com o postulado por de William Labov (2008), o principal nome da Sociolinguística Variacionista. Sociolinguística, em termos gerais, estuda questões como variação e mudança linguística, entre outras formas sociais de uso da língua. Labov (2008) introduz o componente social nos

estudos da língua e, assim, considera a relação entre língua e sociedade e a linguagem dentro de contexto social de uma comunidade de fala.

As variações linguísticas ocorrem a partir do contexto de uso e isso se dá tanto pela cultura, pelo espaço-tempo, ou por aspectos socioeconômicos. Há quatro principais tipos de variações, sendo elas: (i) Variações Diacrônicas; (ii) Variações Diatópicas; (iii) Variações Diastráticas e (iv) Variações Diafásicas.

As variações diafásicas são aquelas que decorrem das mudanças históricas, que passam ao longo do tempo. As variações diatópicas são aquelas que advêm das condições geográficas, variações que surgem tanto pela distância dentro de um mesmo território (regiões diferentes) ou por diferenças devido a países distintos (mesmo utilizando a mesma língua). As variações diastráticas são aquelas que surgem devido às diferentes camadas sociais, na qual inclui diferentes tipos de organizações sociais, faixa etária, entre outros. Por fim, as variações diafásicas são as que estão ligadas à estilística, ou seja, às formas de uso da língua, na qual o falante usa uma linguagem formal ou informal, dependendo dos fatores sociais envolvidos.

As variações linguísticas ocorrem na língua e estão em constante mudança. Essas variações surgem no contexto de fala e de aprendizagem de uma nova língua. Dessa forma, ao utilizar o aplicativo para o aprendizado do Português Brasileiro, o aluno passa a ter contato com algumas variações que surgem a partir dos contextos as quais estão inseridas. Ao contar com o uso do *BRazilerin*, o aluno terá acesso não apenas aos significados atrelados a signos pré-estabelecidos e postulados na gramática, mas também a sentidos de signos associados a contextos de uso.

Destacamos nesta discussão o conceito de filtro afetivo com a língua, por considerar que, ao aprender uma língua estrangeira, é de extrema importância estabelecermos uma afinidade com o novo idioma. Essa afetividade dá-se (ou deveria se dar) principalmente por meio do ensino, sem limitá-lo aos aspectos gramaticais da língua, mas contemplando aspectos diversos da cultura, como: alimentação, músicas, curiosidades,

piadas, trava línguas, lendas, filmes, ditos populares e tantos outros aspectos que delinham a língua. Esse vínculo de ensino com aspectos extra gramaticais é explicado por Bakhtin (2006), quando postula que o sentido da língua não parte “segundo as regras da lógica ou da gramática, mas segundo leis de convergência apreciativa (emocional), de concatenação de diálogos, etc... e numa estreita dependência das condições históricas da situação social” (p.63). Ou seja, ao aprender uma nova língua o princípio básico deveria estar fincado nas relações que construímos socio afetivamente e não nos aspectos gramáticas e dicionarizados, uma vez que a palavra não contempla apenas um sentido, mas muitos outros que somente podem ser assimilados na vida de fato vivida, na fala de fato falada.

4. Sobre o aplicativo *Brazilerin*

A proposta desse aplicativo surge da necessidade do ensino de português voltado para o ensino de línguas que considere o aprimoramento dos conhecimentos gramáticas e de suas regras além da gramática normativa. Atualmente, há muitas plataformas que por mais que esses aplicativos prometam uma maneira mais divertida e fácil de aprendizagem da *gramática, acentuação e/ou ortografia*, não consideram o diálogo nem as circunstâncias socioculturais que permeiam os outros conhecimentos linguísticos da Língua Portuguesa (LP).

O *BRazilerin* é uma ferramenta que interliga a gamificação e o ensino de língua portuguesa para aqueles que não têm o português como língua materna. O aplicativo apresenta (i) jogos de perguntas e respostas sobre as diferentes expressões que envolvam variedades linguística. Essas perguntas acumulam pontuação que pode ser comparada em um ranking que contempla os demais usuários do aplicativo. Também apresenta uma aba que é um (ii) buscador de termos de variedades linguísticas brasileira. O aplicativo também conta com uma aba sobre cultura, na qual o usuário pode ter acesso à indicação de livros de literatura popular, comidas típicas de cada região e músicas populares.

O *app*, como mencionado anteriormente, será disponibilizado na loja *Google Play Store* (para dispositivos com sistema operacional Android); no entanto, usaremos plataformas como Instagram e Facebook para realizar a promoção desse aplicativo e para que os usuários possam ter conhecimento sobre a existência dessa aplicação. Essas duas plataformas também serão fundamentais para disponibilizarmos notícias e atualizações. Assim, o primeiro passo para que o usuário possa ter acesso à aplicação será ter acesso a um *smartphone* com internet, o que demonstra uma facilidade para poder ter acesso a esse dispositivo. Após instalar o aplicativo em seu celular o usuário terá acesso a primeira página de navegação:

Imagem 1: Primeira tela de acesso do aplicativo *BRazilerin*



Fonte: Autoral.

Essa primeira visão do usuário será uma apresentação rápida do aplicativo. Os elementos estão em movimento para dar mais dinamicidade a tela. A proposta aqui é que o usuário compreenda a variedade linguística como algo cultural do Brasil e que, ao conhecê-la, ele também está conhecendo o território brasileiro, já que língua e cultura não se afastam nem se dissociam. Além disso, na tela de apresentação, o usuário é convidado a realizar essa viagem entre os 26 estados e o

Distrito Federal, visto que percorreremos as variedades regionais de cada lugar. Nessa primeira versão demonstrativa (demo), serão apresentadas também variedades sociais (posteriormente exemplificaremos melhor).

Imagem 2: Segunda tela de acesso do aplicativo *BRazilerin* (para o primeiro acesso)

Fonte: Autoral.

A segunda tela na versão demonstrativa é um registro do usuário, que é muito comum em vários aplicativos. Esse registro é fundamental para que possamos conhecer um pouco mais desse aluno. É um formulário muito rápido e fácil de ser preenchido, contendo apenas questões fundamentais. A segunda opção é o usuário realizar acesso pelo Facebook ou pelo Google, sendo as duas ferramentas automáticas. Também é necessário que o usuário aceite a política de privacidade e o aviso legal. Essas duas normativas são indicadas pelas próprias lojas que disponibilizam os aplicativos, como uma forma de assegurar os direitos e os deveres de todos que compõem a rede. Abaixo (Imagem 3) é apresentada a tela seguinte que o usuário terá acesso após realizar o seu cadastro.

Imagem 3: Modelo das abas e funções que o usuário terá acesso ao baixar o aplicativo



Fonte: Autoral.

Como mencionado anteriormente, o usuário terá acesso, na versão demo, a quatro opções diferentes. O teste de conhecimentos será uma opção para aqueles que gostam de desafios e está em uma versão *gameficada* de perguntas e respostas sobre alguns termos bem brasileiros. Durante esse quis, o participante poderá receber pontos a cada acerto e, ao final, em uma soma, poderemos traçar um ranking com os demais participantes. Há também o elemento tempo, que contará, na versão demo, com 25 segundos para cada resposta.

Imagem 4: Exemplo de como será a didática do jogo de perguntas e respostas e o modelo de perguntas a serem realizado



Fonte: Autoral.

Nesse exemplo, é possível compreender como será a didática do jogo de perguntas e respostas e o modelo de perguntas a serem realizados. Como se trata de uma versão demonstrativa, iniciaremos com cerca de dez perguntas. Durante o processo de atualização do software, esse número poderá ser elevado. As perguntas também serão em ordem aleatória, ou seja, um usuário terá uma ordem diferente do outro.

Dentre as questões construídas, destacamos: (i) Na região norte do Brasil, quando uma pessoa diz que *moscô* – ou *moscar* ela quer dizer que: pessoa foi pega em flagrante; tem mosca na comida; fugiu de um ataque de moscas. (ii) Na região norte do Brasil, quando uma pessoa diz *égua*, ela quer dizer: que está espantada ou admirada; está chamando uma pessoa de *égua*; está vendo uma *égua*. (iii) No Recife, localizado na região nordeste do Brasil, quando uma pessoa fala *caça rato* ela quer dizer: que uma pessoa está buscando um rato; que uma pessoa tem como profissão caçar ratos; que uma pessoa está se envolvendo com quem não presta. (iv) No Rio de Janeiro, quando uma pessoa fala: *vou marcar um dez* ela quer dizer que: a

pessoa vai conseguir a nota dez em um exame; significa que ela vai esperar alguns minutos, aguardar um tempo; que ela vai fazer algo interessante. (v) A expressão *caô* no Rio de Janeiro quer dizer: o mesmo que mentira; o mesmo que caos; o mesmo que interessante. (vi) Se você for no Rio Grande do Sul e pedir um *cacetinho*, você estará pedindo: para levar uma surra; um pão de sal; um sonho. (vii) *Brocar* em Salvador significa: intensidade em alguma coisa; estar triste; estar decepcionado. (viii) No Mato Grosso do Sul se você falar *morgar* significa: tornar-se curvo; ficar com preguiça; estar contente. (ix) *Mexerica* em São Paulo é uma: fruta; uma pessoa fofoqueira; uma cidade; (x) Um *penal* na região sul do país é: um estojo; uma lei; uma história.

Estes são alguns exemplos. No entanto, durante as modificações do software, essas perguntas podem (devem) ser alteradas. Além disso, em uma versão posterior, podemos acrescentar outras variedades, inclusive variedades regionais que englobem o português europeu, o português de origem africana e de origem asiática. Esse é somente um protótipo, uma primeira versão e sugestão de ideia.

Seguindo para o seguinte eixo, na aba *buscador* temos um perfil voltado para pesquisa. No caso, serve como um glossário, de modo que o estudante de língua portuguesa pode encontrar nessa aba algum termo particular. Essa aba contará com *chatbot* (Imagem 5), que servirá como um meio de conversação com o usuário. Essa aplicação é importante, pois caso o usuário não encontre a expressão em específico, poderá sugerir que posteriormente possamos adicioná-la ao sistema.

Imagem 5: Modelo de busca do aplicativo *BRazilerin*



Fonte: Autoral.

O banco de dados inicialmente contará com cerca de 20 expressões, que poderá ser modificado mês a mês com as atualizações do *software*. Para citar alguns exemplos, há as palavras: *vei*; *oxe*; *treta*; *bah*; *boysinha*, *buliçoso*; *arretado*; *de rosca*; *afudê*; *bergamota*; *amarrado*; *cafuringa*; *miguê*; *miudinho*; *tubão*; *trovar*; *só o pó*; *padoca*; *patife*; *bereré*. Todas apresentam seus devidos significados, bem como a região de origem. Essa aba permite uma maior liberdade de pesquisa ao usuário.

Na aba *+cultura brasileira* (Imagem 6) o usuário poderá ter acesso a outros aspectos da cultura brasileira que, inevitavelmente, não se dissociam da língua. A forma como a pessoa que está aprendendo um novo idioma lida com a cultura de um dado país é imprescindível, uma vez que a língua é um reflexo direto de uma sociedade.

Imagem 6: Layout do espaço + cultura brasileira do *app*



Fonte: Autoral.

Melman (1992) postula que:

Saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca como destacado a título do “eu”. Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos. (p.15)

Nesse sentido, consideramos importante não excluir, no aplicativo, conteúdos como: alimentação (comida), cinema, YouTube e músicas populares (Imagem 7). É acrescida também a importância de que a escuta atenta da palavra (BAKHTIN, 2006) favorece ainda mais o processo de aprendizagem de uma nova língua: aprendemos aspectos extra gramaticais, como gírias e expressões populares. Essa percepção de ensino da língua estrangeira – que não considera somente o aspecto gramatical – parte do entendimento de que uma palavra somente tem sentido quando associada a um contexto, a uma ideologia, a uma

vivência. Acerca dessa relação entre palavra e vida de fato vivida, Bakhtin (2006) define que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (p.96)

Ou seja, podemos aprender palavras de uma língua estrangeira, mas para conhecê-la de fato, para vivenciá-la, para experimentá-la, é necessário ir além da superficialidade dos livros didáticos e da gramática. É preciso estabelecer relações com outros aspectos culturais e sociais para que assim o aprendiz dessa nova língua possa interagir para além de conversas básicas. Um exemplo claro é o fato de que quem aprende uma nova língua tenha dificuldade para reagir a piadas ou para entender ditos populares.

Imagem 7: *Layout* do espaço +cultura brasileira do *app*



Fonte: Autoral.

Apresentamos, ainda, no *app*, a aba de comidas, onde estabelecemos, a princípio, um prato típico de cada região brasileira e um prato que seja

genérico ao Brasil. Vejamos que as escolhas desses pratos são extremamente típicas, sendo esse o nosso objetivo, pois assim podemos demonstrar os diferentes tipos de alimentos consumidos no Brasil e a variedade que envolve cada região. A pessoa que está aprendendo o português poderá avaliar os hábitos alimentares variados no país, bem como poderá ter acesso aos porquês desses pratos serem típicos. É interessante avaliar que, muitas vezes, o estrangeiro não tem dimensão territorial do Brasil, focando apenas em estados mais famosos mundialmente, como no caso do Rio de Janeiro ou da Amazônia. Em todos esses links há *sub-links* que levam o usuário a saber mais sobre o alimento (história, se há uma data específica para se comer esse prato ou não, em que circunstância ele é feito, entre outros). Logo em seguida, apresentamos uma receita desse alimento (Imagem 8).

Imagem 8: Aba de comidas e receitas do aplicativo *BRazilerin*



Fonte: Autoral.

Um aspecto interessante sobre abordar as regiões do Brasil e os diferentes alimentos que são consumidos nos estados é o fato de que a pessoa que está aprendendo a língua portuguesa comumente tem a

percepção de que, no Brasil, os costumes e hábitos se repetem igualmente em todas as regiões. Por exemplo, quando se fala de Brasil para uma pessoa que nunca esteve no país, uma das regiões mais conhecidas é o Rio de Janeiro. Assim, parece que o Brasil se resume a esta região. Ao apresentar, no aplicativo, as outras regiões e os outros hábitos alimentares, o estudante da língua portuguesa será conectado a outras localidades e culturas.

5. Conclusão

Aqui, somente concluiremos formalmente, pois espera-se que este seja somente o primeiro passo do aplicativo *BRazilerin*. No modelo apresentado no Conecta/2022, pudemos ouvir outras opiniões e sugestões que contribuíram para que pudéssemos formalizar a versão demonstrativa. Uma das questões levantadas durante o evento foi trazer a fonética como uma aba no aplicativo, uma vez que os sotaques, por exemplo, fazem parte da variação linguística do português brasileiro. Esse aspecto posteriormente será anexado à Versão 1 da aplicação.

É claro que ainda temos muito a percorrer, no entanto, o mais importante é dar um primeiro passo na relação ensino-tecnologia. Esse campo ainda precisa ser melhor e mais ocupado, pois poucas são as plataformas de interação entre esses dois eixos. Consideramos que o aplicativo contribuirá para um ensino que considera as especificidades da língua, rompendo com metodologias engessadas na gramática normativa. Por fim, o *BRazilerin* é uma potente ferramenta que auxiliará os alunos e professores, além de promover a cultura brasileira.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ensantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997[1895-1975].

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

G1. Em 2019, Brasil tinha quase 40 milhões de pessoas sem acesso à internet, diz IBGE. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/04/14/em-2019-brasil-tinha-quase-40-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-internet-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MELMAN, C. **Imigrantes – Incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. Trad. Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

TIC DOMICÍLIOS. In: **Cetic.br**, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2022.

UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning, publicado em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. A tradução para o português desta publicação foi produzida pela Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 16 de nov. 2022.

COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ALÉM DA SALA DE AULA NO ENSINO VIRTUAL: DO NEPPE AO LEITORADO

Camila Oliveira Macêdo¹

Resumo: Este é um relato de experiência em um núcleo de ensino de português para estrangeiros no contexto universitário pandêmico que, em 2020, se deparou com a necessidade de adaptação ao formato virtual e, após muitos desafios, encontra-se consolidado. Compartilham-se, por meio deste texto, diversas experiências relativas às atividades desenvolvidas ao longo da pandemia e aos projetos no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) na Universidade de Brasília (UnB), e ao novo contexto do Leitorado Brasileiro (Instituto Guimarães Rosa – IGR) na Universidade de São José (USJ), em Macau.

Palavras-chave: Atividades Culturais Virtuais; Aula Remota de PLE/PLA; Cultura PLE/PLA.

1. Introdução

O curso de Português no Núcleo de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (NEPPE) na Universidade de Brasília (UnB) é um ambiente de imersão e revela-se diante de oportunidades de uso e práticas reais da língua de chegada. Nesse sentido, o aprendente está rodeado de insumos culturalmente significativos para a aprendizagem. Diante do desejo de oportunizar experiências complementares à sala de aula, propusemos saídas no *campus* universitário e fora dele, com atividades culturais contínuas oferecidas aos estudantes e realizadas em pontos interessantes da cidade. Alguns desses pontos foram museus, parques e restaurantes, ou mesmo na própria universidade, para que, além de aprender a língua

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), docente na Universidade de São José (Macau). Contato: camila.macedo@usj.edu.mo.

em contexto formal na sala de aula, eles também tivessem oportunidade de vivenciá-la.

Quando as aulas presenciais foram suspensas por causa do coronavírus, em março de 2020, a equipe do NEPPE não estava preparada para lidar com o ambiente virtual e houve necessidade de adaptação e reflexão sobre a nova forma de ensinar. Inicialmente, acreditou-se que era um momento passageiro e que, brevemente, as aulas voltariam ao modelo tradicional. Porém, com o agravamento da pandemia, observou-se a necessidade de grandes mudanças. Destaca-se que, até o presente momento de escrita deste artigo, as aulas seguem virtuais no NEPPE.

Conforme Souza (2020), “no período da pandemia, o mergulho no caos fez parte do nosso cotidiano. Mas o caos tem potencial para tornar a criação possível. Pensar é vivenciar o caos e criar zonas de possibilidades e potencialidades.” É inegável que a pandemia constituiu um momento de muitos desafios tanto para estudantes quanto para professores; ademais, implicou uma grande transformação tecnológica, nacional e internacionalmente, em relação às práticas sociais, especialmente à Educação. No NEPPE, foco deste trabalho, as aspirações de manter a qualidade e a continuidade de utilização do idioma de chegada implicou o surgimento das seguintes atividades virtuais com voluntários e com estagiários: a) monitoria virtual; b) atividades culturais e oficinas; c) criação de conteúdo para as redes sociais; d) projeto de reelaboração de material didático; e) estágios supervisionados 1 e 2.

Todas as atividades são realizadas por voluntários ou estagiários, estudantes da graduação do Curso Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) ou do Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (LEA), da Universidade de Brasília (UnB). A Supervisão Pedagógica do núcleo é responsável pela organização, orientação dos estudantes da graduação e divulgação das atividades. Na Instituição de Ensino Superior (IES) em Macau, porém, será realizada pela professora leitora do Instituto Guimarães Rosa (IGR).

As práticas apresentadas neste relato visam incentivar professores, supervisores e/ou coordenadores da área de línguas estrangeiras a ampliarem ou ofertarem atividades extracurriculares com o apoio de estudantes voluntários que estão almejam oportunidades de colaboração em projetos práticos de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).

2. Contexto no NEPPE

O Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) é responsável pela promoção do Português do Brasil para estrangeiros por meio dos cursos de extensão e pesquisas na Universidade de Brasília (UnB).

Nesse contexto, ele constituiu-se com base em uma equipe de um coordenador geral, uma supervisora pedagógica, três professoras, dois funcionários administrativos e um número variável de voluntários e estagiários.

Os cursos de português para estrangeiros ofertados são regulares e intensivos e têm duração de 48 horas em cada módulo, desde o nível iniciante até o avançado, além de cursos específicos para diplomatas em parceria com o Itamaraty e a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

3. Projetos desenvolvidos na instituição

Com o intuito de desenvolvimento de pesquisa, de ampliação de atividades necessárias em um núcleo de ensino e pesquisa e de aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade, a supervisão pedagógica iniciou alguns projetos no período da pandemia (a partir de 2020) com o apoio de estagiários e voluntários.

a. Projeto Monitoria Virtual

A monitoria virtual funciona para que os aprendentes de português tenham a oportunidade de usar a língua de chegada fora do horário de aula

e constitui um lugar para tirar dúvidas em um ambiente mais informal do que a sala de aula. Frison (2016) aponta que a monitoria funciona “como estratégia de apoio ao ensino, especialmente para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem”.

Respalhada em lei, essa estratégia, prevista nos regimentos das instituições e nos projetos pedagógicos institucionais, pode potencializar a melhoria do ensino de graduação, mediante a atuação de monitores em práticas e experiências pedagógicas, em disciplinas que permitam articulação entre teoria e prática e integração curricular (FRISON, 2016).

Realiza-se o projeto em parceria com os estudantes da graduação em Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília (UnB) para que eles tenham acesso à futura profissão e coloquem em prática o conhecimento adquirido no curso de graduação. Todos os monitores são voluntários e, ao final do semestre, recebem uma declaração de participação com as horas dedicadas à monitoria.

A monitoria ocorre duas vezes por semana com até três inscritos por horário, pois a ideia é um atendimento mais individualizado e focado na necessidade de cada estudante.

Os monitores têm encontros periódicos com a supervisão e interagem por meio de um grupo de WhatsApp, em que apresentam suas dúvidas, compartilham as experiências e desafios de cada monitoria.

O projeto contempla diversos benefícios: 1) não há custo financeiro aos envolvidos, instituição ou estudantes; 2) oportuniza aos estudantes universitários e futuros professores de PLE o contato real com a profissão; 3) disponibiliza aos estudantes de PLE a prática com a língua de chegada fora do ambiente de sala de aula com mais oportunidades de fala; 4) proporciona intercâmbio linguístico e cultural para todos os envolvidos no projeto.

As desvantagens são: 1) aumento de trabalho para a supervisão, que precisa gerir as inscrições dos interessados e organizar o cronograma de

trabalho dos monitores; 2) trabalho não remunerado que pode gerar falta de comprometimento de alguns voluntários que se propõem a participar do projeto, mas desistem ao longo do processo em virtude de estágios mais rentáveis.

Ao final do período do semestre ou do ano, os monitores preenchem um breve relatório com informações sobre as ações realizadas, escrevendo e refletindo sobre: principais atividades realizadas; experiências e aprendizagens individuais; reuniões; outras informações relevantes.

Ao término dos atendimentos na monitoria e das reuniões reflexivas e pedagógicas, os monitores respondem a um formulário para que as horas sejam contabilizadas.

b. Atividades Culturais e Oficinas Virtuais

As atividades surgiram para ocupar os espaços das saídas culturais e das oficinas presenciais na cidade de Brasília. Convidou-se, por meio do apoio da coordenação geral, um participante especialista ou com afinidade a alguma área para compartilhar experiências com os discentes do núcleo – em horário diferente ao das aulas. Além disso, ofereceram-se oficinas para o Celpe-Bras, entrevista de emprego. Inclusive, ex-alunos que já estavam de volta aos seus países de origem apresentaram suas culturas nesse projeto.

c. Criação de Conteúdo para as Redes Sociais

A fim de amenizar o trabalho da supervisão pedagógica, a coordenação geral propôs estagiários do curso de Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (LEA). Segundo o site da instituição, todo aluno do curso deve realizar Estágio Supervisionado obrigatório em instituições públicas, privadas ou ONGs e apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso.

Dessa forma, os estagiários chegaram ao núcleo para criar uma identidade visual, colaborar com a criação de conteúdo audiovisual multilíngue e publicá-lo nas redes sociais. A cada semestre, o número de estagiários variou entre 1 e 4.

d. Projeto Reformulação do Material Didático

O projeto surgiu como uma forma de aproveitar as habilidades e o interesse em design e elaboração de material didático, bem como a disponibilidade de estudantes da graduação de Letras Português do Brasil como Segunda Língua da Universidade de Brasília. Integrando-os a um grupo cujo objetivo era reformular os materiais existentes no núcleo. Macedo et al. (2022) apresentam o projeto e explicam sua realização. Destacam-se, neste artigo, apenas os objetivos:

com o intuito de atender a demanda e melhorar o material existente na instituição para a conseqüente melhoria do ensino, os seguintes objetivos foram definidos:

- 1) caracterizar o português como uma língua pluricêntrica;
- 2) acrescentar informações da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP);
- 3) intensificar os recursos audiovisuais;
- 4) desenvolver e enriquecer as tarefas propostas;
- 5) utilizar imagens que contemplem a diversidade para gerar a representação dos aprendentes. (MACEDO et al, 2022).

Para demonstrar o benefício de oportunizar a experiência aos estudantes da graduação, compartilha-se um depoimento de uma das voluntárias:

aprendi muito desde o início da elaboração de material até na prática de montar, tive que aprender por fora para montar e conseguir fazer tudo. Dei ideias para fortalecer nas atividades e também fiquei de mente aberta para aprender mais. Ótima equipe de trabalho, sempre quando tava com dificuldades todos ajudavam ou dava dicas para auxiliar na produção do material, isso me fez expandir o conhecimento. Quero agradecer por ter tido essa grande oportunidade na criação de um material didático. (VOLUNTÁRIA, 2021).

e. Estágios Supervisionados 1 e 2

Os estágios supervisionados são disciplinas obrigatórias dos últimos semestres do curso de graduação em Letras Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) da Universidade de Brasília (UnB). No Estágio Supervisionado 1, os universitários observam as aulas dos cursos regulares de Português como Língua Estrangeira. Já no Estágio Supervisionado 2, precisam planejar e ministrar aulas acompanhadas pela Supervisão Pedagógica do núcleo. Suspenderam-se, por muito tempo, os estágios, porém retornaram a partir da troca de contatos da professora responsável pelo estágio e a supervisora do núcleo em agosto de 2021. Os estagiários trabalham em duplas para que um apoie e dê suporte ao trabalho do outro em todas as etapas, desde o planejamento das aulas à aplicação em sala.

Compuseram-se às turmas do estágio supervisionado estudantes dos cursos regulares de Português para Estrangeiros que estavam com dificuldades na língua-alvo. Realizaram-se as indicações dos alunos do núcleo pelas professoras; já as aulas ocorrem, semanalmente, em um curso gratuito ministrado por estudantes universitários em um horário contrário aos cursos oferecidos pelo núcleo. De 2021 a 2022, foi possível ofertar três turmas gratuitas ministradas pelos alunos de Estágio 2.

A parceria entre a graduação e o NEPPE oferece mais oportunidades de contato com a língua portuguesa para os aprendentes do núcleo, além de oportunizar aos futuros professores uma prática real. Para corroborar o benefício do estágio para os estudantes da graduação, compartilham-se dois depoimentos de alguns dos estagiários:

O NEPPE nos ofereceu um espaço em que nos sentimos confortáveis para a realização do estágio, pois não se preocupou somente com os alunos, mas também com os estagiários, nos acompanhando e estimulando durante as atividades propostas. Além disso, a instituição conta com um bom número de alunos que sempre tornam as aulas enriquecedoras tanto para eles quanto para nós (ESTAGIÁRIO 1, 2021)

Nós encontramos no NEPPE o espaço perfeito para colocar em prática os conhecimentos que adquirimos ao longo do curso. Com acompanhamento e encorajamento, pudemos aflorar nossas habilidades em um ambiente acolhedor e diverso, a oportunidade de estar em contato com alunos de vários lugares do mundo (ESTAGIÁRIO 2, 2021).

4. Do NEPPE ao Leitorado

A fim de trazer a experiência e as práticas positivas do núcleo de ensino para o novo contexto, um projeto piloto foi proposto para a Instituição de Ensino Superior (IES) do Leitorado Brasileiro, a Universidade de São José (USJ), em Macau. Nessa instituição, o Leitorado teve início em meados de julho de 2022, quando se elaboraram as propostas. Nesse sentido, criaram-se as seguintes etapas: 1) Apresentação da proposta na universidade e 2) diagnóstico de interesse.

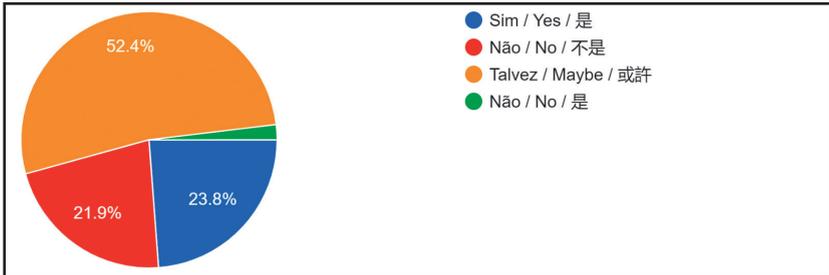
1. Apresentação da proposta na universidade

O primeiro passo ao chegar no posto de atuação consistiu na elaboração de um questionário de interesse para todos os estudantes de português da USJ. Somente de posse desses dados e a partir da análise do resultado obtido, realizaram-se as propostas das atividades culturais para a coordenação. O período de apresentação para aprovação da coordenação na universidade foi entre julho e agosto de 2022.

2. Diagnóstico de interesse

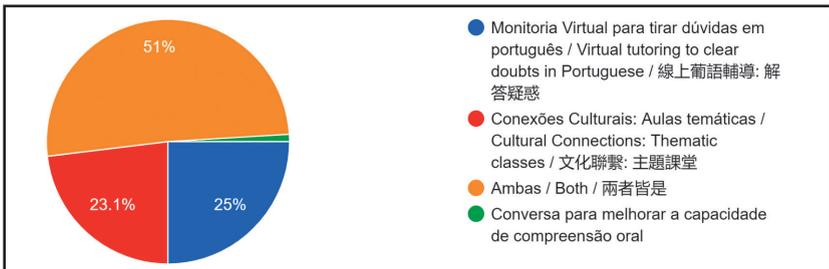
O início das aulas ocorreu em setembro de 2022 e, na primeira semana, o formulário de interesse foi aplicado em três idiomas – português, inglês e chinês – para 105 estudantes de graduação. O português é disciplina obrigatória no primeiro ano em todos os cursos da USJ, sendo facultativos aos falantes de língua materna. Nas figuras de 1 a 5, apresentam-se algumas das perguntas feitas para os potenciais participantes das atividades culturais para a promoção da Língua Portuguesa e do Brasil, propostas na USJ.

Figura 1: Interesse em praticar em português fora do horário das aulas



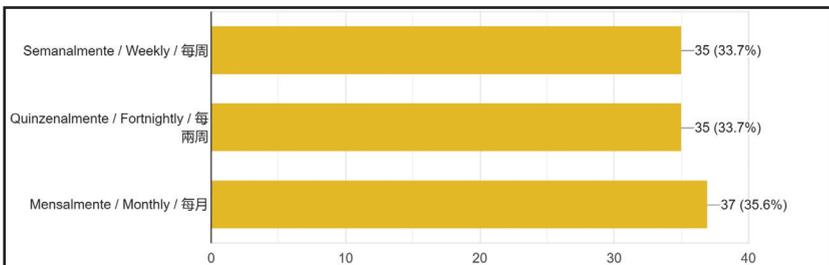
Fonte: Formulário criado pela própria autora.

Figura 2: Tipo de atividade que gostaria de realizar online para praticar o português



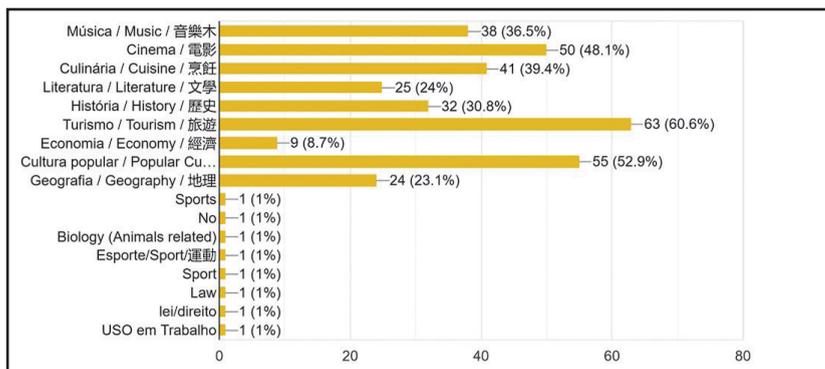
Fonte: Formulário criado pela própria autora.

Figura 3: Frequência que gostaria de participar das atividades em português



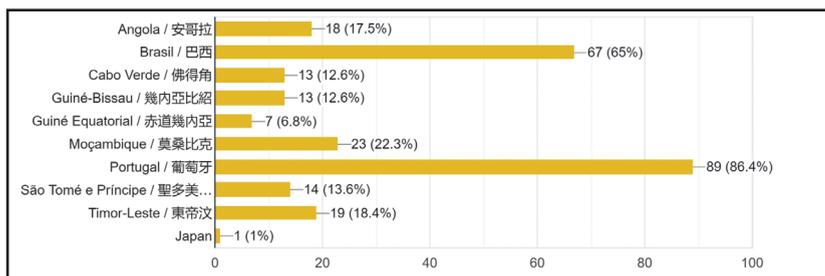
Fonte: Formulário criado pela própria autora.

Figura 4: Pontos de interesse para praticar o português



Fonte: Formulário criado pela própria autora.

Figura 5: Países que têm interesse em aprender mais



Fonte: Formulário criado pela própria autora.

A partir dos resultados da sondagem da conversa com a coordenação, definiu-se que as atividades culturais do Projeto Conexões Culturais ocorreriam uma vez por mês e a monitoria seria apenas para os aprendentes do primeiro ano do curso de Tradução Chinês-Português, ocorrendo semanalmente. Realizam-se as duas atividades com o apoio da monitora Renta Silva. Ela é recém-formada em Letras PBSL pela UnB e se dedica, semanal e voluntariamente aos projetos; em contrapartida, recebe uma declaração de participação, emitida pela USJ com as horas dedicadas. A monitora atuou na UnB e, devido ao seu destaque e responsabilidade

com o voluntariado e os conhecimentos em inglês e chinês, foi convidada a colaborar com os projetos na universidade atual de forma virtual. Antes de iniciar as atividades, a monitora Renata Silva compartilhou a sua expectativa quanto à participação nas atividades de Monitoria Virtual e no Conexões Culturais em agosto de 2022.

Como futura colaboradora da USJ, minha expectativa como voluntária é ampliar ainda mais o contato dos alunos, cada um de dentro de seu país, com a língua portuguesa e a belíssima cultura brasileira diretamente do Brasil. Também espero proporcionar um ambiente acolhedor, acompanhá-los durante o aprendizado de uma nova língua, e ser uma rede de apoio para os alunos, apresentar soluções e auxiliá-los a aprender a língua portuguesa do Brasil. Com essa visão, minha expectativa é apresentá-los a uma perspectiva aprofundada da diversidade brasileira, tornando a experiência completamente única e rica (SILVA, 2022).

Resumo do cronograma das atividades pilotos do primeiro semestre de 2022/2023:

1. Projeto Conexões Culturais

1. Viajando pela Amazônia: 07 de outubro
2. Viajando pelo Brasil por meio do cinema: 11 de novembro
3. Viajando pela Região Sul do Brasil: 02 de dezembro

2. Projeto Monitoria Virtual

1. Temas são trabalhados de acordo com a necessidade dos alunos: Semanalmente, de 29 de setembro a 06 de dezembro de 2022. Avaliação do projeto piloto para a implementação 2023

Os projetos apresentados neste artigo, neste momento, funcionam como projetos pilotos. Após a finalização do período de testagem, será realizada uma reflexão sobre os resultados para a implementação no

próximo semestre com a monitora, a leitora brasileira e a coordenação do Departamento de Línguas e Cultura da USJ.

5. Reflexões finais

Conforme Kenski (2012), “educação e tecnologia são indissociáveis”. No cenário mundial pós-pandemia, essa relação ficou ainda mais forte e, atualmente, não é mais possível pensar ou planejar uma aula sem o uso da tecnologia. Essa premissa também serve para as atividades extracurriculares, como as que foram trazidas neste artigo.

A coordenação da USJ acolheu as propostas de atividades culturais com todo apoio da instituição para o que for necessário. Antes da chegada do Lectorado Brasileiro na universidade, não havia professor (a) da variante brasileira. Consequentemente, havia poucas ações relacionadas à promoção e à divulgação da cultura brasileira, por isso percebe-se a importância de movimentos promovidos pelo Lectorado para a expansão e valorização da língua e cultura brasileira na comunidade em questão.

Outro ponto relevante neste projeto é o intercâmbio cultural e linguístico entre a futura professora brasileira voluntária – com disponibilidade e desejo de compartilhar os conhecimentos adquiridos em seu percurso acadêmico – e os estudantes de Português como Língua Estrangeira da USJ em Macau, na China.

Ressaltam-se alguns dos desafios: 1) a conectividade, pois a atividade ocorre entre uma professora do Brasil e aprendentes que estão em Macau na China. Assim, qualquer problema de oscilação na internet interfere no sucesso da atividade; 2) a disponibilidade dos alunos em participar de atividades extracurriculares, já que o nosso público trabalha durante o dia e estuda durante à noite; 3) o idioma, pois propôs-se atividade na língua de chegada e os estudantes do nível inicial não tiveram conhecimento suficiente para entender as informações compartilhadas.

Referências

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. In: **Pro-posições**. Pelotas, v. 27, n. 1, p. 133-153, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607908>. Acesso em 28 de novembro de 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p.

MACEDO, C. O.; ALVES, K. N.; OLIVEIRA, I. C. P.; Machado, G. S. N.; FERREIRA, M. R. Reformulação de material didático em um núcleo de ensino e pesquisa de português para estrangeiros. In: MARTINS, Alexandre Ferreira; YOHANA, Tábata Quintana; TIMBONI, Kécina (Org.). **Produzindo materiais didáticos em português como língua adicional**. 1 ed. Bahia: Editora Bordogrena, 2022, v. 1, p. 1-212.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos De Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, 2020, p. 110-118. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>. Acesso em: 28 nov. 2022.

EM BUSCA DA AUTONOMIA DE CRÍTICA DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Arthur Moura Vargens¹

Resumo: Este relato é de uma experiência com produção de resenhas em uma matéria eletiva de português como língua estrangeira para estudantes universitários. Para tanto, usaram-se textos designados aos alunos conforme suas áreas de estudos. O trabalho desenvolvido se baseia na concepção de gêneros textuais e da argumentação como prática social. Neste relato, analisa-se o total de doze resenhas, buscando identificar e refletir a respeito da produção de uma crítica autônoma – ou não – pelos alunos. A análise mostra alunos pouco autônomos nas críticas e suscita a reflexão de como desenvolver melhor a autonomia.

Palavras-chave: Argumentação; Resenha; Português para Fins Universitários; Autonomia

1. Considerações iniciais

Neste trabalho, relato o uso de textos de divulgação científica em aulas de português para fins universitários (doravante PFU), como parte do meu trabalho como Leitor na Universidad de la República, no Uruguai (UdelaR). A universidade em questão conta com um Centro de Língua Estrangeiras, o CELEX, órgão equivalente, na universidade, a um departamento, mas que se diferencia desses, entre outras coisas, porque não oferece componentes curriculares vinculados a um curso específico de graduação ou pós-graduação, mas matérias eletivas, além de cursos de línguas estrangeiras para toda a universidade. Desde 2020, alguns desses cursos de língua estrangeira – entre eles, os de português – receberam a designação *Para Fins Universitários*, com o propósito final de pavimentar

1 Universidad de la República Uruguay (UdelaR). Doutorado em Língua e Cultura. E-mail: arthurvargens@gmail.com.

os alunos para possíveis experiências universitárias em distintas línguas para além de sua língua mais usual – no caso, o espanhol.

O que são, então, os cursos de português para fins universitários? São cursos destinados ao desenvolvimento da oralidade e da escrita em português, mas tendo como eixo central temas universitários. Não se tratam, aqui, de eixos transversais, mas de objetos do próprio uso específico do português. Ou seja, tem-se em perspectiva que os alunos desses cursos desenvolverão o português para uso em contextos universitários. É importante destacar que esse contexto universitário é extremamente diverso e multifacetado, de modo que as situações de uso nem sempre são específicas ou que os alunos podem vir a viver exclusivamente como universitários. Por exemplo:

- O aluno pode precisar pedir (ou fornecer) direcionamento para saber onde encontrar um determinado lugar em um campus universitário
- O aluno pode precisar se alimentar dentro da universidade
- O aluno pode precisar mandar e-mail para seus colegas de curso, bem como para professores e pessoas ou órgãos gestores
- O aluno pode precisar descrever um objeto que perdeu em algum lugar, buscando encontrá-lo

Então, os cursos de PFU têm dois principais eixos de atuação:

- a. Desenvolvimento da comunicação interpessoal necessária em ambiente universitário
- b. Desenvolvimento do letramento acadêmico

Os cursos são divididos em três níveis: 1, 2 e 3. Os dois primeiros, são mais aquisicionais e destinados, portanto, a (a). O nível 3 é mais focado em (b). No entanto, isso não é uma exclusividade de cada curso, nem uma divisão mosaical entre eles; o letramento acadêmico inicia-se ainda no nível 1 e o foco e a precisão aumentam no decorrer do próprio curso e de um curso para o outro. Do mesmo modo, a comunicação interpessoal

também não se encerra no nível 2, ela continua sendo trabalhada no nível 3, mas frente a situações de uso mais restritas.

Este relato partirá de um dos trabalhos desenvolvidos em três edições do curso de nível 3, o qual será descrito mais adiante: a produção de resenhas. As edições em questão ocorreram nos períodos letivos de 2020.2, 2021.1 e 2022.1, que correspondem a todas as vezes que o curso específico de Português para Fins Universitários III (doravante PFU3) foi ofertado desde sua criação. Pela quantidade baixa de procura, esse curso não é aberto com a mesma regularidade que os dos dois níveis anteriores, mas pelo caráter ainda inovador e experimental de sua proposta, cabe tratar mais detidamente do que já se tem de resultados de sua implementação e aplicação prática.

Antes de prosseguir, cabe esclarecer o que chamarei de “autonomia de crítica” a partir de agora. Trata-se do potencial que o aluno tem de desenvolver sua autonomia ao promover uma crítica dentro de sua própria área de estudos. Esse tema em especial é curioso, neste caso, porque o alunado da UdelaR – ou, pelo menos os que se inscrevem em cursos de português – tem a peculiaridade de serem altamente críticos e se colocarem a opinar sobre diversos assuntos. Paradoxalmente, esses mesmos alunos não demonstram tanto potencial crítico com relação a suas próprias áreas de atuação, o que se revela mais explicitamente na produção de resenha, o que abordarei aqui. Construir esse pensamento crítico autônomo foi uma das buscas no decorrer dessa matéria. Aqui, um fragmento dessa busca será compartilhado, com o intuito de que esse relato possa inspirar experiências semelhantes – talvez em outros contextos universitários, ou, ainda, que gere críticas dos pares e não só minhas reflexões a respeito – e que possam servir de inspiração para experiências futuras que eu mesmo ou outro professor possa vir a protagonizar.

Ainda assim, é sempre bom levar em conta que o PFU3 é destinado a um público-alvo bem específico: universitários – em sua maioria, alunos de graduação – hispanofalantes. Ou seja: o que relatarei aqui sempre

leva em consideração essa especificidade e não poderia ser meramente transplantado a outras realidades.

Este texto está dividido em 5 sessões. Nesta primeira, apresento o trabalho. Na segunda sessão, descreverei o funcionamento do curso de PFU3, especificando o trabalho com resenhas. Na terceira, analiso as resenhas produzidas. Na quarta sessão, proponho algumas formas de incentivar a autonomia de crítica dos alunos. Na última sessão, chego a algumas conclusões.

2. Descrição do curso

Como se pode constatar no próprio programa (FHCE, 2022), PFU3 é destinado à produção de textos acadêmicos, orais e escritos, e que extrapolam o contexto específico da sala-de-aula. Ou seja: são produções das quais o universitário pode ser autor ou receptor em sala-de-aula, eventualmente, por demanda do professor, pela dinâmica do próprio curso, mas o acesso mais recorrente será pela circulação em ambientes de troca entre os pares, notadamente periódicos e eventuais. O programa prevê:

- Trabalho com recursos linguísticos, que engloba uso formal da língua, tipologia textual e outras estruturas linguísticas, que podem ser abordadas no curso a depender da demanda.
- Discussão de determinados temas, quais sejam: o contexto acadêmico brasileiro, a pesquisa acadêmica, os periódicos acadêmicos, a ciência e a divulgação científica, além de temas específicos das áreas de estudos dos alunos.
- Trabalho com gêneros textuais acadêmicos e situações de uso específicas, que vão culminando em produções. Ao todo, são produzidos, por cada aluno, um resumo, uma resenha, um debate e uma palestra ou conferência.

Entre a tipologia textual trabalhada, destacam-se a exposição, a narração e a argumentação, sempre voltadas ao uso acadêmico. A partir

de agora, abordarei mais sobre o trabalho com a argumentação e uma de suas culminações: a produção de resenha.

2.1 O trabalho com a argumentação

Ao longo do curso, trabalha-se com a argumentação concebendo-a como prática social (MARTINS; GRACIO, 2009; GUIMARÃES, 2013); nesse contexto, são desenvolvidas, juntamente com os alunos, as seguintes questões:

- Em que situações de oralidade a argumentação pode ser encontrada e/ou exigida em ambiente acadêmicos (debates, discussões pós-apresentações, discussões de temas em aula etc.).
- Em que suportes ou fragmentos de textos a argumentação pode ser encontrada e/ou exigida (revistas acadêmicas, dissertações, teses, artigos etc.).
- Quais gêneros acadêmicos são de base argumentativa (destacadamente, para os limites do curso, resenha e debate).
- Quais são as premissas academicamente válidas (resultados de pesquisa, fundamentações teóricas, consensos científicos etc.).
- Com tudo isso, o que diferencia a argumentação acadêmica de algum outro tipo (a argumentação anedótica, por exemplo).

O trabalho com a argumentação é constituído de algum momento de explicação teórica, discussão de textos e discussão de vídeos. Não necessariamente, os textos e vídeos são representativos do ambiente acadêmico ou são textos-exemplo ou vídeos-exemplo dos gêneros trabalhados. Um tipo de vídeo que se destaca muito nessas aulas, e que têm produzido bons efeitos de recepção – ou seja, estimulam os alunos a discutirem os assuntos –, são alguns temáticos do canal Porta dos Fundos, intitulados *Polêmica da semana* (PORTA, 2018). Nesses vídeos, que são humorísticos e simulam situações em tom exagerado, ocorre um debate entre um especialista, pesquisador de uma determinada área (por exemplo, sobre vacinas) e uma outra pessoa que também trata do assunto,

mas de maneira cientificamente leiga; o debate simulado sempre termina de maneira inócua, com o diálogo proposto não chegando a nenhum resultado conclusivo ou desejável. Nesses casos, após a exibição do vídeo, é discutido com os alunos o porquê da inocuidade e quais as diferenças de argumentação entre o especialista acadêmico e o cientificamente leigo.

Os textos trabalhados também não são necessariamente textos acadêmicos. É muito utilizado, por exemplo, um texto intitulado *Astrologia é coisa de mulherzinha?* (PASTERNAK, 2018), que é de base argumentativa, mas não é – nem se propõe a ser – um texto acadêmico. O texto em questão aborda e busca refutar a ideia de que a astrologia é tema de interesse exclusivo ou primordial de mulheres ou homens homossexuais, sendo rejeitada por homens heterossexuais. Nesse caso, o texto é lido e discutido com o direcionamento de identificar não só os argumentos que seriam academicamente válidos, mas os próprios recursos linguísticos utilizados pelo texto em questão e por que tal texto seria adequado ou inadequado para revistas acadêmicas.

Este conjunto de atividades vai desenhando o *como* da produção argumentativa acadêmica. O trabalho com a argumentação culminou na organização de um debate e na produção de uma resenha, sendo este último o recorte sobre o qual abordarei a partir de agora.

2.2 A produção da resenha

A produção da resenha se dá da seguinte maneira: a cada aluno é designado um texto de base argumentativa sobre o qual deverá ser produzida uma resenha. A resenha é tida, aqui, como um gênero textual (MARCUSCCHI, 2003) de base argumentativa e a argumentação é concebida como prática social (MARTINS; GRACIO, 2009; GUIMARÃES, 2013), o que implica que a resenha produzida deverá ter em conta toda a noção de argumentação acadêmica trabalhada até o momento.

Os textos são designados a cada estudante com base na sua área de atuação: em que curso estudam ou, eventualmente, em que área já trabalham. A seguir, exponho, na Tabela 1, os textos designados:

Tabela 1: Textos designados

Aluno		Texto designado	
Identificador	Área de estudos	Título	Autor
A1	Antropologia	ARMAS CRIME, MORTE: O PESO DA EVIDÊNCIA	Carlos Orsi
A2	Direito	STF PRECISA DEFINIR MELHOR O QUE CHAMA DE CONSENSO CIENTÍFICO	Raquel Herdy
A3	História	A POLÍTICA DA PSEUDOARQUEOLOGIA	Carlos Orsi
A4	Música	POR QUE CÉTICOS SÃO MALAS NA FICÇÃO?	Carlos Orsi
A5	Nutrição	NESTE MUNDO DE DIETAS MALUCAS, O QUE COMER?	Alicia Kowaltowski
B1	História	O EGITO ESOTÉRICO DA IMAGINAÇÃO OCIDENTAL	Carlos Orsi
B2	Linguística	A ESTRUTURA DA LÍNGUA E A CRIAÇÃO DO GÊNERO NEUTRO	Dante Lucchesi
B3	Medicina	NADA É AZUL NA CAMPANHA DO NOVEMBRO AZUL	Felipe Nogueira
B4	Medicina	'KITS COVID': MAIS QUE INÚTEIS, UM DESASTRE PARA A SAÚDE PÚBLICA.	Cesar Baima
C1	Medicina	NADA É AZUL NA CAMPANHA DO NOVEMBRO AZUL	Felipe Nogueira
C2	Ciênc. da Computação	NO VOTO ELETRÔNICO, RISCO ESTÁ NO ELEMENTO HUMANO	Cesar Baima
C3	Antropologia	A CIÊNCIA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	Rony Marques

Fonte: Autoria própria.

Os textos designados não são textos acadêmicos – como artigos, ensaios ou outras resenhas – por dois motivos: o primeiro é que o público em geral é composto por diversos alunos que, muitas vezes, estão iniciando os estudos universitários e/ou nunca tiveram acesso ao mundo acadêmico anteriormente e cabe, então, dar-lhes um contato paulatino a esse universo; o segundo motivo é que essa é uma boa oportunidade para que um público universitário tenha acesso à divulgação científica de sua área, um campo ainda pouco explorado em ambientes universitários, o que pode oportunizar um acesso até mesmo crítico a essas produções.

A exceção de 1 (um), todos os textos foram publicados na *Revista Questão de Ciência* (doravante RQC), uma revista de divulgação científica que aborda temas de diversas áreas de estudos e tem, como propósito, “apontar e corrigir a falsificação e a distorção do conhecimento científico na arena pública, promover a educação científica e apoiar o uso de evidências na formulação de políticas públicas” (IQC, 2018). Os textos da RQC têm as seguintes características:

- São voltados para o público leigo.
- São escritos por divulgadores científicos e, eventualmente, por pesquisadores sobre algo específico de suas respectivas áreas.
- São construídos ou tentam estar em uma linguagem menos técnica.
- Em sua maioria, abordam temas do cotidiano ou do momento, oferecendo o olhar científico sobre o tema em questão.
- Em sua maioria, são de base argumentativa – embora haja um grupo específico de textos que são crônicas e relatos de vivência de alguns dos autores, mas esses não são designados para as resenhas.
- Sempre referenciam as informações ou buscam-nas em contato direto com especialistas sobre os temas.

Desse modo, os alunos têm contato com textos não acadêmicos, mas o mais próximo possível de textos acadêmicos que podem ser, especialmente pelo último item referido. Cabe salientar que não há

textos na RQC de todas as áreas. Por isso, às vezes a designação se dá por aproximação de áreas afins, que sejam o mais semelhantes possível, como no caso do texto designado a A4, estudante de Música, que resenhou um texto a respeito da ficção; nesse caso, a aproximação se deu pela grande área de Artes. Em outro caso, como o do estudante B2, de Linguística, o texto não foi extraído da RQC, mas da revista *Roseta*, destinada a divulgação científica da área de Linguística. Neste caso específico, a designação também se deu pelo tema abordado no texto, assunto que estava – e está – em discussão na sociedade e sobre o qual ainda se vê pouca abordagem científica.

A produção da resenha passa por três fases:

1. Trabalho com a argumentação (já descrita na subseção anterior);
2. Leitura do texto designado;
3. Produção – e refacção, se for o caso – da resenha propriamente dita.

A leitura do texto é guiada. Os alunos, para isso, preenchem um formulário, em que eles identificam, no texto:

- Dados técnicos, como título do texto, veículo de publicação e informações sobre o autor.
- Tema central, amplo e específico.
- Posição ou ponto de vista explicitado no texto quanto ao tema.
- Argumentos para a defesa desse ponto de vista.
- Outras informações relevantes.

Para além disso, nesse mesmo formulário, esboça-se críticas ao texto, que se tornam insumos para orientações quanto à escrita da resenha, como que tipo de referência deve ser buscada ou que caminho a resenha deve seguir.

Com relação à produção da resenha, ela deve levar em consideração:

- O propósito comunicativo do texto resenhado; ou seja, não são textos acadêmicos, não são publicados em revistas acadêmicas, mas têm como público-alvo leigos no assunto tratado.
- Os conhecimentos da área, a serem utilizados na argumentação.

A seguir, abordarei as resenhas que foram produzidas e como elas apontam para alunos que ainda necessitam ter seu potencial crítico melhor estimulado ou desenvolvido.

3. Análise das resenhas produzidas

A seguir, na Tabela 2, exponho as resenhas produzidas nas três edições do curso. A tabela está dividida em três colunas, que se dividem em sub-colunas. Cada coluna é destinada a uma das edições. Quanto às sub-colunas, seguem o mesmo padrão: na primeira sub-coluna, identifica-se o período letivo em que o curso foi ofertado; na segunda, identifica-se cada estudante que produziu a resenha; na terceira sub-coluna, consta uma classificação da crítica produzida pelos estudantes, o que explicarei em seguida.

Tabela 2: Resenhas produzidas

Edição	Estudante	Tipo de crítica	Edição	Estudante	Tipo de crítica	Edição	Estudante	Tipo de crítica
Edição 1 (2020.2)	A1	DS	Edição 2 (2021.1)	B1	DS	Edição 3 (2022.1)	C1	MD
	A2	CS		B2	CD		C2	CD
	A3	CS		B3	DD		C3	CD
	A4	DD		B4	MS			
	A5	CS						

Fonte: Autoria própria.

CS: concordante simples; **CD:** concordante desenvolvida; **DS:** discordante simples; **DD:** discordante desenvolvida; **MS:** mista simples; **MD:** mista desenvolvida

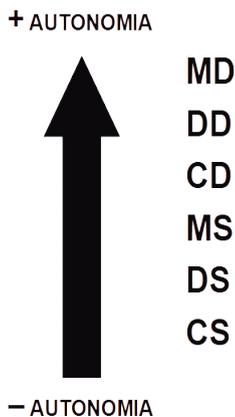
Como dito anteriormente, a análise das resenhas produzidas, aqui, tem como foco a autonomia de crítica dos alunos. Para fins da análise, considero, principalmente, dois fatores:

- i. Concordância ou discordância com a argumentação do texto.
- ii. Desenvolvimento ou simplificação da crítica.

Para o item (i), as resenhas são classificadas em concordantes (C), discordantes (D) ou mistas (M), sendo essa última a categoria de resenha em que a crítica encontra aspectos que discorda e que concorda com o texto resenhado. Já em relação ao item (ii), as resenhas são classificadas em simples (S) ou desenvolvida (D). As resenhas simples são, em suma, aquelas que não justificam as críticas; as desenvolvidas são as que o fazem, ainda que de maneira precária (do que tratarei ainda mais adiante).

Considera-se, aqui, que a posição discordante do aluno demonstra mais autonomia de opinião do que a posição concordante e que a posição mista demonstra mais autonomia do que a posição discordante. Do mesmo modo, a crítica desenvolvida demonstra mais autonomia de opinião do que a simples.

Cruzando os itens (i) e (ii), temos, no diagrama abaixo, um contínuo de mais ou de menos autonomia de opinião dos alunos:



Desse modo um texto com crítica mista desenvolvida é o que demonstra mais autonomia de crítica e um texto com crítica concordante simples é o que demonstra menos autonomia de crítica.

Cabe ressaltar que, seguramente, reconhecer e nivelar a autonomia de crítica é algo que não deixa de ser interpelado pela própria subjetividade do professor. A classificação que faço, aqui, é, portanto, uma objetivização de algo um pouco mais subjetivo, uma avaliação que parte de outros elementos, como, por exemplo, outros textos e outros momentos dos alunos em aula. Assim, esses critérios de classificação são exclusivos dos textos aqui analisados e não podem ser utilizados para identificar maior ou menor autonomia de crítica em outros textos.

Cabe ressaltar, também, que, à exceção de B3, que produziu uma resenha academicamente sólida, nenhuma das resenhas produzidas demonstram uma autonomia de crítica plena, mas graus de alcance. Já dois fatores – presentes em todas as resenhas produzidas – explicitam essa baixa autonomia de crítica: replicação de modelo e de críticas muito curtas. Descreverei melhor esses dois fatores ao final, no tópico de proposições. Por agora, a análise central será no que mais diferencia uma resenha da outra, um aluno de outro – quanto à autonomia de crítica.

Na tabela a seguir, exponho a quantidade de resenhas produzidas segundo essa classificação, colocando as posições com menos autonomia mais à direita e as posições com mais autonomia mais à esquerda.

Tabela 3: Quantidade de resenhas produzidas conforme os tipos de crítica

Total	MD	DD	CD	MS	DS	CS
12	1	2	3	1	2	3

Fonte: Autoria própria.

Aparentemente, ao olhar o todo das resenhas produzidas na Tabela 3, o que se vê é um equilíbrio relativo entre as mais criticamente autônomas e as menos criticamente autônomas, com uma leve tendência para o

menos. A concordância com o texto parece ser majoritária, mas a crítica ser desenvolvida ou simples parece não demonstrar uma tendência no todo das resenhas, pois se equilibram, como se fossem aleatórias. Porém, ao se dividir essas produções por semestre de aplicação do curso, temos um quadro diferente, como se pode observar na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Quantidade de resenhas produzidas por período letivo, conforme os tipos de crítica

Semestre	Total	MD	DD	CD	MS	DS	CS
2020.2	5	0	1	0	0	1	3
2021.1	4	0	1	1	1	1	0
2022.1	3	1	0	2	0	0	0

Fonte: Autoria própria.

Observando a Tabela 4, temos o seguinte:

- Na primeira edição, mais críticas simples e concordantes.
- Na segunda edição, menos críticas simples e concordantes.
- Na terceira edição, nenhuma crítica simples, mas, também, nenhuma discordante.

Esse quadro situacional aponta para um aumento da potencialidade crítica e da autonomia de opinião, por parte desses estudantes, de uma edição para a outra. Ao visualizar a Tabela 4, nota-se que, na primeira edição do curso, há uma concentração das resenhas mais à direita (espectro de menos autonomia de crítica); na segunda, uma distribuição pelo meio, alcançando quase todas, exceto as que estão nos polos; e, na terceira, uma concentração mais à esquerda (espectro de mais autonomia crítica). Ainda que a concentração à esquerda na terceira edição não seja tão intensa quanto a concentração à direita na primeira, esse movimento de uma edição para a outra sugere que em edições futuras os alunos poderão demonstrar ainda mais autonomia.

Esse movimento de uma edição para a outra ocorre porque, a cada novo curso, o trabalho pode ser aprimorado, de modo que novas formas de estímulo ao potencial crítico vão sendo testadas, sobre o que tratarei a seguir.

4. Proposições

Diante da situação exposta, cabe a pergunta: como estimular, incentivar, promover mais autonomia de crítica dos alunos? Como desenvolver alunos críticos em suas próprias áreas e que demonstrem esse potencial crítico em uma resenha? Não há uma resposta bem definida. Mas faço, aqui, algumas proposições, com a ressalva de que o trabalho para esse desenvolvimento não se fecha nessas proposições e de que é na prática que elas vão demonstrar maior ou menor eficácia:

- Proposição 1: Avisar aos alunos, no começo, que não é necessário concordar com o texto.
- Proposição 2: Promover mais interação entre os alunos com os diferentes temas das diferentes áreas de estudos.
- Proposição 3: Não apresentar ou produzir modelos de resenha.
- Proposição 4: Promover um autorreconhecimento do aluno como falante legítimo da língua.
- Proposição 5: Direcionar melhor a crítica.

A exceção da Proposição 5, todas foram aplicadas em pelo menos uma das edições. A intensidade e o modo como cada uma delas ocorreu também diferiu entre as edições, mas todas as que foram aplicadas surtiram algum efeito na construção de um aluno mais autônomo em suas críticas. A seguir, explico a aplicação de cada uma delas em cada edição e como e porque elas surtem efeito.

4.1 Aviso sobre (não) concordância com o texto

Antes da produção da resenha, é dado um aviso inicial de que não é preciso concordar com o texto a ser resenhado. Junto a ele, vem o alerta

de que os temas podem ser considerados polêmicos ou controversos (por exemplo: o tema tratado nas resenhas de B3 e C1, que vai de encontro a políticas atuais de saúde pública). Esse aviso tem demonstrado ser pouco efetivo no quesito em questão, mas possivelmente seja responsável pelas críticas mistas. Essa proposição foi aplicada nas três edições e, para as próximas, considero recomendável mantê-la em prática.

4.2 Mais interações entre os próprios alunos com os diferentes temas

Na primeira e na segunda edição – mas na primeira, com mais intensidade –, por se tratar de um trabalho relativo à própria área de estudos, a produção de resenha foi compreendida como – e é, de fato – um trabalho mais individualizado e, por isso, foi menos socializado com a turma. Isso também partia de um pressuposto – que, posteriormente se mostrou equivocado – de que o aluno de uma área de estudos não demonstraria interesse por temas específicos de outras áreas. Assim, na primeira edição não houve interação entre os alunos sobre os textos a serem resenhados. Na segunda edição, a interação promovida foi ainda muito incipiente, limitando-se a ouvir as críticas dos alunos a seus textos e depois pedir que a turma comentasse – o que não foi muito produtivo.

Já na terceira edição, foram feitos trabalhos de discussão coletiva de outros textos além do que seria resenhado e, também, de vídeos, sempre diversificando os temas conforme as áreas de estudos dos alunos. Os alunos eram impelidos a assistir ou a ler o material e discutir; em alguns casos, um aluno era designado a comentar algo que não era de sua área; ainda, a discussão se dava inicialmente entre os que não eram da área e o aluno da área específica só entrava no debate posteriormente.

O resultado desse trabalho foi uma interação maior e um aumento de interesse em discussões de caráter acadêmico, que se expressou ainda além da produção de resenhas. Para cada resenhista, ouvir comentários críticos vindos de pessoas externas, que atuam em outras áreas de estudos, pareceu estimular mais o olhar crítico que se refletiria na resenha. Para as

próximas edições (ou próximos cursos com o mesmo propósito), essa prática pode ser mais intensificada e aprimorada.

4.3 Não uso de modelo

Na primeira e na segunda edição do curso, houve uma construção coletiva de uma resenha, produzida em aula. Devido às limitações do próprio curso, como o tempo, essa resenha produzida coletivamente acabava tendo um modelo muito específico: resumo do texto seguido de crítica breve. Após essa produção, foi alertado aos alunos os limites dessa resenha coletiva e que ela serviria como esboço, mas que as resenhas produzidas por eles deveriam se aprofundar mais nos temas. Esse alerta não surtiu qualquer efeito, pois, a exceção da resenha produzida por B3, todas replicaram esse mesmo modelo: resumo do texto seguido de um ou dois parágrafos de crítica.

Buscando evitar essa reprodução, na terceira edição, não foi feita mais nenhuma resenha coletiva. Ao invés disso, foi disponibilizado aos alunos um informe com um conjunto de elementos que não poderiam faltar na resenha a ser produzida. Após esse conjunto de elementos, um roteiro sugestivo. Por um lado, essa prática produziu resenhas mais desenvolvidas, com críticas mais aprofundadas e não breves, presentes ao longo do texto. Por outro lado, todos os alunos entregaram resenhas seguindo exatamente o roteiro sugestivo, com o detalhe de que C2, estudante de Ciência da Computação, escreveu um texto, dentro desse roteiro, tecendo críticas ao comportamento de políticos – o texto a ser resenhado era sobre as urnas eletrônicas – e sem nenhum conteúdo relativo à sua área de estudos. Essa peculiaridade de C3, claro, foi sinalizada e corrigida em uma refacção. De todo modo, o que esse caso demonstra, juntamente aos demais, é que muitas vezes os alunos ainda estão presos a formas pré-fabricadas. Uma maior autonomia requer que, talvez, seja desenvolvida na medida em que o próprio aluno perceba a necessidade de maior elaboração.

De todas as formas, a abolição do modelo e a substituição deste por um documento instrutivo, de todas as proposições, aqui, foi a que

demonstrou ser mais efetiva. Para edições futuras, a prática pode ser mantida, sendo recomendada a exclusão do roteiro.

4.4 Autorreconhecimento do aluno na língua

Uma das coisas que possivelmente inibe o potencial crítico dos alunos é o fato de não se sentirem falantes legítimos da língua que estão aprendendo. Isso se intensifica quando o professor dessa língua é falante de língua materna e ocupa um lugar institucional de peso – um Leitor, ou seja, alguém que o próprio país enviou para a universidade, para ensinar essa língua. Isso pode se revelar de diversas maneiras, mas fica ainda mais claro quando, por exemplo, os alunos são chamados a reconhecer inadequações de um falante de língua materna e não a encontram.

No caso de PFU3, na última edição, foi feito um trabalho de reconhecimento de um texto acadêmico cheio de problemas de coesão e clareza de ideias e que foi, ainda assim, publicado. Os alunos de PFU3 teriam de identificar, em diversas versões diferentes do mesmo texto – feitas pelo professor – qual seria a original. Todos identificaram como original uma versão modificada, exatamente por compreenderem que era a versão mais clara e coesa de todas. Em síntese, o trabalho foi simplesmente o de revelar-lhes que a versão original era a menos coesa e menos clara e, ao final, explicar que ser falante de língua materna não implica em dominar as competências necessárias para um texto academicamente adequado naquela língua. O fato de esses alunos pré-julgarem um texto em língua materna como um texto necessariamente adequado demonstra o quanto o entendimento de que o português, para eles – ainda que já estejam no último nível dos cursos na universidade –, ainda é entendido com uma língua do outro. E usar a língua do outro requer cuidado, o que pode inibir a autonomia.

É nesse contexto que promover um autorreconhecimento do aluno na língua que está aprendendo é um importante passo para promover a sua própria autonomia de crítica. Obviamente, essa promoção não se dá em uma única atividade, como a comentada, e nem de uma única forma. Ela é um contínuo que pode ocorrer em pequenos detalhes – como,

por exemplo, quando há espaço em sala para que o próprio aluno possa contestar o que lhe é ensinado. É algo que permeia e perpassa por todo o curso de línguas, continuamente, e requer, entre outras coisas, postura aberta do professor frente ao aluno. Essa proposição foi especialmente posta em prática em PFU3.

4.5 Crítica guiada

Das 5 (cinco) proposições aqui apresentadas, esta é a única que não foi posta em prática. Ela foi planejada para um curso que acabou não ocorrendo. Ainda assim, cabe destacar como se pretendia construí-la e qual o seu propósito.

Como relatado na Subseção 2.2, a produção da resenha é precedida por uma leitura guiada, na qual os alunos identificam algumas informações dos respectivos textos que serão resenhados. Nesse contexto, a proposição de uma crítica guiada viria após a leitura e foi planejada com o seguinte questionário:

- Para você, o texto é claro e coerente quanto às ideias?
- Para você, o texto é bem argumentado? Por quê?
- Para você, a linguagem do texto é adequada ao seu público-alvo?
- Com base em sua área de estudos, você concorda com a posição do texto? Por quê?
- Com base em sua área de estudos, que outras informações sobre o assunto você acrescentaria ao texto?
- Com base em sua área de estudos, que outras críticas você faria ao texto?

Com esse questionário, pretende-se mostrar ao aluno que criticar deve ser mais do que dizer que concorda ou discorda, mas que é importante uma análise fundamentada das ideias presentes no texto a ser resenhado. A partir das respostas, como na leitura guiada, os alunos receberiam orientações quanto à escrita da resenha sobre o tipo de

referência que deve ser buscada, onde se deve focar mais, ou o que precisa ser mais bem desenvolvido. Como esse questionário nunca foi aplicado, a proposição é que ele seja experimentado em edições futuras do curso ou de outros cursos com o mesmo propósito. Temos em vista que, com a própria prática, o questionário pode ser aprimorado, seja com mais perguntas, ou, talvez, com a revisão/eliminação de outras.

5. Considerações finais

Considerando o que foi relatado nas Seções 3 e 4, temos um quadro de alunos que, embora ainda não demonstrem todo o seu potencial crítico, apresentam evolução nas edições subsequentes devido às inovações e novas tentativas que iam sendo feitas. Obviamente, outros elementos contribuem, como a própria motivação do aluno e o seu real interesse em aprender um português mais acadêmico.

Ao fim, como saber se os alunos desenvolveram uma autonomia de crítica funcional? Um termômetro pode ser a submissão dessas resenhas a revistas acadêmicas, que, uma vez que aceitem os trabalhos, sinalizam a qualidade – e autonomia também é um indício e um propulsor de qualidade. Ainda que rejeitados, é comum que as revistas apresentem uma devolutiva com sugestões e marcações. Talvez, então, um trabalho futuro possa ser mais ambicioso e caminhar para a produção de resenhas publicáveis. Cabe salientar que resenhas cumprem um importante papel de fomentar discussões a respeito de temas, além de estimular mais pesquisas e, se for o caso, revisão de métodos, de análises; enfim, as resenhas são importantes para sedimentar a confiabilidade de um conhecimento que se produz academicamente. No caso desses alunos, não tratamos apenas de suas áreas de estudos, mas do próprio campo da divulgação científica.

Para todos os efeitos, a experiência fica aqui, para que, como disse no início, possa inspirar críticas e novas experiências. Que um professor futuro possa contribuir e edificar novas práticas, novos conhecimentos e contribua para a difusão do português no mundo.

Referências

Textos resenhados:

BAIMA, C. 'Kits-Covid': mais que inúteis, um desastre para a saúde pública. S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2021. Disponível em: <<https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2021/01/21/kits-covid-mais-que-inuteis-um-desastre-para-saude-publica>>. Acesso em: nov. 2022.

BAIMA, C. No voto eletrônico, risco está no elemento humano. S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2020/12/03/seguranca-e-vulnerabilidade-das-urnas-eletronicas>>. Acesso em: nov. 2022.

HERDY, R. STF Precisa definir melhor o que entende por consenso científico. S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2020/05/30/stf-precisa-definir-melhor-o-que-entende-por-consenso-cientifico>>. Acesso em: nov. 2022.

KOWALTOWSKI, A. Neste mundo de dietas malucas, o que comer? S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2019. Disponível em: <<https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2019/02/25/neste-mundo-de-dietas-malucas-o-que-comer>>. Acesso em: nov. 2022.

LUCCHESI, D. A estrutura da língua e a criação do gênero neutro. Campinas, **Roseta**, 2021. Disponível em: <<https://www.roseta.org.br/2021/02/22/a-estrutura-da-lingua-e-a-criacao-de-genero-neutro/>>. Acesso em: nov. 2022.

MARQUES, R. A ciência nas ciências sociais. S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2021. Disponível em: <<https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2021/01/30/ciencia-nas-ciencias-sociais>>. Acesso em: nov. 2022.

NOGUEIRA, F. Nada é azul na campanha do novembro azul. S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2020/11/20/nada-e-azul-na-campanha-no-novembro-azul>>. Acesso em: nov. 2022.

ORSI, C. A política da pseudoarqueologia. S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2020. Disponível em: <<https://www.revistaquestaoeciencia.com.br/apocalipse-now/2020/07/25/politica-da-pseudoarqueologia>>. Acesso em: nov. 2022.

ORSI, C. Armas, crime, morte: o peso da evidência. S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2019. Disponível em: <<https://www.revistaquestaoeciencia.com.br/questao-de-fato/2019/01/18/armas-crime-morte-o-peso-da-evidencia>>. Acesso em: nov. 2022.

ORSI, C. O Egito esotérico da imaginação ocidental. S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2019. Disponível em: <<https://www.revistaquestaoeciencia.com.br/apocalipse-now/2019/06/01/o-egito-esoterico-que-nunca-existiu>>. Acesso em: nov. 2022.

ORSI, C. Por que céticos são malas na ficção? S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2019. Disponível em: <<https://www.revistaquestaoeciencia.com.br/questao-nerd/2019/01/06/por-que-os-ceticos-da-ficcao-sao-uns-malas>>. Acesso em: nov. 2022.

Demais referências:

FHCE – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. **Português para Fines Universitarios III** [programa de curso]. Disponível em: <https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/PAR%202022/CELEX/PORTUGUES_PARA_FINES_UNIV_III.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

GUIMARÃES, E. Argumentatividade e argumentação. **Passo Fundo, Desenredo**, v. 9, n.2, 2013.

IQC – Instituto Questão de Ciência. **Revista Questão de Ciência. Quem somos**. Disponível em: <<https://revistaquestaoeciencia.com.br/quem-somos>>. Acesso em: jun. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MARTINS, M. L.; GRÁCIO, R. O discurso argumentativo e as práticas sociais. Braga, *Comunicação e Sociedade*, v. 16, 2009.

PASTERNAK, N. Astrologia é coisa de mulherzinha? S.l., **Revista Questão de Ciência**, 2018. Disponível em: <<https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/index.php/artigo/2018/12/12/astrologia-e-coisa-de-mulherzinha>>. Acesso em: nov. 2022.

PORTA dos Fundos. **Polêmica da semana** [lista de vídeos]. S.l., YouTube, 2018>. Disponível em> :<https://www.youtube.com/playlist?list=PLT0Smhj8chMUyqASvHGL_iVZQ__surupX>. Acesso em: nov. 2022.

TEATRO NA SALA DE AULA DE PLE NO JAPÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Pereira Gonçalves¹

Resumo: Este é um relato de experiência sobre a encenação do texto de Martins Pena como estratégia de ensino e aprendizagem de PLE em um curso de graduação em uma universidade no Japão. Apresentamos os processos de preparação, realização e avaliação do projeto, bem como a relação dessas etapas com o aprendizado da língua e com o estabelecimento de vinculação afetiva com seu estudo e entre os estudantes. Como tarefa de acompanhamento, foram redigidos diários de campo. Ao final, muitos estudantes relataram maior motivação para continuar seus estudos e desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Martins Pena; PLE; Teatro; Aprendizagem de língua; Japão.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos um relato de experiência sobre a aplicação do texto teatral e da atuação cênica como estratégias de ensino e aprendizagem de PLE em um curso de graduação. Trata-se de uma atividade em que estudantes do segundo ano da graduação em língua portuguesa de uma universidade no Japão devem ensaiar e apresentar uma peça de teatro integralmente em língua portuguesa.

O principal objetivo dessa atividade é promover o estudo de PLE por um viés dinâmico e afetivo, aproximando os alunos de um panorama sócio-cultural que compõe o sentido do texto teatral, junto com o texto propriamente dito. Além disso, há o objetivo de promover a integração linguística, cultural e social dos estudantes japoneses com estudantes brasileiros intercambistas e ainda com crianças e jovens brasileiros residentes no Japão.

1 Visiting Associate Professor, Tokyo University of Foreign Studies (TUFS), alinepg@gmail.com.

Panorama

As apresentações teatrais feitas pelos estudantes de língua são tradicionais nesta universidade. Há décadas, anualmente, os alunos encenam peças nas línguas estudadas durante um festival cultural que reúne todo o corpo discente, o corpo docente e a comunidade externa.

Nossa história neste projeto começou no segundo semestre de 2018. O texto, previamente definido pelo professor que ocupava o cargo antes da nossa chegada à instituição, era “O Noviço”, de Martins Pena. Por se tratar de um texto escrito em 1845, apresentava muitos anacronismos, não só linguísticos, mas também das situações retratadas nas cenas. Com apenas dois meses pela frente e nenhum conhecimento prévio sobre qualquer aspecto relacionado a artes cênicas ou produção teatral, foi necessário pensar rapidamente em métodos e soluções para viabilizar o projeto, que foram sendo implementados ou descartados conforme iam sendo experimentados e constantemente reavaliados.

Descrição metodológica

Até o momento em que este artigo foi escrito, três peças de Martins Pena foram encenadas em nosso projeto²: “O Noviço” (2018), “O Dileitante” (2019) e “Quem Casa Quer Casa” (2021). Em cada ano, ajustes e reformulações foram sendo feitas. Apresentamos neste texto algumas dessas reorganizações, que foram dando gradativamente maior viabilidade ao projeto.

Um ajuste que se mostrou necessário foi em relação à adequação do texto. Isso porque as peças de Martins Pena, que datam de meados do século XIX, trazem palavras e expressões que já não fazem sentido na atualidade. Nosso projeto não se tratava de um estudo de perspectiva histórica e nosso foco era oferecer aos estudantes recursos de comunicação que pudessem ser efetivamente aplicados durante a

2 No ano de 2022, encenamos uma adaptação de “Não Consultes Médico”, de Machado de Assis. Contudo, devido ao recorte metodológico proposto neste artigo, analisaremos apenas as experiências com textos de Martins Pena.

interação com estudantes brasileiros intercambistas na universidade e durante o intercâmbio acadêmico previsto para o ano seguinte³. Além disso, era importante que a plateia também pudesse entender o que era dito, para haver a integração que buscávamos. Portanto, cada uma das peças recebeu uma versão adaptada e atualizada, exceto “O Noviço”, que era um projeto já em curso quando chegamos à instituição.

Nesse processo de adaptação, buscamos utilizar palavras e expressões idiomáticas em uso corrente, inclusive com a inserção de alguns *memes* e outras referências culturais em voga em redes sociais no momento da elaboração do texto. Além disso, algumas situações anacrônicas, tanto do ponto de vista prático - tais como o uso de “moleques de recado” para a comunicação - quanto do ponto de vista ético - tais como cenas de violência doméstica e falas preconceituosas -, foram reelaboradas de modo a retratar o cotidiano, a cultura e os valores sociais contemporâneos.

Outro ponto relevante é que, na primeira experiência, em 2018, pudemos perceber que muitos estudantes chegaram ao segundo semestre daquele ano sem entender boa parte do enredo da peça e do vocabulário presente no texto, ou seja, basicamente limitavam-se a repetir o que haviam memorizado. Portanto, fez-se aí flagrante a importância de trazer os contextos de interação e de cultura junto ao estudo do texto teatral para que houvesse a construção de sentido.

Sobre a importância do contexto de interação para a construção de sentido, observamos a ideia de “incompletude radical das palavras” trazida por Maingueneau: “[as palavras] devem ser indexadas a uma situação de troca linguística, um contexto particular, para alcançar um sentido que se poderia dizer ‘completo’ (o que não implica que esse sentido seja claramente determinável)” (MAINGUENEAU, 2015, p. 27).

Já sobre a relevância do contexto cultural para a construção de sentido, observamos, ainda com Maingueneau, que é importante percebermos a construção social do sentido:

3 Nesta universidade, o projeto do teatro sempre acontece na turma de segundo ano (quarto semestre) e os intercâmbios acadêmicos acontecem majoritariamente durante o terceiro ano (quinto e/ou sexto semestres).

O sentido de que se trata aqui não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção de sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis (MAINGUENEAU, 2015, p. 29).

Dessa forma, sem as contextualizações necessárias, os estudantes, ao repetirem o texto teatral, apenas reproduziam mecanicamente as falas como meros encadeamentos de palavras e, por não poderem compreender o que diziam, conseqüentemente também não conseguiam correlacionar emoções e elementos expressivos não-linguísticos ao que era dito, tais como tom de voz, gestos e expressões faciais, já que, conforme nos diz Monteiro, “as emoções, longe de serem estruturas biologicamente determinadas, são formas de estabelecer relações entre as pessoas de determinada cultura” (MONTEIRO, 2020, p. 124).

Essa relação de afastamento para com o texto teatral mostrava-se improfícua para o aprendizado do idioma, além de tornar a tarefa do teatro uma experiência árdua e desinteressante para os estudantes. Por isso, nos anos seguintes, decidimos usar o primeiro semestre letivo para focar no estudo do texto, na compreensão do vocabulário e do contexto cultural retratado.

No segundo semestre, damos início aos ensaios e à preparação da apresentação, com todos os elementos que dela fazem parte. Os estudantes dividem-se em grupos de trabalho e cuidam de tarefas específicas: maquiagem e roupa, iluminação e som, cenário, tradução e legendas⁴, confecção de material de divulgação e gestão de recursos financeiros. Há também os atores, a direção e o(s) representante(s).

4 A peça é integralmente encenada em língua portuguesa e há projeção nas laterais do palco das legendas em língua japonesa. Esse é mais um recurso no projeto que visa à integração linguística e cultural entre falantes de português e de japonês.

Os estudantes são encorajados a auxiliar os colegas em todo tipo de tarefas, mesmo aquelas que estão fora do escopo de seu próprio grupo de trabalho. Assim, além de incentivar a vinculação entre os estudantes, esta medida busca trazer a eles a percepção de se tratar de um projeto comum a todos igualmente. Essa foi mais uma modificação implementada ao longo do tempo, quando percebemos que os estudantes costumavam ficar muito restritos às tarefas de seus grupos de trabalho, o que dava ao projeto uma feição fragmentada e, por vezes, dissonante. Percebemos ainda que geralmente os atores e o grupo de trabalho de legendas e tradução tinham grande desenvolvimento linguístico, ao passo que estudantes com tarefas mais pragmáticas, como maquiagem ou iluminação, frequentemente acabavam por se afastar do estudo do idioma.

Durante os ensaios, a pronúncia era aprimorada, principalmente por meio da repetição. Conforme nos dizem Lima e Zambrano, a repetição durante os ensaios escapa de uma atividade enfadonha de memorização, já que a atmosfera suscitada durante a atividade, bem como a união do recitação do texto ao gestual nas situações encenadas, geralmente tornam a atividade prazerosa para os estudantes (LIMA; ZAMBRANO, 2017, p. 1136).

Além do aprimoramento da pronúncia, buscamos também incluir a entonação, os gestos e as expressões faciais nessa composição de sentido. Talvez esse seja um dos maiores desafios dessa parte do projeto, devido às profundas diferenças culturais entre Brasil e Japão. Enquanto brasileiros variam o tom de fala, prolongam, encurtam ou repetem sílabas, associam movimentos de mãos, braços e cabeça, etc, a comunicação japonesa tende a ser mais comedida nesses aspectos, especialmente no ambiente acadêmico. Os elementos da comunicação não-verbal comuns aos brasileiros muitas vezes não fazem qualquer sentido para os estudantes japoneses e vice-versa. Conforme nos diz Hinata:

(...) podemos dizer que a comunicação não-verbal dos japoneses é mais sutil e sugestiva do que a dos brasileiros, que é mais direta e incisiva. Assim, a atitude exagerada dos brasileiros pode, por sua vez, incomodar ou chocar os

japoneses, sempre mais moderados. E não raras vezes, ser mal entendida por eles (HINATA, 2016, p. 16).

Cada gesto, cada interjeição, cada movimentação no palco: tudo é pensado e ensaiado. Portanto, essa parte do nosso trabalho demanda muita dedicação, com atenção às minúcias e incontáveis repetições, embora também seja a parte que acaba por se tornar a mais divertida para todos nós, já que é nessa etapa que o texto escrito ganha corporeidade e as emoções presentes no texto vem à luz com mais clareza. Conforme Oliveira e Stoltz:

(...) o teatro usa a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção, também a organização espacial. E tudo exige a interação social e faz parte da cultura. Todas implicam a mobilização de aspectos cognitivos afetivos, sociais e motores dos alunos; implicam ainda em aprendizagens, exercício repetitivo, construção de conhecimento (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, *apud* LIMA; ZAMBRANO, 2017, p. 1140).

Nessa etapa de ensaios, os estudantes japoneses são ainda mais encorajados a interagirem com os intercambistas brasileiros na busca por entenderem os sentidos daquelas situações encenadas e na busca por associarem gestos e modos de enunciação às palavras para incrementar a expressividade cênica.

Os estudantes intercambistas brasileiros participam do projeto como voluntários. Além dos ensaios, esses estudantes atuam na organização do projeto como um todo, conforme vão sendo solicitados pelos estudantes japoneses. Essa interação é bastante proveitosa porque promove o encontro de alunos brasileiros interessados em interagir com estudantes japoneses e vice-versa. Ambos os lados experimentam enriquecimento linguístico, cultural e social como frutos dessa integração, já que, como nos diz Batista:

(...) usar uma língua é ativar o conhecimento linguístico ao lado do conhecimento de mundo. Para que se compreenda essa concepção, é preciso considerar que o

uso da linguagem exige muito de seu usuário, que deve colocar em jogo, nessa atividade de interação, experiências e conhecimentos não apenas linguísticos (BATISTA, 2012, p. 35).

A primeira apresentação teatral acontece por volta da última semana de novembro, em um importante festival cultural que mobiliza toda a universidade e que conta com forte participação da comunidade. Durante esse evento, há apresentações de música e dança, venda de comidas e bebidas e a representação teatral das línguas estudadas na universidade.

A encenação dura em média cinquenta minutos e é feita no teatro principal da universidade. A entrada é gratuita e aberta ao público em geral. Normalmente, compõem a plateia membros da comunidade acadêmica, parentes e amigos dos alunos, estudantes intercambistas brasileiros e pessoas que, pelos mais variados motivos, têm interesse pela língua portuguesa. Como a maior parte da plateia depende das legendas em japonês, nem sempre há uma correspondência imediata entre as falas dos atores e as reações da plateia. Contudo, a experiência desses estudantes de cooperarem em um projeto que leva ao palco toda uma peça em língua portuguesa pela primeira vez já gera entusiasmo para as etapas seguintes em seus estudos.

A segunda apresentação acontece cerca de duas semanas depois da primeira. Nesse segundo momento, vamos a uma cidade próxima a Tóquio onde há grande número de brasileiros residentes. Diferentemente do que acontece durante o festival da universidade, na segunda apresentação a plateia geralmente pode compreender melhor o que é dito e a reação é imediata, especialmente o riso. É interessante ressaltar que o riso da plateia frequentemente causa satisfação aos estudantes japoneses. Parece que essa reação assegura-lhes de que houve boa comunicação com a audiência, de que o projeto foi bem sucedido em fazer essa ponte.

Ao final dessa apresentação, há um tempo de interação entre os estudantes japoneses e a plateia, formada majoritariamente por brasileiros. Nesse momento, crianças e jovens da plateia costumam aproximar-se dos

estudantes japoneses, pedem para tirar fotos e tentam estabelecer alguma conversa. As principais curiosidades dos brasileiros dirigidas aos alunos japoneses são sobre o porquê de eles terem decidido estudar português e o que eles acham mais difícil em estudar esse idioma.

Ao fim do semestre letivo, todos os estudantes são reunidos em uma atividade em sala de aula, em que são propostas questões sobre o que eles teriam achado mais interessante e mais desafiador durante o processo do teatro como um todo. Além disso, entregam seus diários de campo, nos quais são relatadas as atividades de seus grupos de trabalho em cada etapa, interações com outras equipes e com os estudantes voluntários, além dos desafios e soluções que surgiram ao longo do processo. A opção por um texto em formato de diário de campo deu-se inspirada nas ideias apresentadas por Favret-Saada, ao problematizar os limites entre participar e observar e no ato de propor “fazer da participação um instrumento de conhecimento” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 157-8). Solicitamos aos estudantes que redijam ainda um texto em que expressem, em formato livre, suas opiniões e considerações sobre toda a vivência durante o projeto, desde a preparação, passando pelas apresentações e contemplando também suas impressões posteriores.

Resultados

Ao final da segunda apresentação do teatro, a integração entre brasileiros e japoneses costuma ser um momento particularmente interessante porque os estudantes geralmente sentem-se bastante encorajados a interagir em português e parecem divertir-se com a “tietagem” que experimentam, ao receberem elogios e pedidos para fotos e responderem perguntas sobre a peça ou os estudos de português. É comum que, para muitos deles, esse seja o primeiro contato com falantes nativos fora da comunidade acadêmica. Portanto, de certa forma, é nesse momento que a aprendizagem da nova língua parece tomar contornos de realidade, de concretude, indo além da abstração intelectual frente a um mero objeto de estudo. Fortalece-se assim o vínculo afetivo com a língua estudada.

Já por parte dos brasileiros, frequentemente há relatos de alegria e saudades ao ver uma peça encenada em sua língua materna e com referenciais culturais que podem reconhecer. Criam-se assim “espaços de coafetação”, conforme nos diz Monteiro:

(...) a maneira como compomos nossas emoções também se apresenta como forma de nos reconhecermos enquanto pertencentes a determinada cultura. Somos capazes de nos reconhecer e solidarizar com aqueles que partilham nossos campos afetivos. Isso gera, ao mesmo tempo, um sentido de solidariedade, de pertencimento (MONTEIRO, 2020, p. 126).

Esse contexto serve de estímulo para que essas pessoas busquem ativamente interagir com os estudantes japoneses após o espetáculo. De modo geral, brasileiros da plateia relatam satisfação e até certa surpresa em ver que estudantes japoneses têm interesse pela língua portuguesa e pela cultura brasileira, o que lhes causa até mesmo certo orgulho.

Há ainda crianças e jovens brasileiros nascidos no Japão que quase não falam português ou que, de fato, não o fazem. Geralmente, são filhos de imigrantes que frequentam a escola japonesa e que acabam suprimindo pouco a pouco o uso do português que aprenderam no ambiente doméstico antes do início da vida escolar. Os motivos mais frequentemente relatados para isso são a ênfase na proficiência em japonês visando a um futuro profissional com maiores possibilidades de ascensão e também o constrangimento diante de situações de *bullying* sofridas nas escolas, especialmente dirigidas a crianças estrangeiras. Contudo, mesmo sem um maior entendimento do idioma, em geral eles conseguem se conectar àquela situação e também se divertir.

Com relação ao contato entre os estudantes japoneses e os intercambistas brasileiros, podemos perceber que essa interação favorece o aprendizado dos dois grupos concomitantemente, na medida em que ambos empenham-se em fazer das duas línguas suas vias de comunicação. Além disso, notamos que esse contato frequentemente transborda para além da sala de aula e ganha um tom mais informal e espontâneo,

encorajando ainda mais as trocas culturais bem como o estabelecimento de laços. Não é incomum que esses alunos comecem a estudar, passear ou até mesmo viajar juntos. Algumas dessas amizades permanecem mesmo após o retorno dos intercambistas ao Brasil, por exemplo.

Nas atividades em que fazemos o balanço de todo o projeto com os estudantes, há muitos relatos de alunos que dizem estar mais empolgados para estudar a língua portuguesa do que antes, pois percebem-se capazes de interagir com nativos de forma eficiente e gostariam de se aprimorar ainda mais. Muitos relatam isso numa mistura de surpresa e satisfação, pois percebem-se colhendo frutos do intenso estudo realizado nos três semestres anteriores. Como nos dizem Lima e Zambrano, é possível observarmos qualitativamente mudanças de atitude e comportamento do sujeito em relação à língua estrangeira (LIMA; ZAMBRANO, 2017, p. 1141).

Nesta universidade⁵, os estudantes de língua portuguesa podem escolher Brasil ou Portugal para o intercâmbio acadêmico. Infelizmente, muitos deixam de ir ao Brasil por medo da fama de violência do país, mesmo tendo vontade de conhecê-lo. Contudo, há também relatos de estudantes que passam a se interessar mais pela possibilidade de escolher o Brasil como destino de seu intercâmbio acadêmico após a experiência com o teatro.

Há ainda alguns casos interessantes de estudantes que pedem orientações sobre os sotaques dessa ou daquela região depois que são informados sobre para qual universidade do Brasil serão destinados. Essa curiosidade vem acompanhada da vontade de saber se o vocabulário presente no texto da peça pode ser usado na “vida real”, no contexto em que estarão inseridos. É interessante apontar como exemplo o caso de uma estudante que relatou estar relendo o roteiro de “O Diletante” - em que interpretou Josefina - para lembrar algumas expressões a fim de usá-las durante seu intercâmbio de um ano no Brasil.

5 Até o momento da escrita deste texto.

Alguns alunos relatam ficar especialmente interessados por um ou outro aspecto cultural retratado nas peças ou por um ou outro personagem. Geralmente esse interesse nasce pelo contraste com sua própria cultura, gerando certa admiração, embora nem sempre positiva. Um exemplo positivo foi a predileção de várias alunas pela personagem Paulina, de “Quem casa quer casa”. Isso porque Paulina é uma jovem que confronta personagens masculinos bem como personagens mais velhos, dizendo diretamente o que pensa e o que quer. Esse traço de Paulina foi identificado por algumas alunas japonesas como algo muito diferente de sua cultura, gerando certo desejo de poder fazer algo parecido. Por outro lado, o uso de uma linguagem muito direta e a presença de embates também foi um aspecto que gerou desconforto em alguns estudantes que trabalharam com essa mesma peça. Isso porque, para a cultura japonesa, há ampla preferência pelo modo mais indireto de expressão, como nos diz Hinata: “no Japão, chama-se *ishin-denshin* a mútua compreensão entre as pessoas sem o auxílio da palavra, o que os japoneses parecem prezar muito” (HINATA, 2006, p. 108).

Alguns estudantes relatam que, ao final do projeto, percebem-se mais autoconfiantes para falar em público, para fazer entrevistas de trabalho, para enfrentar outros desafios acadêmicos e para se expressarem com mais espontaneidade e segurança em outros círculos de relação social. Alguns relataram que, com o trabalho em equipe, sentiram-se integrados ao grupo pela primeira vez e puderam conversar com colegas de turma com quem nunca haviam interagido antes. Portanto, pudemos perceber um impacto positivo não só do ponto de vista da aprendizagem de língua e cultura, mas também no campo das relações interpessoais e no desenvolvimento subjetivo de alguns estudantes.

Considerações finais

Tendo em vista os elementos aqui apresentados, acreditamos que o uso do teatro como meio de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da cultura brasileira no campo do PLE demonstrou ser uma iniciativa eficiente.

O projeto do teatro promove a vinculação afetiva dos estudantes com a língua e a cultura estudadas e também com outros alunos, estabelecendo-se assim relações de cooperação e sentimento de pertencimento ao grupo. A dedicação dos estudantes tende a superar o mero intuito de obtenção de aprovação ao fim do semestre e passa a haver um engajamento de interesse genuíno, com participação ativa.

Ao final do percurso do projeto, muitos estudantes encontravam-se mais empenhados para continuar seus estudos em língua portuguesa, para fazer intercâmbios, para cultivarem as relações de amizades nascidas durante o projeto, entre outros.

Além disso, alguns estudantes relataram sentir maior confiança em usar a língua portuguesa e entenderam que habilidades desenvolvidas durante o projeto foram úteis em suas vidas também fora do âmbito acadêmico.

Portanto, pode-se concluir que tanto o estudo de peças teatrais com vocabulário adaptado à contemporaneidade quanto a encenação dos textos estudados podem ser estratégias prolíficas para a aprendizagem de PLE, além de trazerem benefícios sociais, individuais e subjetivos aos estudantes.

Referências

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à pragmática**: a linguagem e seu uso. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. In: **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), [S. l.], v. 13, n. 13, 2005.

HINATA, Noemia. **Além das palavras**: um aspecto de choque cultural entre brasileiros e japoneses. Tóquio: JICEF, 2016.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

LIMA, Rebeca C. de A.; ZAMBRANO, Cora E. G. O teatro como instrumento didático para facilitar a oralidade no curso de extensão português para estrangeiros da UERR. In: **Revista Philologus**, Ano 23, n. 69. Rio de Janeiro: CIFEFiL, set./dez. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. Estudos de discurso e análise do discurso. In: _____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MONTEIRO, Ana C. L.. As emoções como processos mentais: subjetividade, corpo, emoções e afetos. In: _____ (org.), **Processos psicológicos: perspectivas situadas**. Niterói: EdUFF, 2020.

PODCAST *PORTUGUÊS PELO MUNDO*: UMA FERRAMENTA DE CONHECIMENTO E TROCA DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO PROGRAMA LEITORADO

Camila Cynara Lima de Almeida¹

Karen Kênnia Couto Silva²

Resumo: Este trabalho busca relatar experiências a partir de práticas docentes na produção discente de podcast e discutir o seu potencial de uso no ensino de português e de didática do ensino de português para estudantes do ensino superior. A partir do relato dos percursos do planejamento, da execução e dos resultados obtidos com a construção do *Português pelo Mundo*, espera-se estimular a replicação da produção de áudios com cunho educativo no âmbito do Programa Leitorado Guimarães Rosa.

Palavras-chave: Programa Leitorado; Aprendizagem Baseada em Projetos; Podcast; *Português pelo Mundo*.

Introdução

Neste artigo é relatada a experiência em uma prática pedagógica que culminou na produção de um podcast. No âmbito do Programa Leitorado Guimarães Rosa do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, na Universidade Sorbonne-Nouvelle (França) e na Universidade de Bolonha (Itália), os estudantes atuaram como protagonistas no processo

1 Professora-Leitora na Universidade de Bolonha, camila_cynara@yahoo.com.br, mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília.

2 Formadora responsável pelo ensino de português na *École pratique de métiers de la diplomatie* (MEAE), karenbhz@yahoo.com.br, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Linguística pela *Université de Guyane*.

de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), em âmbito formativo e de prática linguística.

A via de mão dupla ensino-aprendizagem foi concretizada a partir do momento em que os envolvidos atuaram na expansão de conhecimentos, especialmente relevantes à futuros professores de português — estudantes em formação — enquanto se dava o trabalho de prática linguística, de modo a articular aprendizagem conceitual e linguística. O ambiente didático que permitiu que os alunos protagonizassem o próprio processo de ensino-aprendizagem foi o de concepção e de realização de um podcast de entrevistas. Nessa atividade, que se materializou a partir das discussões acerca de temáticas da área de didática do ensino de português até chegar ao compartilhamento com os demais colegas de turma dos dados obtidos durante a gravação do podcast, os envolvidos, também entrevistadores em outros episódios, se encontraram em um contexto que os permitiu utilizar a língua em situações reais de comunicação, com fins e propósitos que transcendem a sala de aula.

Nos últimos anos, as mídias digitais têm se tornado um recurso importante em várias áreas do conhecimento, funcionando como apoio a professores e como veículo de difusão de conhecimento com potencial de alcance ilimitado e custos reduzidos. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e com o seu acesso cada vez mais popular, a transferência e a produção de conhecimento realizadas exclusivamente na modalidade presencial perderam espaço diante da possibilidade de se criar um ambiente de transferência-produção de conhecimento de maneira remota e assíncrona. O podcast *Português pelo Mundo* surge como uma iniciativa que visa reafirmar a validade do uso de mídias digitais como suportes para o ensino-aprendizagem de diversas áreas, em específico, de Linguística Aplicada, e de enaltecer sua capacidade multiplicadora já que seu alcance não se restringe ao grupo de professores e alunos envolvidos na atividade.

Em relação aos aspectos educacionais e metodológicos, o podcast mostra-se alinhado às tendências contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas tal qual concebido pelas Propostas Curriculares

para o Ensino de Português no Exterior do Ministério das Relações Exteriores (2020), norteadoras para a prática dos leitores. Segundo o documento, o ensino de português para estrangeiros deve se apoiar em concepções de língua e linguagem sob uma perspectiva discursiva e reflexiva, como fruto de uma experiência que favorece o desenvolvimento de um movimento intercultural mais abrangente (BRASIL, 2020). O projeto *Português pelo Mundo* permitiu aos estudantes vivenciarem concepções do português em perspectiva reflexiva, pensando suas estruturas e formas de ensiná-lo em contextos diversos, além de ter criado um movimento mais amplo que aborda encontros culturais diversos, em diversas partes do mundo.

O objetivo didático principal do trabalho com o gênero podcast foi o de oportunizar aos alunos do Leitorado da Universidade Sorbonne-Nouvelle e da Universidade de Bolonha uma experiência com discussões e reflexões sobre os cenários de ensino-aprendizagem de PLE e com práticas de gêneros escritos e orais voltadas para a elaboração de um produto com potencial de extrapolar o espaço da sala de aula. Sem dúvida alguma, o trabalho com a produção de um podcast é uma oportunidade para transformar o ambiente de interação entre o professor-leitor e os estudantes, pois diversifica suas estratégias e possibilita a geração de ambientes educativos não banais, inovadores e úteis.

Metodologia

Com relação à maioria dos podcasts brasileiros, Luiz e Assis (2010) afirmam que eles surgem por iniciativas pessoais e voltados a nichos não valorizados pela mídia de massa, permitindo que setores outrora marginalizados possam ser divulgados. Assim, o *Português pelo Mundo* surge como uma ferramenta de divulgação e fortalecimento da área de Português como Língua Adicional, esfera da Linguística Aplicada ainda pouco conhecida do grande público e mesmo dos profissionais de Letras.

Segundo Villarta-Neder e Ferreira (2020), o podcast se caracteriza pela fidelização do ouvinte, algo que configura uma prática social, pois congrega uma comunidade. Dessa forma, não apenas um produto construído por estudantes de Leitorados na França e na Itália, o *Português*

pelo Mundo se constitui também como uma ferramenta de conhecimento e de troca de experiência sobre o ensino de língua portuguesa em diferentes contextos e como elemento digital agregador e de interação e reflexão para a comunidade de professores, de professores em formação e de estudantes da área.

Já Barros e Menta (2007) indicam que uma característica dos recursos de áudio em ambiente educacional é que eles, se trabalhados em uma perspectiva educacional reflexiva crítica e dinâmica, oportunizam a quebra do silêncio tolhedor na escola, permitindo que os envolvidos tenham voz e ouvidos e se tornem cidadãos mais ativos na sociedade. Complementarmente, o desenvolvimento de habilidades auditivas e orais durante o processo de aprendizado de línguas estrangeiras é auxiliado por envolver os estudantes de tal forma que faz com quem eles se preparem para a interação, de modo a se articular na relação compreensão e produção oral.

Formulado como uma iniciativa docente visando promover aprendizagens significativas que privilegiassem o uso de uma metodologia ativa, na primeira temporada do podcast *Português pelo Mundo*, os estudantes conduziram 12 entrevistas. Essas 12 entrevistas foram divididas em 4 blocos, com 3 entrevistas cada. Feitas por estudantes de ambas as instituições (Universidade Sorbonne-Nouvelle e Universidade de Bolonha) com professores-leitores atuantes na América (Bloco 1), na Europa (Bloco 2), na África (Bloco 3) e na Ásia (Bloco 4) – Quadro 1 – nelas foram abordados temas como o status do português e a imagem da língua portuguesa no país de atuação do Leitor, a língua portuguesa e suas variantes, materiais didáticos e a relação entre língua e cultura.

Quadro 1 - Blocos do *Português pelo Mundo*

Bloco América	Bloco Europa	Bloco África	Bloco Ásia
Episódio 1 Argentina (Buenos Aires)	Episódio 4 Espanha (Barcelona)	Episódio 7 Cabo Verde (Praia)	Episódio 10 China (Cantão)

Episódio 2 Bolívia (La Paz)	Episódio 5 França (Clermont-Ferrand)	Episódio 8 Angola (Luanda)	Episódio 11 Coreia do Sul (Seul)
Episódio 3 Estados Unidos (Los Angeles)	Episódio 6 Hungria (Budapeste)	Episódio 9 Moçambique (Maputo)	Episódio 12 Japão (Tóquio)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nessa concepção, a proposta didática foi pensada para ser desenvolvida em três etapas: (i) planejamento do projeto; (ii) o trabalho em sala de aula com gêneros textuais (questionários, e-mails, entrevistas, podcast, dentre outros); e, por fim; (iii) a gravação, edição e divulgação do podcast nas plataformas digitais.

A seguir a descrição detalhada de cada etapa:

(i) Planejando o projeto

As motivações para se investir na proposta tiveram caráter individual e conjunto. Individualmente, levou-se em conta a experiência exitosa prévia da leitora atuante na Universidade de Bolonha, Camila Almeida, com a produção de podcast e o apreço pelo processo de criação e roteirização do produto e, de outra parte, as possibilidades de trabalho com alunos da disciplina “Didática do Ensino de Português como Língua Estrangeira” na Universidade Sorbonne-Nouvelle, sob responsabilidade da leitora Karen Couto. Conjuntamente, era importante para ambas professoras envolvidas na proposta que o ensino-aprendizagem de seus alunos acontecesse fora do espaço tradicional de ensino, ou seja, a sala de aula. Nesse sentido, a proposta era estimular o protagonismo dos alunos em seu próprio aprendizado e que, assim, eles pudessem ter contato direto com profissionais mais experientes em contextos de atuação diversos.

Para desenvolver o trabalho, optou-se por utilizar a pedagogia de projetos a fim de permitir que os estudantes se apropriassem do conhecimento da língua portuguesa de forma ativa, sendo agentes de sua própria experiência enquanto ao professor-responsável restava a atuação

como um mediador dentro desse processo. Assim, as leitoras atuaram como equipe pedagógica, definindo o objetivo do projeto e a relação deste com as competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula para que a produção do podcast fosse possível.

Num primeiro momento, buscou-se uma reflexão sobre qual temática abordar em um podcast sobre o ensino do português para estrangeiros. As reflexões sobre as experiências de ensino do português em diferentes países realizadas no âmbito da disciplina “Didática do Ensino do Português como Língua Estrangeira”, ministrada pela leitora Karen Couto na Universidade Sorbonne-Nouvelle, forneceram o substrato inicial para a elaboração do podcast. A partir dessa reflexão inicial, procurou-se realizar uma pesquisa mais ampla na internet e em plataformas de *streaming* para saber se havia algum podcast semelhante que abordasse especificamente experiências de ensino do português em diferentes contextos. Constatou-se, com isso, que não havia programas dedicados a tal temática e, a partir daí, começou-se a pensar no título do podcast e na sua logomarca.

O título e a logomarca (Figura 1) foram concebidos de forma que expressassem uma ideia, ao mesmo tempo, de conectividade/diversidade e peculiaridade/singularidade. Embora possamos falar de ensino de português em um mundo cada vez mais interconectado, isso não implica dizer que temos o mesmo português sendo ensinado ao redor do mundo, uma vez que cada contexto guarda em si suas particularidades.

Figura 1 - Logomarca do podcast *Português pelo Mundo*



Fonte: Design criado por Carolina Fernandes (Colágena, 2022).

Um enunciado de abertura de cada episódio foi elaborado pela equipe pedagógica em conjunto com a Agência Timbres, empresa responsável pela edição, gravação e distribuição do podcast, para ser utilizado como introdução nos diversos episódios (Figura 2).

Figura 2 - Exemplo de roteiro de abertura de episódio

Podcast "Português pelo mundo" – Karen Couto e Camila Almeida

Abertura (1º ao 12º): O podcast "Português pelo mundo" é uma realização das leitoras Karen Couto, da Universidade Sorbonne-Nouvelle e Camila Almeida, da Universidade de Bolonha, em parceria com o Programa Leitorado do Ministério das Relações Exteriores.

Bloco América
Essa semana você vai poder conferir três episódios de entrevistas com professores de português atuantes em países americanos.

Episódio #1 Argentina (Buenos Aires)
E no episódio de hoje as alunas Ana Luiza Dallapicula e Camila Philippe da Universidade Sorbonne-Nouvelle conduzem uma entrevista com a leitora Fernanda Ricardo Campos, atuante na Universidade de Buenos Aires, na Argentina.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Uma vez definido o enunciado de abertura dos episódios, foi estabelecido um cronograma de lançamento (Quadro 2) detalhando a sequência de lançamento de cada episódio.

Quadro 2 - Cronograma de lançamento dos episódios da 1ª temporada

Continente	País	Entrevistadores	Leitor(a) entrevistado(a)	Data, horário e link da reunião para a gravação dos episódios
América 04/04/2022	Argentina	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Universidade de Buenos Aires	16/3, 14h (Argentina/Brasil) 18h (França/Itália) https://sqdc.st/studio/wPuz

América 06/04/2022	Bolívia	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Universidade Mayor de San Andrés	17/3, 13h (Bolívia), 14h (Brasil) 18h (França/Itália) https://sqdc.st/studio/ dtP8
América 08/04/2022	Estados Unidos	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Universidade da Califórnia em Los Angeles	31/3, 9h (Los Angeles/ EUA), 14h (Brasil) 8h (França/Itália) https://sqdc.st/studio/ qTSx
Europa 11/04/2022	Espanha	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Universidade Autônoma de Barcelona	25/3, 14h (Espanha)/10h (Brasil) 14h (França/Itália) https://sqdc.st/ studio/3tBB
Europa 13/04/2022	França	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Universidade Clermont- -Auvergne	23/3, 16h30 (França)/12h30 (Brasil) 16h30 (França/Itália) https://sqdc.st/studio/ hu9y
Europa 15/04/2022	Hungria	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Universidade Eötvös Loránd	21/3, 18h30 (Hungria)/14h30 (Brasil) 17h30 (França/Itália) https://sqdc.st/studio/ kcRd
África 18/04/2022	Cabo Verde	Alunos da Universidade de Bolonha	Universidade de Cabo Verde	16/3, 10h45 (Cabo Verde)/8h45 (Brasil) 12h45 (França/Itália) https://sqdc.st/ studio/85Zb

África 20/04/2022	Angola	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Universidade Agostinho Neto	1º/4, 14h (Angola)/10h (Brasil) 15h (França/Itália) https://sqdc.st/studio/ySXA
África 22/04/2022	Moçambique	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Universidade Eduardo Mondlane	17/3, 14h30 (Moçambique)/9h30 (Brasil) 13h30 (França/Itália) https://sqdc.st/studio/yjUC
Ásia 25/04/2022	China	Alunos da Universidade Sorbonne-Nouvelle	Guangdong University of Foreign Studies	1º/4, 19h (China)/8h (Brasil) 13h (França/Itália) https://sqdc.st/studio/st8n
Ásia 27/04/2022	Coreia do Sul	Alunos da Universidade de Bolonha	Hankuk University of Foreign Studies	18/3, 19h30 (Coreia do Sul), 7h30 (Brasil) 11h30 (França/Itália) https://sqdc.st/studio/rMz1
Ásia 29/04/2022	Japão	Alunos da Universidade de Bolonha	Sophia University	21/3, 20h (Japão)/8h (Brasil) 12h (França/Itália) https://sqdc.st/studio/tgEU

Fonte: Elaborado pelas autoras.

(ii) *Preparando o podcast em sala de aula: o trabalho com gêneros textuais*

A segunda etapa do projeto consistiu no trabalho em sala de aula com os gêneros textuais que compõem o podcast. Do ponto de vista da Linguística, o podcast pode ser considerado como um “gênero discursivo presente no mundo digital que pode ser construído a partir de textos, vídeos ou áudios, sendo, no entanto, predominante a postagem de áudios” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 37). Segundo os autores, o podcast é um gênero complexo, na medida em que mobiliza o emprego

de outros gêneros textuais, tais como a entrevista, roda de conversas ou notícias, por exemplo. Dessa maneira, podemos dizer que o podcast é um gênero da oralidade, o que favorece o trabalho de sala de aula, sendo, para os nossos propósitos, a entrevista o formato que melhor promoveria uma articulação entre oralidade e escrita no âmbito das disciplinas ministradas nas respectivas universidades.

Assim, em sala de aula, os alunos estudaram três unidades de ensino no âmbito da disciplina “Didática do Ensino de Português Língua Estrangeira”: 1. Introdução à Área de Português Língua Estrangeira; 2. Português: a língua ou as línguas? 3. Abordagens de ensino-aprendizagem de PLE. Em seguida, um questionário de 12 perguntas foi elaborado com base no conteúdo trabalhado nas unidades de ensino, abordando o status do português no local de atuação, a visão da língua portuguesa, a língua portuguesa e suas variantes, materiais didáticos, língua e cultura. Por fim, os alunos ficaram responsáveis por redigir um *e-mail* convidando os entrevistados, para passar a pauta da entrevista e também solicitar uma breve biografia de apresentação do professor-leitor.

Todo esse trabalho permitiu que os alunos se envolvessem com a produção de diferentes gêneros discursivos, desde a elaboração do roteiro, passando pela escrita do *e-mail* até a redação de uma biografia do entrevistado. A relação de temas e perguntas elaboradas pelos próprios alunos é apresentada abaixo (Quadro 3).

Quadro 3 - Roteiro de entrevista

Tema	Perguntas
Preâmbulo	Entrevistador apresenta o professor-leitor brevemente.
Status do português	1. Qual é o status do português no país onde atua?
Contexto de ensino do português na universidade	2. O português tem um departamento próprio na universidade? 3. Em qual(is) curso(s) de graduação e pós-graduação o português é oferecido?
Disciplinas ofertadas	4. Quais disciplinas de língua você costuma ministrar na universidade?

Visão de língua	5. Qual é a visão de língua no contexto em que você atua? A língua é vista como um sistema fechado ou a língua é tida como dinâmica, em movimento?
Abordagem / Metodologia de ensino de língua portuguesa	6. O ensino de língua portuguesa pode ser realizado por meio de uma ou mais abordagens. Qual é a sua abordagem de ensino predominante?
Materiais didáticos	7. Você adota um livro(s) didático(s) de português na sua aula? Qual(is)? 8. Quais outros materiais didáticos são usados por você?
Língua portuguesa e suas variantes	9. O português na variante brasileira tem um espaço na universidade? 10. Você observa uma rivalidade com outras variantes?
Língua e cultura	11. De que forma você trabalha os aspectos culturais e interculturais nas aulas de língua portuguesa?
Português para além da sala de aula	12. O ensino da língua hoje costuma ultrapassar as fronteiras de sala de aula. Na sua atuação como leitor, você teve a oportunidade de levar o ensino da língua portuguesa para além dos muros da universidade? Você pode nos contar essa experiência?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

(iii) a gravação, edição e divulgação do podcast nas plataformas digitais.

Devido ao curto período de tempo disponível para o desenvolvimento das atividades, de fevereiro a abril de 2022, optou-se por contar com o auxílio de uma agência de branding em áudio digital, a Timbres, responsável pela captação do áudio, edição e distribuição dos episódios.

De acordo com Santos e Rochadel (2017), uma das grandes vantagens dos podcasts é que sua produção não requer equipamentos sofisticados. Ressalta-se que esse requisito, já não tão presente antes, foi intensificado a partir de 2020 devido ao contexto pandêmico que a Covid-19 gerou. Entre uma série de mudanças provocadas pela situação de emergência, uma referente à produção de recursos audiovisuais que é mais permissiva quanto à qualidade dos vídeos/áudios subidos na rede se fez presente. Com tantos meios de comunicação exigindo que seus profissionais trabalhassem de casa, sem acesso a equipamentos complexos, consolidou-se a ideia

de que é possível, com um celular simples, gravar áudios/vídeos para serem compartilhados com um grande público.

Assim, embora se tenha optado por trabalhar com uma agência profissional, seria possível que os próprios alunos tivessem aprendido a captar e editar o áudio de suas entrevistas, bem como a distribuir os episódios com o auxílio de plataformas que oferecem esse serviço mesmo gratuitamente. Para tanto, seriam necessárias mais horas de aula para que fosse possível ensinar aos alunos como fazer isso, o que não era possível nos contextos do desenvolvimento do *Português pelo Mundo*.

Resultados

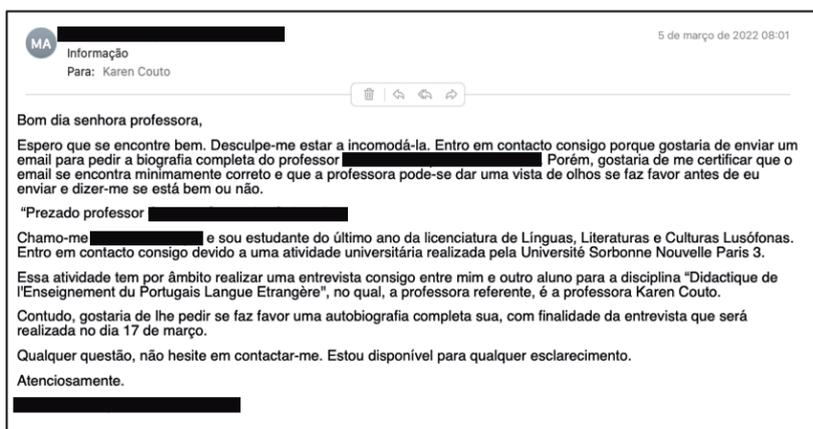
Nesta seção pretendemos relatar os resultados do projeto podcast *Português Pelo Mundo*. Inicialmente, destaca-se que o trabalho prévio com a escrita/elaboração de *e-mails* foi importante por permitir uma melhor apropriação do gênero textual pelo estudante. Embora familiarizados com esse gênero textual, a elaboração de *e-mails* com emprego do uso formal da língua é uma situação nova para o estudante. A sequência de produções abaixo demonstra que os alunos souberam adaptar a linguagem à finalidade do gênero e ao seu destinatário. Inicialmente (Figura 3) vemos que o aluno soube trabalhar toda a estrutura do gênero (assunto, o vocativo, o corpo do texto, a despedida e a assinatura). Em seguida (Figura 4), o estudante solicita ajuda à professora a respeito do e-mail que elaborou para o entrevistado, demonstrando não somente o engajamento com a atividade, como também a adaptação à adequação textual exigida em diferentes contextos comunicativos.

Figura 3 - E-mail aos Professores-Leitores



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 4- E-mail aos Professores-Leitores

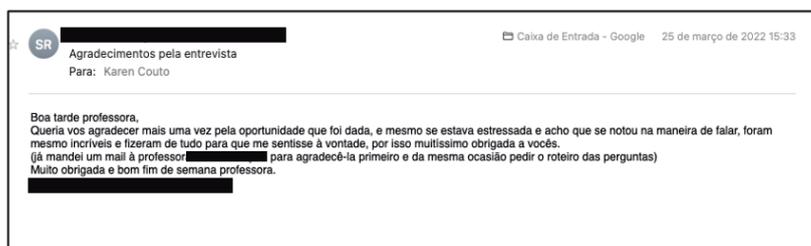


Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Ademais, considerando que os gêneros textuais estão presentes no cotidiano da sociedade e que permeiam a esfera comunicativa dos estudantes, é interessante notar a importância do trabalho realizado para a socialização no meio ao qual estão inseridos. Conforme Abreu-Tardelli (2007), "ensinar gênero não é ensinar a se comunicar, mas também e

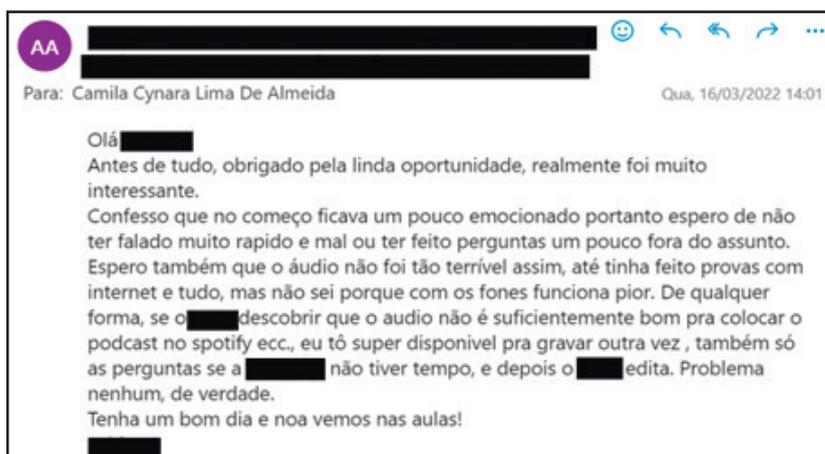
principalmente, formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que irão transformar o mundo e que também serão transformados por ele” (ABREU-TARDELLI apud CARLOS; BORDINI, 2012, p. 12). Ora, sendo a linguagem um fenômeno eminentemente social, dependente de interações com o outro, o trabalho com gêneros pode auxiliar no desenvolvimento de diferentes habilidades que mobilizamos na interação com os interlocutores. A partir dos *e-mails* abaixo (Figuras 5 e 6) percebe-se o quanto a atividade realizada significou para os estudantes.

Figura 5 - *E-mail* aos Professores



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

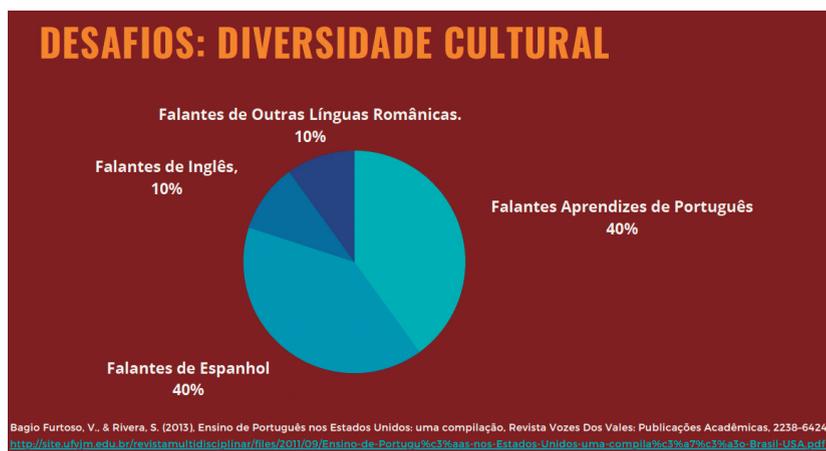
Figura 6 - *E-mail* aos Professores



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Outro resultado surpreendente foi a qualidade das apresentações elaboradas pelos estudantes matriculados na disciplina de “Didática do Ensino de Português Língua Estrangeira” da Universidade Sorbonne-Nouvelle. A análise dos trabalhos demonstra que os estudantes não fizeram um simples relato de suas impressões sobre a entrevista realizada com os professores-leitores. Pelo contrário, trabalharam com muito critério e buscaram informações adicionais que ajudaram sobremaneira a contextualizar a apresentação. Ilustramos, a seguir, dois exemplos de trabalhos feitos pelos estudantes em *Power Point*. Na primeira (Figura 7), é possível observar o número de falantes em porcentagem em Los Angeles, ressaltando a diversidade linguística no referido contexto. Já na segunda (Figura 8), os estudantes trazem curiosidades complementares sobre a formação do galego-português.

Figura 7- Apresentação sobre o ensino de português em Los Angeles, EUA



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

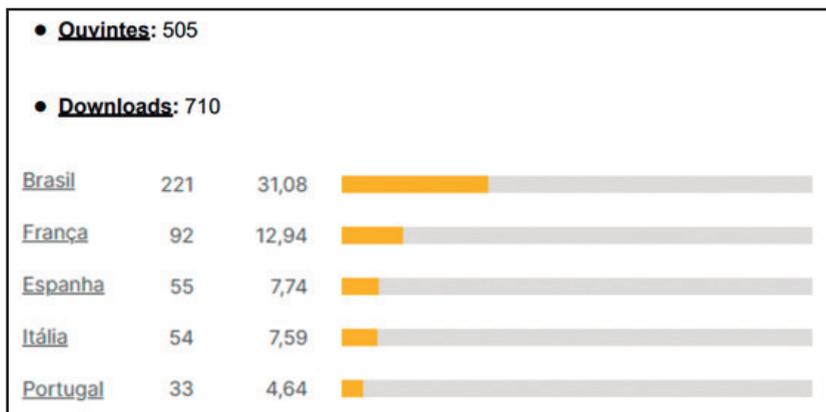
Figura 8 - Apresentação sobre o ensino de português da Espanha



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Com relação ao alcance atingido com o podcast, ao se completar 4 meses de seu lançamento oficial, os dados relativos aos *streamings* realizados eram animadores, considerando a área de conhecimento extremamente específica sobre a qual se trabalhou (Figura 9) e a duração dos episódios, com média de 30 minutos de duração, mostrando que a extrapolação da sala de aula foi real, atingindo uma comunidade externa interessada na temática.

Figura 9 - Quantidade de *streamings* por país



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Considerações finais

Neste artigo, buscou-se compartilhar a experiência de podcasting em sala de aula com a comunidade acadêmica, descrevendo os processos e resultados desta prática pedagógica realizada pelo Leitorado Guimarães Rosa da Universidade Sorbonne-Nouvelle e da Universidade de Bolonha com apoio do Ministério das Relações Exteriores e da Embaixada do Brasil em Roma, na Itália.

A experiência mostra que a produção de podcasts oferece inúmeras opções para envolver os alunos de idiomas em todos os modos de produção: escrita, leitura, fala e escuta e, assim, ajudar na construção de proficiência na língua-alvo. Mas, além disso, durante a realização desta atividade ocorre uma inversão na estrutura da sala de aula, na qual o professor se coloca como um mediador no percurso que os estudantes, agora com papel de destaque, devem fazer para construir seu próprio saber.

Podcasts podem ser usados para engajar os aprendizes e, quanto a isso, não há dúvidas. Mas, considerando o percurso da concepção ao lançamento do *Português pelo Mundo*, enquanto professoras mediadoras

deste processo, entendemos que podcasts também podem engajar professores. Compartilhamos da mesma conclusão de Lenharo e Cristovão (2016) acerca de práticas educativas que permitem que os estudantes se apropriem de ferramentas digitais para construir outros posicionamentos em sociedade e enquanto indivíduos, estudantes e profissionais: “a participação social dos professores, (...) ao se apropriarem da mídia podcast, pode permitir a (re)construção de outros entendimentos desses profissionais sobre seu papel e, conseqüentemente, exercer um efeito de desenvolvimento profissional.”

Referências

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores. Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança.** Brasília, 2020b. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1039.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información y Comunicación** (epitic), [s. L.], v. 9, n. 1, p.1-14, abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/217>.

CARLOS, V. G.; BORDINI, M. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação ? **Revista X**, Volume 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/24705/19374>.

LENHARO, R. I; CRISTOVÃO, V. L. L. Podcast, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, v. 23, n. 1, p. 307-335, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/fqTjw5mQ9ZLYBVCjdLDsxSm/?format=pdf&lang=pt>.

LUIZ, L; ASSIS, P. O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. In: **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/r5-0302-1.pdf>.

SANTOS, G. S. V.; ROCHADEL, W. **Narrativas Digitais na Formação de Educadores: Possibilidades de Autoria com o Podcast**. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art2-vol.21-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-V-Outubro-2017.pdf>.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. **O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiótica aquém e além da sala de aula**. *Letras, [S. l.]*, p. 35–56, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579>.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PROMOÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS: MAIS QUE UM DIREITO, UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA SOCIAL

Adriana dos Santos Silva¹

Resumo: Este artigo objetiva demonstrar a importância da criação de políticas públicas educacionais voltadas para migrantes e refugiados. Outrossim, com a Agenda Internacional para Educação (2030) as políticas públicas educacionais apresentam-se como instrumento catalisador e garantidor de transformação e justiça social, oportunizando participação coletiva, acolhimento e integração por meio da educação. Conclui-se então, que a promoção do português como língua de acolhimento viabiliza o exercício da cidadania, desenvolvimento sustentável e intergeracional de migrantes e refugiados.

Palavras Chaves: Ensino de PLAc; Agenda Internacional para Educação (2030); Políticas públicas educacionais; Sustentabilidade.

1. Introdução

O presente artigo aborda a importância das políticas públicas educacionais para a efetivação do direito à educação para (i)migrantes e refugiados. Outrossim, impende destacar que *a contrario sensu* do que se pode pensar, abordar este tema na perspectiva dos Direitos Humanos é viabilizar não só a integração destes sujeitos em sistemas educacionais

1 Professora de português como língua de acolhimento no Centro de Referência e Atendimento de imigrantes no Rio de Janeiro (CRAI-RIO), Coordenadora pedagógica no COORDENAPLAC- Vila internacional Brasil; Mestranda em Direito no Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD-UNIRIO); Mestranda em Filologia e Língua Portuguesa no Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa (PFL-USP); Licenciada em Letras - Português e Português como Língua Estrangeira (UFBA). E-mail: adrianasilvabusiness@hotmail.com.

diferentes dos seus, mas apontar as suas necessidades e a importância do seu acolhimento, de forma mais sensível, engajada e holística.

Para tanto, parte da perspectiva voltada para a internacionalização das políticas educacionais coadunadas ao que é estabelecido pela Agenda Internacional para Educação (2030) para o alcance da meta: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e da imperiosidade de implementação e formulação das políticas públicas, numa perspectiva inclusiva e de participação democráticas dos diversos atores da educação, dos quais destaco o professor de português como língua estrangeira e língua de acolhimento.

2. A Agenda Internacional da Educação: a educação como bem público e as políticas públicas como efetivadoras de direito humano

A Agenda Internacional para Educação (2030), fruto da Declaração de Incheon e do Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, prevê uma educação de qualidade, e é um documento internacional assinado por mais de 150 países. Tendo em vista se tratar dum objetivo da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável (2030), não podemos afastar a importância de se conceber a educação como um direito humano intergeracional e garantidora do desenvolvimento pleno do indivíduo.

Posto isto, de acordo com o texto da Agenda, as metas e objetivos elencados têm caráter urgente e prioritário e visam uma renovação dos sistemas educacionais, de forma única e renovada, numa perspectiva holística, ousada e ambiciosa para incluir e integrar a todos sem distinção. Para tanto, objetiva “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (UNESCO, 2030) e estabelece o artigo 26 da Declaração dos Direitos do Homem:

1. Todo ser humano tem direito à instrução.

A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948) [grifo nosso]

Destarte, a educação é consolidada como um direito humano fundamental e intergeracional, bem público e catalisador, o meio para que se atinja outros fins. Em outras palavras, é intergeracional dado que é um vetor de desenvolvimento humano para esta e as futuras gerações, tão logo, as medidas, ações e estratégias governamentais devem ser pensadas para acolher e sanar as dificuldades desta geração, pensando transformar as realidades continuamente.

Em sua essência, a aprendizagem ao longo da vida se baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho etc.), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal e informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos (UIL, [s.d.]).

Ainda, sobre a intergeracionalidade da educação, de acordo com a Agenda (2030, p.30) “o direito à educação começa no nascimento e continua ao longo da vida; portanto, o conceito de aprendizagem ao longo da vida” implica em dizer que devem ser ofertadas oportunidades amplas e flexíveis para o indivíduo, não somente em determinadas fases de sua vida, mas em todas que fazem parte do desenvolvimento humano, *id est*, não deve haver impeditivos de ingresso aos sistemas educacionais quer seja por faixa etária, renda, sexo, cor, religião, situação que é muito comum nos Estados do Sul-Global ou em países em que os direitos humanos não são pautas prioritárias.

Portanto, como bem público e direito catalisador, a educação é objeto que exige do Estado uma prestação negativa, isto é, de garantizá-la *erga omnes*, em todos os níveis e esferas, ou seja, tanto para crianças quanto para adultos, desde a educação básica, a educação superior e profissional, já que como direito catalisador atua como um instrumento social, permitindo que os sujeitos educados transformem a si, aos outros e a realidade que os cerca.

Tão logo, a educação é um vetor de desenvolvimento humano que deve ser norteado e gestado para efetivar dignidade e justiça social, por meio da inclusão, proteção e respeito à diversidade cultural, linguística e étnica. Nessa tarefa deve-se prezar sempre pela abordagem intercultural nas práticas pedagógicas, sendo a educação o meio para que se efetive outros direitos, como exemplo: trabalho, emprego, renda e afins. As conquistas ligadas ao avanço educacional são essenciais para a promoção da paz, tolerância, erradicação da pobreza, realização humana e desenvolvimento sustentável.

Entretanto, para se assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, a Agenda Internacional (2030) aponta as políticas públicas educacionais como um instrumento jurídico eficaz e transformador, que deve ser, em todo o processo, humanizado e participativo, incluindo todos os atores que se ocupam da temática, inclusive, implementando-as em situações emergenciais que impedem ou afetem direta ou indiretamente

o direito à educação, como a exemplo: o racismo, o sexismo e as desigualdades estruturais que atingem os grupos mais vulnerabilizados.

Ressalte-se que o direito à participação na promoção de políticas públicas está previsto na Declaração sobre o Desenvolvimento que prevê no art. 8º:

1. Os Estados devem pôr em prática, a nível nacional, todas as medidas necessárias para a realização do direito ao desenvolvimento e deverão assegurar, nomeadamente, a igualdade de oportunidades para todos no acesso aos recursos básicos, à educação [...]. Devem ser adotadas medidas eficazes para garantir que as mulheres desempenhem um papel ativo no processo de desenvolvimento. Devem ser levadas a cabo reformas económicas e sociais adequadas a fim de erradicar todas as injustiças sociais. **2. Os Estados devem encorajar a participação popular em todas as áreas enquanto fator importante para o desenvolvimento e para a plena realização de todos os direitos humanos** (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1986, grifo nosso).

Com isso, dois princípios previstos na Agenda, isto é, inclusão e equidade, determinam que as metas só serão consideradas cumpridas se puderem ser atingidas por todos. Para tanto, as políticas públicas educacionais devem ser estruturadas para combater todas as formas de exclusão e marginalização e mitigar as desigualdades que perpassam o acesso ao sistema educacional, na participação e nos resultados de aprendizagem, o que implica a transformação e reavaliação das políticas já implementadas.

Isto posto, com as crises humanitárias e a migração forçada de indivíduos, que acabam tendo que se adaptar e ingressar num sistema educacional por muitas vezes diferente de seu país origem, é necessário que os países-alvos criem estratégias e/ou medidas para “desenvolver sistemas educacionais inclusivos, responsivos e resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos em contextos de crise,

incluindo pessoas deslocadas internamente e refugiados.” (UNESCO, 2030). Note-se que a Agenda faz referência aos migrantes, imigrantes e refugiados. Quanto à definição, faz *jus* evidenciar que:

Imigrante: Refere-se a pessoas que migraram a um determinado território, ou seja, para um outro país, e a expressão adequada a ser utilizada é imigrante internacional. O termo imigrante vem da junção entre *migrare*, “mudar de residência/ condição” + in “para dentro”, ao assumir o ponto de vista do país em que a pessoa entrou e permaneceu, ela é Imigrante (que veio de “lá”, para viver “aqui”). **Migrante:** O termo é utilizado para denominar aquele que se desloca em espaço circunscrito a um território nacional. Os migrantes escolhem se deslocar principalmente para melhorar sua vida em busca de trabalho ou educação, por reunião familiar ou por outras razões, e continuam recebendo a proteção do seu governo. Ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, não o definindo a partir de se este “saí” ou “entra” de determinado território nacional ou mesmo se permanece nele. **Refugiado:** São consideradas refugiadas, as pessoas que se encontram fora do seu próprio território nacional, devido ao temor de perseguição e risco de violência, isto é, pessoas que foram forçadas a deixarem seu país de origem, e requerem “proteção internacional”. (INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO, 2021, grifo nosso).

Outrossim, independente do motivo que gerou o deslocamento, se emergencial ou não, um ponto deve ser observado quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de indivíduos que estão nessa condição: o aspecto socioemocional e psicossocial, haja vista que o próprio fluxo migratório é marcado por uma situação de violência, quer seja psicológica, emocional, patrimonial ou afins, o que exige desse sujeito uma busca pelo aprendizado da língua, por uma questão de sobrevivência. Por esse motivo, considerando-se a língua portuguesa, deve-se prezar o ensino do português como língua de acolhimento.

O ensino de PLAc não deve se confundir com o de PLE ou PLA, *a priori*, porque o primeiro ocupa-se de acolher, isto é, instrumentalizar o ingresso do migrante ou refugiado para acesso aos aparatos jurídicos e institucionais do país-alvo visando a vivência e integração deste sujeito, de forma emergencial. Já o segundo atentar-se-à para o ensino da língua numa perspectiva mais aberta e individualizada, que abarca desde o conteúdo que será abordado até o caráter menos emergencial, dado à condição jurídica do aprendente.

Outro ponto, é que apesar da gramática ser trabalhada durante a aula, a abordagem no ensino de PLAc deve sempre buscar uma perspectiva funcional e contextualizada, a ponto de operacionalizar o uso da língua, ou seja, que o indivíduo seja capaz de se comunicar em contextos reais de uso, que decorrem da sua situação de migrante e/ou refugiado. Tão logo, o uso dos materiais didáticos deve ser autêntico, e buscar, ainda que não sejam, reproduzirem uso de formulários, documentações e direitos para estrangeiros em condição de refúgio ou migração forçada.

Conquanto, diferente do ensino de PLE que nem sempre atende a perspectiva funcional, podendo diferir metodologicamente a depender do interesse do aprendente ou da instituição de ensino, para o ensino de PLAc outra abordagem que não aquela não será efetiva, ao contrário, pode causar evasão, já que a prioridade do sujeito é o aprendizado da língua para integração e transformação sociais por meio de ingresso no mercado de trabalho, habitação, saúde, educação, entre outros, no qual ocupa-se em mudar a sua vida.

É mister salientar que o aspecto sociemocional também deve ser considerado no contexto de ensino-aprendizagem, pois a vulnerabilidade, distância do seu local de origem, barreiras na comunicação, dependência financeira e econômica de assistências sociais, impacta diretamente o processo, o que também exige uma preparação do docente de forma especializada, tal como, a promoção de um ambiente mais acolhedor, interativo e divertido.

Sendo assim, é plenamente possível uma aula de PLE, em que tenha-se o ensino de, tão somente, aspectos lexicais e gramaticais ou

esclarecimento de dúvidas acerca de determinado assunto sintático, ou ainda, produção textual para elaboração de gêneros textuais específicos como: texto para site, artigos de revista, panfletos, como ocorre com aulas em que o objetivo é a preparação para o exame de proficiência do português brasileiro. O que não deve ocorrer no ensino de PLAc, pois a gramática deve ser sempre percebida como o meio e não a finalidade da aula.

É evidente que a intenção aqui não é destacar de forma excludente as duas vertentes do ensino do português, mas apontar que o professor de PLAc deve atentar-se para não reproduzir abordagens teórico-metodológicas que sejam excludentes, insensíveis e descontextualizadas com as necessidades do aprendente.

3. A formação do professor e o ensino de PLAc

No ensino de PLAc diversas são as intempéries que podem acometer o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista a necessidade da transposição das aulas para o ambiente virtual, devido ao fato de muitas vezes não haver espaço para contingenciar muitas pessoas e abrigá-las, pela vulnerabilidade socioeconômica para deslocamento, e considerando o contexto pandêmico, a modalidade virtual se apresentou como uma via mais efetiva para o exercício de voluntariado em PLAc, em que é possível o atendimento de diversas regiões do país com apenas uma videochamada.

Ademais, devido à necessidade de acolher o quantitativo de migrantes e refugiados que precisavam aprender a língua para exercer a cidadania, muitos professores começaram a atuar na área sem formação para o ensino da língua portuguesa. A oportunidade *versus* a necessidade ocasionou uma situação de voluntariado, que não é trazido aqui como uma crítica, mas como forma de evidenciar a problemática da questão.

Nesse diapasão, três problemáticas se apresentam no processo de ensino-aprendizagem, a saber: a ausência de formação específica que inviabiliza um ambiente e práticas pedagógicas apropriadas para o ensino de PLAc; a avaliação e percepção das necessidades do aprendente para

uma abordagem metodológica mais apropriada e o conhecimento de insumos didático-pedagógicos que propiciem ao mesmo tempo situações sociocomunicativas, acolhedoras e de interação.

Impende destacar que o ambiente virtual exige do professor competências digitais e um certo equilíbrio entre conhecimento, recurso tecnológico, capacidade de mediação e interação, desenvolvendo saberes pedagógicos e didáticos que por vezes não fizeram parte de sua formação, especialmente quando se trata da gestão de turmas multiníveis e plurilíngues. Quanto à definição dos saberes:

Os saberes pedagógicos são mais amplos e significam um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores constituídos na formação profissional docente, advindos da experiência e abalizados na prática profissional. Dão sustentáculo às práticas pedagógicas: sua concepção filosófica e explicativa dos saberes didáticos. Incluem a reflexão crítica sobre a prática e suas intencionalidades. Já os saberes didáticos estão contidos nos pedagógicos, configurando-se nas práticas pedagógicas como saberes referentes ao ensino. (D'ÁVILA *et al*, 2019, p.41)

Salienta-se que, ainda nos dias atuais, muitos ainda creem que para ensinar uma língua estrangeira basta ter conteúdo, acreditam que se o professor dominar a matéria e transmitir seus conhecimentos, o aluno irá aprender. Com isso, o fato de ter morado no exterior ou ter fluência em determinada língua o tornaria mais do que capaz de lecionar língua estrangeira. A situação ainda é mais preocupante quando se fala de um indivíduo de língua materna, que tende a privilegiar o ensino da gramática em detrimento do ensino de uma linguagem mais funcional.

Em outras palavras, muitos professores têm exercido a profissão realizando uma prática de que para saber ensinar basta ter talento, bom senso, intuição, cultura ou experiência. No entanto, quanto ao ensino do PLAC, fica claro que ensinar não se trata de “transmissão” de conhecimentos, mas de uma construção dialética e integrativa, em que é preciso compreender que ensinar significa aprender a ensinar, ensinar

a aprender, aprender a aprender, visando dominar progressivamente os saberes docentes ao longo do tempo (TARDIF, 2014).

Considerando-se a dimensão interacional da linguagem proposta por Antunes (2003, p.41) "(...) enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema em função, vinculando, portanto, as circunstâncias concretas e diversificadas de atualização", é importante destacar a figura do professor enquanto profissional reflexivo e enquanto um mediador intercultural.

No primeiro ponto, tendo em vista que a formação do professor é continuada, de acordo com a proposta de Schön (2000), o professor deve nesse contexto refletir sobre as ações que deve tomar para solucionar os problemas que aparecem no contexto de ensino, mas de nada adianta se essa reflexão estiver centrada tão somente em si. Para isso, proponho uma outra perspectiva, no âmbito do ensino de PLAc, o professor não como uma autoridade que deve ser o fim em si mesmo, mas como um mediador cultural e reflexivo.

A mediação cultural não é uma ação fácil, pois, ao mesmo tempo em que exige um olhar do mediador atento às obras e ao que já foi escrito sobre elas, determina um olhar sobre os leitores com seus repertórios, subjetividades e contextos particulares, mesmo que sejam da mesma faixa etária, alunos de uma mesma escola. (MARTINS, 2011, p. 315).

Para tanto, enquanto mediador cultural, o professor será o elo entre o material utilizado, o ensino-aprendizagem do português (considerando que língua é cultura) e o aluno, visando instigar, provocar, nortear a produção do conhecimento, interpretações e percepções, propiciando um ambiente sociocomunicativo por meio da interação, por meio de *inputs* que auxiliem a autonomia do aprendente, com a ausência de juízo de valor, multiplicando e aguçando as diversas experiências que emergem durante a aula.

Ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias, por meio de

uma curadoria educativa provocadora pode despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência, um caminho que leve a pensar a vida, a linguagem da arte, provocando leitores de signos. (MARTINS, 2006, p. 14).

Outrossim, os saberes pedagógicos e didáticos se constituem a partir da socialização profissional, no momento de descobertas, construção de conhecimentos e, por sua vez, esses saberes são ressignificados e evoluem particularmente no exercício da docência, pois ao mediar, o professor enquanto profissional reflexivo, repensa sua forma de ensinar, especialmente descentralizando o aprendizado a partir do eu para construí-lo conjuntamente, sem perder a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p. 6).

Em suma, considerando as problemáticas apresentadas anteriormente, a prática docente no ensino de PLAc é extremamente significativa para a construção dos saberes didáticos e pedagógicos, pois é na prática que se pode trocar experiências, transformar-se, transformar o entorno e observar processualmente como a educação acontece; em outras palavras, é o momento no qual o professor, de fato, aprende.

Se observamos como estão estruturados a maioria dos cursos de formação docente para o ensino de Português como Língua Não-Materna (PLNM), evidenciado seus contextos plurais, percebemos facilmente a falta da promoção de espaços de experimentação, de verificação, análise, problematização e reflexão da própria prática, especialmente no que tange o ensino de PLAc (PIMENTA *et al.*, 2013).

Com isso, muitos docentes também são afetados no processo de ensino-aprendizagem de PLAc, primordialmente porque estão acostumados a ter condições favoráveis de ensino, com o uso de textos multimodais, vídeos, jogos interativos e se deparam com uma realidade muito diferente, atuando por diversas vezes como um consultor jurídico em direitos humanos, assistente social, psicólogo, uma vez que é exigida uma atenção transdisciplinar.

Portanto, é imprescindível uma formação anterior, para que este não tenha uma frustração ou o sentimento de incapacidade quando se deparar com situações desafiadoras ou evasões, além de outros óbices que podem ocorrer durante o processo de acolhimento. Ademais, as atividades e materiais utilizados devem buscar o desenvolvimento de multicompetências e prezar, sempre que possível, pela ludicidade, para que o ambiente de ensino-aprendizagem seja acolhedor e divertido, partindo do conhecimento da realidade do aluno num ensino intercultural e contextualizado.

4. Por uma pedagogia engajada e intercultural: a ludicidade e os uso de textos multimodais no ensino de PLAc – Aplicação da Agenda (2030)

A Agenda Internacional para Educação traz a abordagem intercultural e holística como sendo a ideal para uma educação de qualidade e inclusiva. Com isso, para Hooks (2003), uma pedagogia engajada apresenta a educação como prática de liberdade, que deve viabilizar o aprendizado a todos, sem distinção, propiciando um crescimento intelectual e espiritual. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem deve ser acolhedor, íntimo, que encoraje o aluno a transgredir as barreiras que lhe são impostas. Para tanto, o professor de PLAc, ainda que em contextos plurais e multiculturais, deverá atuar de forma singular com cada aluno, buscando uma autoatualização que garanta o bem-estar de ambos, fortalecendo-os e capacitando-os, de maneira holística e progressiva.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar.

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor que será fortalecido e capacitado por este processo. Este fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (HOOKS, 2013, p. 35).

Para se propor uma pedagogia engajada e sensível não basta apenas tomar uma atitude reflexiva enquanto profissional, ou ainda, assumir uma posição de mediador, se ao olharmos para o aluno migrante e refugiado ainda o vemos como uma tábula rasa que precisa ser preenchida com o conteúdo que se limita a aprendizagem de vocabulário e utilização de expressões idiomáticas que são mais utilizadas na língua que o aprendiz pretende dominar.

No mais, pensar que só se pode aprender a língua a partir da gramática e que no ambiente da sala de aula o aluno deverá apenas escutar e anotar, evitando-se toda forma de interação, especialmente no âmbito virtual, pois o uso de microfones e câmeras pode interferir no fluxo e tempo da aula, é outro erro que pode ser cometido em turmas multiníveis e plurilíngues.

Tão logo, excluir o aprendente do processo de ensino-aprendizagem, acreditando que na relação dialética professor-aluno este ocupa uma posição de inferioridade é uma visão colonialista e eurocêntrica, pois ainda que não consiga decodificar na língua estrangeira em sua totalidade sua visão do mundo e das coisas, o aprendiz o sabe fazer em sua língua materna. Este posicionamento está longe de ser neutro, pois assume uma posição colonialista e ideológica no processo do saber, que ao longo da história tem sido figurado por meio de relações verticais nos diversos ambientes de ensino.

Portanto, é imperioso atrelar a figura do professor reflexivo-mediador à uma pedagogia engajada, por meio de uma abordagem intercultural, em que se prime pela criação, utilização de práticas/pedagógicas que

promovam um bem-estar no ambiente educativo, e que tal como propiciem ao aluno um fortalecimento e engajamento contínuos, que o auxiliem para a vida além da sala de aula, em que professor e aluno constroem um pensamento crítico, refletindo e desconstruindo legados eurocêntricos que perpassam a identidade destas duas figuras, em que se estabelece, geopoliticamente, quais são as suas posições sociais e georreferenciadas, em que um domina o conhecimento e o outro é dominado.

A prática libertadora no âmbito do PLAc também pode ser desenvolvida a partir dos materiais utilizados, dado que eles são os responsáveis pela construção da cultura de determinado país, por meio da língua. Tão logo, deve-se primar pelo uso de materiais autênticos, pois o fato de serem autênticos aproxima o aluno de uma didática mais sensível e sensorial, dado que são veículos comunicativos que estão ao alcance do aluno. Além disso, a preocupação em utilizar textos não só escritos, como verbo-imagéticos, auxiliam os aprendentes numa leitura de mundo.

Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Porque quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1989, p.16).

Até porque “o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Assim, com a mediação na produção do saber, as respostas vão surgindo tanto nos encontros quanto na correção

das atividades escritas, levando o aluno a não só compreender muito bem o texto apresentado, como também a interpretá-lo, alcançando uma autonomia a partir da mediação.

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerente exigida por seres que, inacabados assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 25)

No mais, é de suma importância que o uso dos textos multimodais contemple situações sociocomunicativas reais de uso, para que ao desenvolver as competências linguísticas, interativas e comunicativas, posteriormente ao se deparar nestas situações, o aluno seja capaz de interagir sem necessitar de auxílios externos. Portanto, as atividades complementares e de extensão, devem abordar uma pluralidade e diversidade de gêneros textuais de forma a reproduzir sua estrutura composicional, considerando sua atividade e funcionalidade, a partir das situações de uso e dos canais comunicativos em que ocorre sua transmissão. Podem ser trabalhados diversos insumos como: músicas, cartas, artigos, poemas, e-mail, reportagens, charges e afins.

a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (...), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (...) as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Com isso, já no contexto remoto, nas atividades que propunha no ensino do PLE ou como língua de acolhimento é importante a variedade de gêneros textuais, tornando o assunto o mais próximo do cotidiano possível, o que corrobora para uma interação fluida. No mais, ainda na análise do material para as atividades ou pelas perguntas que norteiam as aulas, não se deve propor, tão somente, a cópiação do texto, e sim buscar atividades inferenciais, que, de acordo com Marcuschi (1996), teria um horizonte máximo:

Horizonte máximo — esta é a perspectiva que considera as atividades inferenciais no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. São muitos os tipos de inferências e não é tão simples assim identificar até onde ainda é possível dizer se a interpretação é válida ou não. Seguramente, este horizonte representado pelas inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. No horizonte inferencial temos a possibilidade de um extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, do raciocínio prático, do raciocínio estético, crítico e outros tipos de raciocínio. Quanto a isto, é bom lembrar que as inferências lógicas aparecem menos que as pragmáticas ou as fundadas na experiência do dia a dia. (MARCUSCHI, 1996, p.75-76)

Sendo assim, é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de PLAC, que os objetivos sejam mais abertos e provocativos, que se leve em conta a subjetividade do aluno propiciando uma capacidade crítica, criadora e objetiva. Logo, o uso da ludicidade, permite-nos transpor os materiais e as práticas pedagógicas de forma a propiciar uma relação horizontal e mediada na prática, em que o ensino da língua é aplicado à visão de mundo, propicia uma educação equitativa e de qualidade, em que o professor em poucos minutos pode criar e inovar na sala de aula,

não promovendo uma competição entre os alunos, mas a oportunidade de contribuírem com o processo de ensino-aprendizagem.

Igualmente, a Agenda Internacional para Educação determina que as políticas públicas também devem ser pensadas para propiciar um ambiente tecnológico e a educação digital dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas múltiplas competências. E ainda: o Estado deve oferecer educação a distância, formação em tecnologias de informação e comunicação e acesso a tecnologias adequadas, garantindo a infraestrutura necessária para facilitar um ambiente de aprendizagem em casa, assim como em zonas de conflitos e áreas remotas, principalmente para meninas, mulheres, meninos e jovens vulneráveis, e outros grupos marginalizados.

No mais, a meta 4 da Agenda Internacional para Educação define que até 2030, os Estados-membros signatários devem se ocupar de aumentar significativamente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, o que inclui os Leitorados nos países em desenvolvimento, especialmente, os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Deste modo, o ensino da língua para migrantes e refugiados não pode ser abordado de modo apartado. Ao contrário, deve-se desenvolver didáticas e materiais de apoio que refletem situações comunicativas reais e plurais. Com isso, preparar materiais didáticos com foco no sentido, no uso comunicativo e interativo da língua garantem novas experiências e significados, que podem ser construídos conjuntamente, sem se limitar ou se encerrar no uso da língua por si só. Também é ideal que os sujeitos possam interagir de forma divertida e aprender ao mesmo tempo, bem como que eles sejam capazes de, autonomamente, expressarem-se em português, simulando situações reais, sem serem limitados ao roteiro e ao diálogo a partir da simples apresentação do texto multimodal.

Nesse sentido, ver a língua como cultura, como lugar privilegiado no qual sujeitos interagem quando vivem em sociedade, tem se mostrado ser uma necessidade de reflexão. [...] A língua deixa apenas de ser “um

conjunto de signos” (que tem um significante e um significado), deixa de ser apenas um “conjunto de regras” ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, em seu sentido mais amplo da palavra (MENDES, 2014).

Sendo assim, tendo em vista que “[...] produzimos significados por meio da leitura, inspeção, compreensão e discussão das diferentes semioses (ou multi-modos) em evidência nos textos multimodais” (WALSH, 2001, p. 213), nossas práticas pedagógicas no ensino de PLAC devem, sempre que possível, utilizar brincadeiras e jogos interativos como: jogos de tabuleiro com temáticas variadas; quizzes; programas televisivos de perguntas e respostas, em suma, incluir atividades interativas e lúdicas que permitam que o aprendente aprenda se divertindo.

Entretanto, é importante destacar que a utilização desses materiais por mim apresentou dois problemas: 1. O domínio e utilização ainda estava centrado na figura do professor e o peso do arquivo que comprometia o meu aparelho tecnológico e por vezes o do aluno que só tinha o aparelho celular para assistir às aulas e responder às tarefas; 2. Caso não houvesse tempo viável para terminar, a atividade não poderia ser continuada em casa, ficando a atividade restrita ao âmbito da sala de aula. Deste modo, não basta só propiciar ao aluno uma pedagogia engajada se ela não for inclusiva, isto é, se nessa transposição para o mundo digital exclui-se no processo de ensino-aprendizagem o letramento social e digital.

Com isso, o uso de jogos digitais permite que o letramento digital no contexto de PLAC exija do aprendente o uso de multi-inteligências que compreendam: o uso da língua, a compreensão de textos multimodais, uma visão sociocultural, a capacidade de interagir de forma imediata, a sua leitura de mundo e de textos verbo-imagéticos. Quanto às inteligências aduz Gardner (1995):

a) musical - esta inteligência se manifesta mais cedo no indivíduo e a sua expressão depende da valorização cultural no meio onde ele se relaciona; o indivíduo com inteligência musical é capaz de perceber elementos como tom, ritmo

e melodia; **b) linguística** - refere-se a uma sensibilidade mais aguçada em relação aos fonemas, à capacidade de distinguir significados e conotações das palavras; manifesta-se pelo uso da linguagem para ser persuasivo, perceber e utilizar a capacidade mnemônica das palavras, para lembrar-se de informações, uso de metáforas, dentre outros; **c) lógico-matemática** - envolve a capacidade de manejar habilmente longas cadeias de raciocínio e abstração; **d) espacial** - inclui a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial; de ser capaz de manobrar e operar utilizando este modelo; de reconhecer e analisar mapas; e de evocar formas mentais; **e) corporal-cinestésica** - envolve o controle e a expressão corporal para propósitos expressivos; através da atividade motora, o indivíduo pode perceber o mundo; **f) intrapessoal** - inclui a capacidade de autorreconhecimento e o entendimento de si; **g) interpessoal** - refere-se à capacidade de compreender e lidar com outras pessoas.

O uso do jogo digital viabiliza e “soluciona” todos os problemas apresentados até aqui, especialmente o último, de espaço e letramento digital do aluno, pois muitas páginas hoje permitem a criação de jogos digitais sem a necessidade de programação, ou de um conhecimento sobre ciência da informação e afins, basta tão somente que o professor carregue as informações em modelos pré-estabelecidos e transmita ao aluno o link que foi gerado com a atividade. Ao clicar neste link ele pode responder ou interagir imediatamente.

Sendo assim, o jogo digital supera os óbices de multiculturalidade e multiníveis, pois podem ser utilizados por qualquer professor e aplicados a qualquer aluno, desde que o professor, enquanto profissional reflexivo e mediador, opere de forma sensível e intercultural em que faça uso de materiais multimodais para carregá-los, de acordo com as necessidades de seus alunos e turmas.

Considerações finais

Conclui-se que a necessidade de inserção de migrantes e refugiados em sistemas educacionais exige uma atuação estatal que contribua para a promoção de políticas educacionais que viabilizem uma educação equitativa, acolhedora e que promova a justiça social. Para tanto, é urgente a mudança metodológica que envolve tanto a formação docente dos professores de PLAc, dado que a promoção de aulas para grupos vulneráveis afeta consideravelmente o saber e fazer pedagógicos, decorrendo numa aprendizagem da utilização de recursos tecnológicos como uma via mais assertiva para a manutenção do ensino, bem como na interação entre aluno-professor no processo de ensino-aprendizagem, primordialmente no que corresponde ao ambiente digital.

Portanto, o professor, sujeito passível de direitos políticos e socioeconômicos, deve ter condições de trabalho adequadas, bem como investimento em formação, qualificação para um desenvolvimento contínuo e valorização do seu status, não devendo ter carga horária exaustiva, exercendo voluntariado como se o ensino de PLAc tivesse um caráter altruísta e humanista e, por esse motivo, não deva ser pago, pois ele está ajudando “pessoas necessitadas”.

A contrario sensu, os governos devem tornar a docência em ensino de PLAc atraente, fortalecendo os mecanismo de diálogo político e a inserção dos professores em debates e audiências públicas para que possam contribuir diretamente na tomada de decisões que envolvam o ensino de migrantes e refugiados, no qual deve-se incluir também as organizações governamentais ou não, haja vista que são estes os atores sociais que cuidam da regionalização e internacionalização das políticas públicas de acolhimento educacional, pois, apenas deste modo é possível atingir as metas e objetivos previstos na Agenda Internacional para Educação (2030).

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento**. 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

D'ÁVILA, Cristina; MARIN, A. ; FERREIRA, Lucia Gracia ; FRANCO, M. A. S. . **Didática: saberes estruturantes e formação de professores?** (Coleção Endipe, Vol. 3). 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1. 180p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática; tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO. **Glossário das Migrações**. Universidade Federal de Santa Catarina. On-line. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/noticias/502> . Acesso em: 21 dez. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?*. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias (Coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação – **Revista do Departamento de Educação/UNISC** - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz, v. 14, n.1, jan/jun 2006, p. 9-27.

_____. **Arte, só na aula de arte?**, Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MENDES, Edleise. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Yana. **Horizontes do saber filológico**. Sófia: Sveti Klimente Ohridski, 2014. p. 33-48.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. ; ALMEIDA, M. I. ; FRANCO, M. A. R. S. . **A construção da Didática no GT de Didática** - análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação, v. 18, p. 143-162, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. **Lifelong Learning**. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. [s.d.]. Disponível em: <<http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>>). Acesso em: 06 dez. 2022.

UNESCO. Education 2030. **Déclaration d’Incheon**. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Paris: UNESCO, 2015.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2001.

PRÁTICAS DOCENTES E INTERCULTURALIDADES: AÇÕES EM MEDIAÇÃO E DIPLOMACIA CULTURAL

André Stefferson Martins Stahlhauer¹

Gisele Tyba Mayrink Orgado²

Priscilla Lopes d' El Rei³

Resumo: Apresentamos neste texto as discussões que realizamos em uma mesa redonda cujo foco foi o desenvolvimento de práticas de ensino de línguas a partir de práticas culturais. Na ocasião, apresentamos três práticas diversas de ensino a fim de incitar a reflexão sobre o emprego funcional de aspectos extralinguísticos enquanto construto sociocultural representado nas práticas docentes dos leitores. O presente capítulo retoma a temática apresentada e tenta pormenorizar o conteúdo das comunicações da mesa.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Interculturalidade; Ensino de línguas; Diplomacia.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma discussão que vimos propondo a partir da organização do livro *Mediação cultural e Interculturalidades no Ensino de Línguas* que também foi objeto de apresentação de uma mesa-redonda com título homônimo no II Conecta Leitores (Barcelona, 2022). A nossa proposta na ocasião foi articular algumas práticas docentes fundamentadas em várias abordagens de ensino e aprendizagem, que

1 Doutor em linguística, professor e leitor do Instituto Guimarães Rosa na Université Clermont-Auvergne, França. E-mail: andrestahl.revisor@gmail.com.

2 Doutora em Estudos da Tradução, professora leitora do Instituto Guimarães Rosa (Capes/MRE) na Universidade de Birmingham, UK. E-mail: gisele.orgado@gmail.com.

3 Mestre em Letras, professora leitora Guimarães Rosa na Faculdade de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). E-mail: priscilladelrei@gmail.com.

julgamos possíveis de serem alinhadas, notadamente a interacional, a comunicativa, a acional, a intercultural e, de certa maneira, pluricêntrica. Assim sendo, consideramos a articulação língua/cultura em diferentes tipos de ensino de português língua adicional/estrangeira, isto é, em nível formativo de profissionais da língua em diversas atuações, tais como professores, tradutores, e mediadores culturais. Essas práticas abrangem o escopo de nossa atuação como professores e leitores, ou seja, como responsáveis por atividades de ensino e pesquisa, e também como responsáveis pela divulgação e difusão das línguas e culturas brasileiras. Nosso objetivo, por deriva, foi também mostrar que, a partir de nossa prática como professores e leitores, alinhamos nossas atuações aos de mediadores culturais por considerarmos, com base nas abordagens de ensino já mencionadas, as atividades como oportunidade, acontecimento e interação entre níveis, estratos ou histórias diversas e também como movimento de trabalho entre sujeitos-falantes, os locutores e interlocutores. Ou dito de outro modo, os papéis sociais de professor e de estudante/aluno/aprendente que constituem, simbólica e materialmente na e pela língua base e alvo, esses processos nos espaços de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, apresentamos três modos diversos de trabalhos em ensino e mediação cultural, a saber: Memória, História e imersão linguística em embaixadas; O emprego de aspectos culturais no ensino de línguas por meio da tradução; e O trabalho de literatura como prática de mediação cultural em língua portuguesa sob uma abordagem pluricêntrica.

Atividades de Ensino, Projetos de Trabalho e Mediação Cultural

1. Memória, História e Imersão Linguística nas Embaixadas

O projeto intitulado Memória, História e Imersão Linguística em Embaixadas teve dois nortes iniciais: o contato e a vivência dos estudantes com obras que fazem parte dos seus acervos permanentes de obras artísticas, em amplo sentido, bem como a possibilidade de vivenciar situações de interação, em português. A ideia se deu a partir da

articulação de práticas previstas no projeto de trabalho (I) a Divulgação e prática científica como prática cultural, (II) a Mediação cultural e (III) o desenvolvimento de projetos curriculares e extracurriculares, imbricadamente. Em linhas gerais, o trabalho, proposto em âmbito de projeto pedagógico financiado pela universidade sede, também por uma das embaixadas e, ainda, pela associação dos estudantes do departamento, teve como foco oportunizar momentos de consolidação de habilidades linguísticas, saberes e conhecimentos que são constantemente trabalhados nas disciplinas de Cultura e sociedades lusófonas (Brasil e Portugal), Artes (Brasil e Portugal), Línguas: expressão oral e escrita, Expressar-se em português, Prática da língua, entre outras de responsabilidade do professor/leitor, que constituem o quadro de três formações em português na universidade.

1.1 Fundamentos e objetivos específicos e realização da proposta

Um dos princípios da proposta é considerar as embaixadas como representação e diplomacia, de modo a extrapolar sua função meramente administrativa, burocrática, considerando, sobretudo, o seu lugar de referência e contato com o país, e, portanto, como ponto focal de difusão de educação, cultura e história dos povos. Nesse sentido, propusemos um ciclo de visitas de dois dias, com imersão linguística, em que também se oportunizou momentos de interação em situações mais descontraídas, como as refeições na cantina da embaixada do Brasil e em uma churrascaria portuguesa, além de bares e cafés em que falávamos em português entre os docentes e os estudantes.

Tendo como premissa que a aprendizagem de uma língua adicional se faz a partir de estratégias que trazem à tona as dimensões e os aspectos e as práticas culturais, e também, a partir de práticas e conhecimento linguístico, a proposta do desenvolvimento de atividades em contextos de imersão, ainda que na França, em que o português é uma língua estrangeira (de imigrantes etc.), foi planejada com vistas a oportunizar o desenvolvimento e a consolidação do conhecimento e das práticas linguísticas, conceituais e, ainda, profissionais dos estudantes, que além da docência, também podem atuar como mediadores culturais.

Como forma de organização do trabalho e de modo a ter mais efetividade, em função dos diferentes níveis linguísticos dos estudantes, no momento das visitas, foram disponibilizados aos estudantes, materiais com a lista dos acervos, bem como foi organizada uma programação complementar de visitas à biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian, sediada na *Maison du Portugal* (Casa do Portugal), em Paris. Além disso, os estudantes também puderam conhecer as instalações da *Maison du Brésil* (a Casa do Brasil) que fica ao lado da de Portugal, e é um projeto arquitetônico de Lucio Costa e de Le Corbusier.

O projeto das visitas se apoiou, assim, em três bases para sua elaboração e execução: a mediação e a diplomacia cultural e educacional e a imersão linguística. Nesse sentido, todas as atividades levaram em conta os pontos comuns e também as especificidades e as singularidades das línguas e culturas brasileiras e portuguesas, mas também as formas de gestão e de seleção dos acervos de obras, em função das relações Brasil-França e Portugal-França. Na ocasião, tivemos contato com tipos de artes, como pinturas, esculturas, arquitetura, fotografia, artes plásticas, escultura, tapeçaria, entre outros, que compõem os acervos das embaixadas. Pudemos, então, apreciar obras de artistas como Di Cavalcanti, Sebastião Salgado, Jean-Baptiste Debret, Joana Vasconcelos, Manuel Cargaleiro, entre outros, além de um acolhimento e de uma conversa regada a um bom café, com o embaixador do Brasil em Paris. Salienta-se, ainda, que muitas das obras ali expostas são de autoria de artistas que viveram em Paris ou em outro lugar da França ou a própria obra foi concebida na França por um brasileiro ou português.

As visitas também promoveram um diálogo entre a atuação diplomática, conversas com embaixadores sobre suas carreiras e com os diplomatas dos diversos setores das embaixadas, e tiveram como produção, pós-visita, um depoimento de cada estudante. Em linhas gerais, as visitas proporcionaram aos estudantes não apenas momentos de contato com obras e títulos com os quais eles tinham tido contato apenas como conceitos, abstrações, e passaram a momentos de vivência e sensibilização. Além disso, puderam ter contato com uma nova forma de saber sobre como funcionam as embaixadas e o trabalho diplomático

em si. Ademais, eles puderam exercer seu lugar de falantes de português em situações reais.

2. Aspectos culturais e tradução no ensino de línguas

Esta proposta foi organizada com o objetivo de abordar confluências entre a tradução, aspectos culturais e o ensino de línguas. Para tanto, apresentou-se o uso de recursos linguísticos que demandam especial atenção no que tange à sua compreensão e uso em línguas estrangeiras, tais como: onomatopeias, interjeições, neologismos, fraseologismos, culturemas, etc. Considerando que se trata de recursos específicos, próprios de cada e de todas as línguas, e que vão além de suas estruturas lexicais e gramaticais simplesmente, observa-se especial necessidade de enfoque diante do intento de tradução de tais recursos com o propósito de empregá-los no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).

A apresentação feita na previamente mencionada mesa redonda do II Conecta Leitores (Barcelona, 2022) foi elaborada a partir de uma experiência didática em uma aula ministrada a alunos falantes de língua inglesa, que são aprendizes de língua portuguesa, em que se discutiu o papel da tradução interlinguística e intercultural de tais recursos.

O gênero textual adotado para a elaboração desta aula em si foi o gênero conto, mais especificamente o conto infantil, e a experiência aqui a ser relatada foi pensada especificamente por estar alinhada com a ementa curricular do curso para este módulo em questão.

A fim de seguir um percurso metodológico, iniciou-se com a apresentação do gênero textual conto infantil por meio de um vídeo que continha informações primordiais sobre onde e como teriam surgido os contos infantis, histórica e geograficamente, trazendo exemplos da Europa e do Brasil, explicitando o propósito de ontem e de hoje com tal gênero, e as adaptações que foram feitas ao longo do tempo, inclusive com relação ao seu público-alvo. Neste momento foi oportuno apresentar para os estudantes aquele que teria sido um dos maiores representantes

da literatura infanto-juvenil do Brasil, Monteiro Lobato, com sua biografia e principalmente suas obras.

Deu-se seguimento à aula com a introdução do objeto de estudo, que neste caso, tratava-se do conto infantil *O Mistério da Floresta de Verde Intenso*, escrito por Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Após o lançamento do livro, a Profa. Adja Balbino Durão, ministrou a disciplina Laboratório de Tradução, como parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual contou com a participação dos estudantes e de seus orientandos à época, para realizarem a tradução deste conto a fim de destacar alguns movimentos envolvidos nas escolhas definidas para a tradução do texto originalmente escrito em português, para o espanhol centro-peninsular, tendo como público-alvo crianças falantes de espanhol. Posteriormente, com fins pedagógicos, o livro foi traduzido para as demais línguas do curso de graduação em Letras – Língua e Literatura – da UFSC, ou seja, além do português e espanhol, também foi traduzido para o inglês, o francês, o italiano, e o alemão.

Em continuidade, foram apresentados aos estudantes aspectos específicos da literatura infanto-juvenil, considerando-se que esses devem ser levados à reflexão diante de atividades tradutológicas a serem realizadas para este público-alvo, dado o seu caráter de “literatura periférica” (SHAVIT, 2003), de apresentar questões como *visual literacy* (OITTINEN, 2000), a relação entre a tradução de literatura para “adultos” e para “crianças e adolescentes”, e mesmo a responsabilidade envolvida nos processos tradutórios.

Além dos obstáculos linguísticos, culturais e técnicos com que se depara o tradutor [...], este ainda deve levar em consideração o público a que se destina, pois, a tradução de textos para crianças difere daquelas para adultos, por consequência das diferentes habilidades linguísticas dos dois grupos (LINDE & KAY, 1999).

Por fim, tendo apresentado todas as questões teóricas que viriam a embasar o projeto de tradução, apresentou-se aos estudantes excertos

do texto original em português e suas respectivas traduções nas demais línguas, para que pudessem visualizar o objeto com o qual trabalhariam, e a partir de então, foi requisitado que fizessem a tradução de um outro excerto do livro, do português para o inglês, especialmente selecionado por conter os recursos linguísticos apresentados no início desta seção. Além da tradução em si, foi pedido que justificassem suas escolhas por meio de uma estratégia tradutória que houvesse sido apresentada previamente durante o semestre.

A seguir verificam-se os textos que os estudantes deveriam traduzir:



Figura 1: Excerto de *O Mistério da Floresta de Verde Intenso* (DURÃO, 2016, p.16).



Figura 2: Excerto de *O Mistério da Floresta de Verde Intenso* (DURÃO, 2016, p.18).

Os resultados finais de suas traduções foram recebidos e apresentados para os demais na aula seguinte, e mostraram-se satisfatórios, gerando discussões frutíferas sobre o quê – e porquê – os estudantes encontraram dificuldades no fazer tradutológico, sobre como e quais escolhas fizeram – e porquê as fizeram.

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, existe atualmente um grande e diversificado número de estudos teóricos e empíricos, que se voltam para o uso da tradução em sala de aula. Mais recentemente, a tradução tem sido vista como uma estratégia pedagógica que oferece inúmeras vantagens ao ensino/aprendizagem de LE, pois permite que os aprendizes articulem seus conhecimentos linguísticos

para além das estruturas lexicais, transpondo as fronteiras entre o texto e seus códigos.

Deste modo, o relato aqui apresentado como parte deste trabalho em comum às outras práticas vivenciadas pelos demais autores tem como objetivo mostrar como as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de LE podem ser agilizadas por meio da utilização de recursos linguísticos afins, de forma que os componentes culturais sejam apresentados juntamente com o conteúdo linguístico, proporcionando interações participativas e dinâmicas durante o aprendizado nas salas de aula de PLE.

3. Literatura e mediação cultural

A literatura, sempre vista sob um estatuto de arte maior, entendida como uma das mais altas formas de expressão da civilização, não apenas é uma forma de retratar a realidade circundante, mas também produz sentidos, ou seja, produz versões de forma ativa e poética da memória coletiva. Dessa forma, os textos, ao mesmo tempo que codificam padrões e estruturas estabelecidas, são capazes também de produzir e modificar esses padrões dentro de um jogo dialético entre produtor e produto do meio em que está inserido. Diversas teorias de análises literárias do século XX situam a obra literária dentro de um contexto social vivo (ver BENJAMIN, 1934), para além de um objeto simplesmente estético colocando-a dentro de um paradigma subjetivo estético-ético; Foucault afirma que o contexto sociocultural no qual o autor está inserido é crucial para o entendimento do seu discurso (ver 1969 e 1982).

Antônio Candido, em sua crítica apresentada em *Literatura e Sociedade* (1965), trabalha um sistema de relações sociais, ligando a obra ao meio social, e apresenta uma estreita relação entre literatura e sociedade, ou seja, entre a obra literária e a realidade social e diz:

O externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno [...] é preciso estabelecer uma distinção de disciplinas, lembrando que o tratamento

externo dos fatores externos pode ser legítimo quando se trata de sociologia da literatura, pois esta não propõe a questão do valor da obra, e pode interessar-se, justamente, por tudo que é condicionamento (CANDIDO, 2014, p. 14).

Assim sendo, a literatura pode ser uma base para a análise cultural, pois “nela estão mantidos todos os modos de uma sociedade particular, num momento particular” (BIRRENTO, 2008, p. 4) e alguns autores, em particular, visam fazer essa discussão de maneira mais consciente do que outros.

Nas classes de mediação cultural, o objetivo é ampliar e aprofundar o conhecimento dos estudantes, retirando-os da superficialidade para que possam entender estruturas sociais mais complexas mesmo não estando em um contexto de imersão, cujo contato direto com a sociedade os ajudaria. Neste caso, os livros servem para ilustrar alguns aspectos culturais, os textos literários se mostram efetivos em consolidar alguns aspectos históricos e culturais do país alvo, além de oferecer material e embasamento para discussões.

Como exemplo concreto de como as discussões geradas através da leitura de uma obra em classe podem ampliar os horizontes culturais e críticos sobre um país ou determinada cultura, trago as discussões produzidas em classes, baseadas na peça teatral de José Luís Peixoto, *As Estrangeiras*. A peça em questão traz à luz as discussões sobre a lusofonia, e questiona o que é essa “sempre ressaltada, mas pouco explicada” e qual é a ligação efetiva entre os países falantes de língua portuguesa. A discussão se insere dentro da perspectiva de uma análise histórico-cultural do discurso e, para isso, o tema foi introduzido em uma aula através da leitura de textos como o texto introdutório sobre a lusofonia *O conceito de lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa* disponível no site da CPLP⁴, assim como alguns outros textos que oferecem algumas análises e problematizações do termo, seus prós e contras, discussões voltadas

4 Disponível em: https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOVAS_13NOV08.pdf

para a globalização, o colonialismo e o pós-colonialismo⁵. Foi colocado em debate também a opinião de alguns autores de língua portuguesa como José Eduardo Agualusa, escritor angolano, que se revolta contra uma concepção de que “não gosta”:

Não gosto porque acho redutora. Lusofonia é um termo que diz respeito somente a Portugal e nem a Portugal diz, porque o português só existe porque os lusitanos perderam a guerra contra os romanos.» «(...) a expressão lusofonia não faz jus àquilo que a palavra deveria representar, não é como Commonwealth, que é uma expressão bonita e que vai para além da Inglaterra. (José Eduardo Agualusa apud POLZONOFF JR, 2004⁶)

Mia Couto ressalta que nem todos os habitantes membros da CPLP falam/escrevem em língua portuguesa e que “Apenas parte dos moçambicanos já se reconhecem como falando e sendo falados pela língua portuguesa”, mas Mia admite que o português é “o idioma que a projecta [Moçambique] num corpo unitário e que o torna capaz de viver na modernidade”⁷.

Também se incluiu um trecho de um depoimento de Ondjaki em vídeo⁸, e outros estudiosos portugueses como Eduardo Lourenço e Alfredo Margarido. Após essa contextualização, segue-se a leitura da peça com uma ficha de leitura e a discussão em sala de aula.

5 Ofereço aqui a referência de dois textos: SOUSA GALITO, Maria. *Conceito de Lusofonia*. CI-CPRI, AI, nº16, pp. 1-21, 2012 e SEVERO, Lusofonia, colonialismo e globalização. In: *Fórum linguistic*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1321 - 1333, jul./set. 2016.

6 Entrevista com José Eduardo Agualusa, 26 de julho. Link: <http://www.polzonoff.com.br/entrevista-com-jose-eduardo-agualusa.htm>.

7 COUTO, Mia (2007). Língua Portuguesa: cartão de identidade dos moçambicanos. In: AAVV, Conferência Internacional sobre o Serviço Público de Rádio e Televisão no Contexto Internacional: A experiência Portuguesa, 19/22 junho. Link: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/lingua-portuguesa-cartao-de-identidade-dos-mocambicanos/1279>.

8 Vitaliadeaguiar. *A Lusofonia vista por Ondjaki*. Youtube. Acesso: 29/11/2022. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=01ZR7H9hyBM>.

A ação da peça se passa na sala de espera da imigração norte-americana onde uma brasileira, uma portuguesa e uma cabo-verdiana esperam por sua liberação para entrar em território estadunidense. A princípio Isabella não reconhece muito bem o sotaque das outras duas personagens ao passo que as mesmas reconhecem e compreendem facilmente o seu.

Rosário (R): Eu estava mesmo atrás de si na bicha. / Isabella (I): Bicha? / R: Sim, na bicha dos passaportes. [...] / I: Vem no passaporte qual é o país da bicha? Talvez seja melhor não lhe chamar bicha. (p. 8-9)

Lili (L): vou apanhar um comboio. [...] / I: Comboio? / L: É. Comboio é trem. Quando sair, vou pegar um trem. (p. 20)

I: Telemóvel? / L: Telemóvel é celular. [...] / I: Mas você diz telemóvel ou diz celular? (p. 24)

Lili, ou Odaília, cabo-verdiana do Mindelo, demonstra ter mais conhecimentos sobre o Brasil e Portugal e serve muitas vezes de intermédio entre Isabella e Rosário, por vezes fala como Rosário reforçando o acento português e com Isabella, imitando o sotaque brasileiro. Sempre que Lili se irrita, fala em crioulo. A portuguesa Maria do Rosário confunde Mindelo, capital da ilha de São Vicente com a praia do Mindelo em Vila do Conde, em Portugal, e mostra desconhecer Cabo Verde e o próprio território africano em geral. Ela limita-se a repetir uma série de clichês que se ouvem em Portugal, “R: Lá, é muita abundância, não é? É fruta por todo o lado: ananases, papaias, kiwis. E bicharada também, não é? Animais selvagens de toda a espécie. Gosto muito dos macaquinhos quando os vejo na televisão.” (p. 40). Ela demonstra também um comportamento eurocêntrico ao dizer que não acha que deveria estar presa com as outras por ser portuguesa. Através da ação, fica claro que a língua não é o único fator que dificulta a comunicação das personagens, mas, em igual, a falta de conhecimento que cada uma tem em relação ao país das outras. O texto aborda a necessidade de construção de pontes de circulação e trocas de experiências entre os países. Afinal, o que realmente significa

essa “lusofonia” no dia a dia dos falantes de língua portuguesa que, apesar de falarem “a mesma língua”, são estrangeiros entre eles?

Logo, como já mencionado, o tema principal da peça é a lusofonia e traz à luz algumas questões ainda pendentes como; qual é a ligação efetiva entre os países falantes de língua portuguesa?

A peça também joga com alguns clichês e preconceitos e traz algumas críticas pertinentes, por exemplo: para criticar Isabella, tanto Lili como Rosário, fazem alusões sexuais; “R: (imitando Isabella) Lavar retretes? Para quê? Existem maneiras bem mais gostosas de ganhar dinheiro. Nem precisa de levantar da cama de manhã. Pode passar o dia inteiro deitada” (p. 69), fazendo referências a sexualização das brasileiras em Portugal; Lili usa o preconceito existente sobre o excesso de pelos das mulheres portuguesas para ofender Rosário: “Lá em Ponte da Barca, tanto as putas como os macacos têm bigode até ao queixo. Como a minha mãe, mas menos do que a minha avó.” (p. 68); Isabella imitando o sotaque de Rosário faz referência ao “bacalhau” (p. 65), a “Cristiano Ronaldo” (p. 66); e ao fato de as portuguesas serem conhecidas como empregadas de limpeza nos Estados Unidos “Hei de lavar retretes⁹ até ter noventa anos” (idem).

Vânia Rego, em sua análise da peça na conferência do *XII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas* em Macau, conclui que, o fato de Lili servir muitas vezes de ponte para a comunicação entre a portuguesa e a brasileira, carrega um significado intrínseco:

Talvez a vivência do autor em Cabo Verde o tenha feito compreender esta relação complexa e intrincada entre os países de língua portuguesa, atribuindo à África lusófona o esforço futuro de aproximação entre Portugal e Brasil, atando assim as pontas soltas da lusofonia e dando-lhe, enfim, um significado, através do esforço de compreensão multicultural (REGO, 2019, p. 12).

9 *Nesta fala, como brasileira, reconheço duas falhas na peça: retrete é uma palavra portuguesa e não poderia ser usada por Isabella que não conhece Portugal; no Brasil a palavra utilizada seria privada. Isabella também não conheceria o clichê de portugueses que emigram para trabalhar de faxineiras na América do Norte, esses pequenos deslizes são mais uma demonstração da complexidade dos saberes dentro da CPLP.

Ao final, depois de tantas desavenças, há uma aparente concordância sobre seu estado de similitude diante da dificuldade em adentrar um novo território. A imagem das três personagens, sentadas justas, sob o mesmo casaco, quase formando um ser único com três cabeças, constrói uma imagem muito significativa do que representa hoje a lusofonia, um corpo imenso, mas com traços culturais distintos que, apesar das diferenças, estão irremediavelmente unidos por um passado histórico e um desejo mútuo de “progresso”. A trajetória da peça, do encontro não programado, dos conflitos gerados por esse encontro e que termina em uma união e entendimento perante a situação que se encontram, pode ser vista como uma alegoria da trajetória da própria lusofonia que, depois de uma história conflituosa, encontra-se em um momento de tentativa de entendimento e união, como forma de força e proteção perante ao mundo. A frase final de Rosário: “Agora, só temos este tempo. Foi sempre o que tivemos.” (p. 81), nos leva a ideia otimista de que o tempo e o maior contato entre os países nos trará o entendimento necessário para um convívio conjunto.

Através desse exemplo de trabalho interpretativo, fica claro o quanto a discussão de obras pontualmente escolhidas para distintos contextos de aula pode auxiliar o entendimento de traços históricos e culturais de um povo, um grupo étnico e/ou uma nação.

Considerações finais

Elencamos neste texto algumas práticas docentes que configuram três modos específicos de trabalho com ensino e difusão das línguas e culturas brasileiras como língua adicional/estrangeira, e, no exterior, fora do Brasil, isto é, em ambientes de não imersão linguística. Ressaltamos que, dentro dessas formas de atuação, desenvolvemos nossas práticas numa perspectiva de que a língua-alvo é base do e no ensino do português brasileiro, mas também tendo como premissa, abordagens interculturais e pluricêntricas. Nesse sentido, consideramos a língua em interação, ação, em práticas languageiras, como tecido de memória, e, por isso, como materialidade da história e da cultura, no modo como o trabalho, a partir dessas diversas práticas, também pode configurar uma

ação em diplomacia cultural, na medida em que, nas duas formas de atuação, como professores e leitores do ministério de relações exteriores, atuamos também de forma a oportunizar momentos de diálogos entre práticas socioculturais distintas, de maneira crítica e reflexiva, fazendo movimentar a noção de *Soft Power*, que além de fundamentar as práticas em diplomacia, podem também resvalar em práticas de ensino e difusão de língua e cultura.

Referências

ARMSTRONG, N. Culture and Translation. In: SHARIFIAN, F. (Ed) **The Routledge Handbook of Language and Culture**. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2017. p. 181-195.

BENJAMIN, W. O autor como produtor. In: BENJAMIN, W. **Arte e técnica, magia e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BIRRENTO, A. C. Ultrapassar as fronteiras do literário: o tempo futuro das humanidades. In: **ecadernos**. Novos mapas para as ciências sociais e humanas n. 02/2008. Acesso em: 14 abr. 2020. Link: <http://journals.openedition.org/eces/1325>.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2014.

DURÃO, A. B. A. B. **A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras**. Revista Signum, Londrina, v.2, 1999, p. 139-154.

DURÃO, A. B. A. B.; ORGADO, G. T. M. et al. **El Misterio de la Selva de Color Verde Intenso**. Florianópolis: Editora Insular, 2016.

FERREIRA, C. C. Alicerce, reboco ou pintura? As referências culturais nas tramas do tecer tradutológico. In: DURÃO, A.B.A.B.; DURÃO, A.B.; ORGADO, G.T.M. (Orgs). **Coleção CALEPINO Volume 1: Tradução**. 1ed. Campinas: Pontes, 2020, p.47-72.

FOUCAULT, M. **O que é um autor**. (1969) Lisboa: Passagens/Vega, 2002.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si, 1982. In: **Revista Verve**. n.6. Puc-SP, 2004. Tradução do inglês: Andre Degenszajn. Acesso em: 15 abr. 2022. Link: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>.

LINDE, Z.; KAY, N. **The Semiotics of Subtitling**. 1ª ed., United Kingdom: St. Jerome Publishing, 1999.

MENDES, E. Aprender a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERK, D., SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.355-378.

OTTONI, P. R. A tradução “entre” o ensino e a aprendizagem: como seguir regras sem dispor de regras para aplicar regras. In: **Tradução & Comunicação**, São Paulo, n.12, 2003, p.133-145.

PEIXOTO, J. L. **Estrangeiras**. Lisboa: Rosa de Porcelana, 2016.

REGO, V. Imaginar o Outro: a lusofonia em questão na peça *Estrangeiras*, de José Luís Peixoto. In: **XII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas**. Macau, China, 2019. Acesso em: 29 nov. 2022. Link: https://www.researchgate.net/publication/343600532_Imaginar_o_Outro_a_lusofonia_em_questao_na_peca_Estrangeiras_de_Jose_Luis_Peixoto.

PROCESSOS IDENTITÁRIOS E EMOÇÕES EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA E NO PROGRAMA LEITORADO

Eric Chen¹

Resumo: O Leitorado muda radicalmente nosso espaço de prática docente. Neste trabalho objetivo tensionar os conceitos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e de Português como Língua Adicional (PLA) ao contrastar os contextos de prática do professor de línguas que, no Brasil, é aquele que acolhe e, no Vietnã, aquele que é acolhido. Confronta-se conceitos de língua com questões sobre processos identitários (NORTON, 2013) e sobre emoções (AHMED, 2004; BENESCH, 2012). Além disso, questiona-se os papéis docente e discente na jornada de educação linguística (BENESCH, 2012; FREIRE, 2004).

Palavras-chave: Português Língua Adicional; Português Língua de Acolhimento; Programa Leitorado; Processos identitários; Emoções.

Introdução

Na sala de aula de ensino-aprendizagem de línguas, nós, professores, vivemos multitudes. Parte integrante da prática, para além de discussões técnicas sobre metodologias e abordagens (sem vê-las como dispensáveis), é lidar com os processos identitários e com as emoções daqueles grupos humanos com os quais trabalhamos. Assim, entendemos nossas interações com os alunos de maneira a extrapolar as relações profissionais de “mestre e aprendiz” como são tipicamente formalizadas nas instituições de ensino e permitimos que todas as pessoas envolvidas (incluindo aí a

¹ Professor leitor do Instituto Guimarães Rosa (IGR) na Universidade de Hanói (HANU), doutorando e mestre em Letras (UFPR). Email: brchen.00@gmail.com.

nós mesmos) apresentem-se em suas singularidades. Tornamo-nos então professores que convidam a todos para uma construção coletiva do processo educacional.

Para o debate neste texto, tomo como ponto de partida minha experiência como professor de português no Programa Português para Falantes de Outras Línguas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Curitiba (PFOL UTFPR-CT), espaço de prática extensionista universitária, de pesquisa e de formação. O Programa começou há mais de 20 anos, mas aos poucos vem crescendo em alcance e também sofisticando-se em sua proposta. No início atendia apenas a comunidade interna de falantes de outras línguas com aulas de português, mas depois passa a atender também a comunidade externa que deseja estudar a língua como língua adicional. É nessa etapa de expansão de públicos que entro em sala de aula e vivo primeiramente um contexto de aulas de língua adicional. No entanto, presencio nos anos de 2013 e 2014 uma mudança do alunado que imprime novas características em nossa concepção e prática (BALDIN; ALBUQUERQUE; CORDEIRO, 2022). Paulatinamente o curso que havia se estabelecido sobre a concepção de língua adicional, volta-se a uma concepção de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e nessa transição as discussões sobre a formação de professores têm que ser reelaboradas.

Por outro lado, as diversas complexidades e potencialidades do contexto do PFOL UTFPR-CT ainda estavam compreendidas dentro de uma realidade familiar para mim: os cursos se davam em uma instituição de ensino que frequentava desde a adolescência, a equipe era toda composta de amigas e colegas com vínculos no curso de Letras, as pessoas aprendentes com os quais trabalhava estavam inseridas em território brasileiro e conhecido, e a cidade era a mesma em que residia desde a infância. O momento presente, no entanto, é de discrepante diferença. Em 2022 assumo o posto de leitor brasileiro na Universidade de Hanói (HANU), no Vietnã, na região do sudeste asiático. Desta vez a docência em português para falantes de outras línguas (PFOL) ocorre em uma instituição até há pouco desconhecida por mim, o corpo docente vem de trajetórias heterogêneas e muito diferentes da minha, o país é

bastante distante geoculturalmente e a cidade é múltiplas vezes mais populosa do que aquela que longamente habitei. Sendo assim, trago um enorme contraste como pano de fundo de uma discussão que problematiza os conceitos de línguas com os quais costumava trabalhar e também indica caminhos possíveis de (re)trabalho.

Destaco aqui como a experiência de deslocamento de um território a outro, como quando ocorre na vivência de pessoas imigrantes, é de muita adaptação e, portanto, potencialmente de maior mobilização das dimensões identitárias e emocionais de todos aqueles no processo educacional. Os casos de migrantes que se engajam em processos de ensino-aprendizagem de línguas serão o ponto focal desta análise, pois refletiremos sobre a perspectiva migrante do aluno e do professor – e entreteremos os possíveis benefícios em borrar essa divisão rígida de papéis.

1. Português Língua Adicional (PLA)

Nesta primeira seção busco estabelecer com as pessoas que leem este trabalho alguns indicativos dos conceitos de língua que ajudam a moldar o trabalho com o português língua não-materna². Por seus desdobramentos, os conceitos com os quais trabalhamos determinam nossa prática docente e por ela são questionados e revisados num ciclo de retroalimentação na práxis do professor. Assim compreendida, a conceituação que fazemos da língua com a qual trabalhamos pode ser indicador qualitativo importante de como(/se) propiciamos o crescimento contínuo de professores e demais membros das comunidades de línguas.

Inicialmente, minha atuação dentro do PFOL UTFPR-CT deu-se sob o direcionamento de trabalho com Português Língua Adicional (PLA). Para definir “língua adicional” trago aqui a perspectiva de Irala e Leffa (2014, p. 32) quando nos explicam que

2 Utilizo esta denominação que define por via negativa para excluir os contextos de Português Língua Materna (PLM) sem necessariamente indicar uma filiação propositiva, uma definição de via positiva, que sinalize expectativas específicas para a prática dos professores da língua.

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. [...] O uso do termo 'adicional' traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico [...] ou mesmo as características individuais do aluno [...]. Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua [...]

Desenha-se o conceito de “língua adicional” como um termo guarda-chuva, um termo abrangente, que contorna debates sobre as especificidades dos diversos contextos de ensino-aprendizagem de português como língua não-materna para fins práticos de acomodação ampla dos profissionais da área. Observa-se que o uso do termo abrangente, “língua adicional”, não entraria em disputa com outros termos que são usados quando se objetiva lidar com práticas locais em suas especificidades, como o termo “língua de herança” em suas demandas em projetos de Português Língua de Herança (PLH). Fazemos uso de “língua adicional” para nos remetermos a generalizações do campo, mas seguimos também evocando nossas práticas em suas particularidades por meio de termos mais apropriados sempre que se julgar necessário. Justamente no atendimento de particularidades de nossa práxis é que se torna preciso usar o termo “Português Língua de Acolhimento” (PLAc) discutido na seção a seguir.

2. Português Língua de Acolhimento (PLAc)

Acompanhamos a recuperação histórica do termo “língua de acolhimento” feita por Baldin (2020), começando pela identificação de sua primeira menção tratando da língua portuguesa em Ançã (2003). O termo surge na discussão de processos de ensino-aprendizagem de português com migrantes e refugiados e esse trabalho de educação linguística em sua qualidade de “acolhida” e base para a “construção de novas territorialidades” (BALDIN, 2020, p. 971).

Desde então o termo vem ganhando circulação em nosso campo, visto que processos de globalização seguem em aceleração,

fluxos migratórios se intensificam e crescem os deslocamentos Sul-Sul (ALBUQUERQUE; GABRIEL; ANUNCIACÃO, 2016) levando para o Brasil populações migrantes que redefinem muitos espaços de trabalho em PLA. Reproduzo abaixo a definição de Grosso (2010) para o PLAC por a considerar bastante bem difundida:

[o conceito] geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (p. 74).

Ademais das marcações do conceito como ligado ao “contexto migratório”, estão marcados o trabalho com o “público adulto”, a distinção com relação aos contextos de língua como meio de instrução (pois se aprende o português “não como língua veicular de outras disciplinas”) e a necessidade de “resolução de questões de sobrevivência urgentes”. A língua de acolhimento também é apontada como o “elo de interação afetivo”, “primeira forma de integração” e ainda está posta a meta de “plena cidadania democrática”.

As discussões acerca da definição do conceito seguem consequentes e compartilhamos as colocações encontradas em Baldin (2020) nas quais consta que a integração de migrantes e refugiados que se inicia na/pela língua “não deve ser a única” (p. 972) e que “não há garantias de que o ‘conhecimento’ da língua seja passaporte para a inserção no mundo do trabalho, mesmo em uma ocupação diferente da que [se] tinha no país de origem (ou no qual morava antes de se deslocar forçosamente)” (p. 971). Ou seja, a experiência de professoras-pesquisadoras em PLAC tem demonstrado que carecem outras vias para garantir “integração” e “plena cidadania” aos alunos. Mantendo iniciativas da sociedade civil e políticas públicas fora do escopo de nossa reflexão, podemos falar sobre

como o formato próprio de PLAc talvez não esteja satisfatoriamente proporcionando o suporte e “acolhimento” a que se propõe. Há lacunas nas formulações que encontramos na área e, dessa forma, há demanda de reflexões e reformulações que melhor encaminhem nossas iniciativas em PLAc.

Assim como Baldin (2020) e outros professores, associamos o trabalho em PLAc com a dimensão emocional e identitária dos envolvidos; nas palavras da professora São Bernardo (2016) apresenta-se da seguinte maneira:

(...) o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 67).

Aqui a “situação de vulnerabilidade” dos alunos de PLAc em “sociedade de acolhimento” é enfatizada e tomada como catalisadora do “prisma emocional e subjetivo da língua”. De fato, a experiência com PLAc que posso relatar é de grande mobilização de aspectos emocionais e identitários nas interações concernentes ao contexto de sala de aula de línguas. É justamente nesse atravessamento de emoções, processos identitários e o ensino-aprendizagem de línguas que vejo espaço para cultivarmos novos entendimentos no trabalho com o PLA e o PLAc.

3. Aprofundando PLA e PLAc no Programa PFOL UTFPR-CT

O PFOL UTFPR-CT é o primeiro contexto de prática que consideraremos. Como já brevemente exprimido na Introdução, o Programa exerce diversos papéis para sua comunidade, como espaço de ensino de PLA/PLAc, de formação de professores de línguas e de prática extensionista principalmente com populações migrantes. Trata-se de um Programa no qual

Pensamos o tripé universitário de modo a veicular ações e refletir acerca de alguns eixos: a) Relação social de impacto; b) Articulação entre as atividades de Extensão, Ensino e Pesquisa; c) Relação dialógica entre universidade e sociedade; d) Interdisciplinaridade. (BALDIN; ALBUQUERQUE; SOUZA; CHEN, no prelo).

Acima estão delineados os eixos de ações do Programa, os quais se apresentam como o clássico tripé universitário em articulação (b) acrescido de outros três. Primeiramente, visitemos o eixo de relação social de impacto (a) para pensar o âmbito emocional e identitário.

Enquanto Programa que atende a comunidades migrantes refugiadas e com vistos de auxílio humanitário, ocorreu um redirecionamento de concepção de língua para Português Língua de Acolhimento (PLAc) no intuito de ampliar a relação social de impacto. Como um desdobramento intuitivo do trabalho com o alunado, a práxis passou de uma autopercepção de PLA para uma maior especificidade como PLAc. Para o corpo docente isso manifestou-se como um esforço em abarcar mais facetas da experiência dos professores, professores-licenciandos e alunos do PFOl e assim abarcar melhor também as identidades que ali circulavam e se constituíam em relação.

Na seção 2 vimos como o histórico de PLAc vem gradualmente agregando outras demandas de alunos migrantes — porém é importante apontar que existe ainda uma grande variação no que se entende como “língua de acolhimento”. Observe-se que um entendimento mais restrito do termo poderia tomar o conceito de PLAc como simplesmente uma orientação acerca da construção do programa do curso de português, isto é, como um direcionamento para a sequência de conteúdos a serem ministrados. Um programa com dita interpretação curta do conceito poderia indicar uma série de itens lexicais e construções que suprissem necessidades imediatas do alunado em termos de transações comerciais, produtos de consumo, atendimentos médicos e busca por empregos, por exemplo, e se propor a apenas isso. Há de se contrastar esse sentido curto com as conceituações supracitadas que definem que “a língua de

acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional)” ou ainda que descrevem o “prisma emocional e subjetivo da língua” e a “relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento”. Mais do que um programa elencando conteúdos de português num certo viés (o que se entende por conteúdos para a “resolução de questões de sobrevivência urgentes”), falar de língua de acolhimento parece implicar as dimensões de “elo de interação afetivo” e de “prisma emocional” que nos encaminham para uma abordagem que transborda o programa do curso, define currículo e fomenta comunidades.

Também gradualmente o curso no Programa PFOL UTFPR-CT expandiu-se de um trabalho comparativamente mais estrito, de recursos linguísticos, para uma compreensão mais holística que atendia a necessidades também de recursos simbólicos e materiais (NORTON, 2013). As aulas de língua portuguesa aprimoravam o repertório dos alunos de PFOL (e de Letras) (recursos linguísticos), mas pelo Programa também eram organizadas atividades e eventos de socialização que traziam os grupos de PFOL em contato com outras comunidades locais e ampliavam redes de socialização e as decorrentes oportunidades de enriquecimento de repertório (recursos simbólicos). Ainda, parcerias do Programa com iniciativas de outras instituições e da sociedade civil disponibilizavam canais de informação e assistência, atendendo ainda doutra forma os repertórios dos participantes (recursos materiais). Mesmo durante os picos deste período pandêmico que vivemos, o Programa seguiu atendendo seu alunado e seus parceiros, como fazia antes e como ainda faz hoje (BALDIN; ALBUQUERQUE; CORDEIRO, 2022).

Desenvolver ações em um Programa de ensino-aprendizagem de línguas que se propõe a abraçar outras demandas do alunado que não apenas por recursos linguísticos e que busca entendê-los mais integralmente em suas identidades faz o próprio conceito de língua com a qual se trabalha alcançar outros campos de atividade – o que se entende por PLAc se complexifica. Ainda assim, mesmo se fizéssemos uso dos termos em uma compreensão curta do conceito, o trabalho com a língua entendido de forma mais restrita beneficia-se também de uma maior responsividade quando dentro dessa rede de iniciativas de acolhimento.

Com efeito, para nossos professores-licenciandos, profissionais menos experientes, parece tornar-se mais palpável a relação entre o ensino-aprendizagem de línguas e outras esferas da vida humana. Como nos aponta Norton (2013), ao pensarmos no investimento dos alunos em seus processos educacionais linguísticos, temos de ver que “a motivação dos aprendentes para falar é mediada por outros investimentos que podem entrar em conflito com o desejo de falar – investimentos que são intimamente conectados com a contínua produção das identidades dos aprendentes e seus desejos para o futuro”³ (p. 157). Frente a essa imagem mais completa de nossos grupos em cursos de PFOL, todos os envolvidos trabalham uns com os outros e juntos levantam demandas, necessidades, alternativas, soluções e caminhos.

No que tange a relação dialógica entre universidade e sociedade (c), dentre outros aspectos, vemos como um engajamento ativo dos grupos dos cursos de PFOL com as diferentes esferas da sociedade aparece desde as atividades que projetem essa interação (como o trabalho com diferentes gêneros discursivos) até a interação direta com fins concretos (interações com o serviço público, por exemplo). A perspectiva de PLAC propicia maior sensibilidade para discutir em sala de aula as experiências das populações migrantes e partir das emoções que são vivenciadas para realizar um trabalho em direção à já mencionada “plena cidadania democrática”. Por exemplo, com Ahmed (2004) temos uma discussão sobre como o trabalho sensível a emoções pode tornar mais acessíveis as formas pelas quais as pessoas investem nas estruturas sociais que determinam nossas experiências na coletividade. A aula de línguas, em especial quando numa visada de acolhida, não se exime de refletir sobre a reprodução social.

Quanto ao que entendemos como interdisciplinaridade (d), longe de ser um eixo a ser “visitado”, é de fato um aspecto que perpassa todo o trabalho. Desde a perspectiva de Linguística Aplicada que é Indisciplinar

3 “[a] learner’s motivation to speak is mediated by other investments that may conflict with the desire to speak – investments that are intimately connected to the ongoing production of the learners’ identities and their desires for the future”.

e que escapa a uma narrativa hegemônica de pesquisa realizada numa espécie de vácuo social (MOITA LOPES, 2013; 2006) passando pela concepção dialógica de linguagem que adotamos (BAKHTIN, 2002; VOLÓCHINOV, 2018) até a construção constante de conhecimentos em relação, em diálogo de saberes (CASTRO-GOMEZ, 2007), a inter/indisciplinaridade é uma constante.

No contexto do Programa PFOL UTFPR-CT não apenas se assume o trabalho com PLAc como também se permite que nas relações de todos os envolvidos nos cursos – alunos, professores-licenciandos, professoras, participantes, parceiros – essa concepção de língua se reconfigure e se expanda. O Programa desenvolve a partir dos quatro eixos discutidos uma série de ações de micropolítica de internacionalização (BALDIN; ALBUQUERQUE; CORDEIRO, 2021) em um *ethos* relacional que se interessa pelo caráter dinâmico e único do que as comunidades constroem no convívio entre diversos atores (BALDIN, 2022).

4. Leitorado: uma realidade desafiadora

Meu contexto inicial de prática em PLA/PLAc foi o Programa PFOL UTFPR-CT – e desde o primeiro ano da licenciatura em Letras fiz parte do grupo. Logo, a discussão tecida na seção 3 representa o espaço de ensino-aprendizagem e interação no qual me formei professor de línguas e que, portanto, me é tão familiar. Porém nesta seção contrastaremos o contexto brasileiro na UTFPR com o contexto novo com o qual me deparo, o posto de leitorado em contexto vietnamita na Universidade de Hanói (HANU).

Para seguirmos com nossa discussão, é necessário antes caracterizar o Programa Leitorado, então indico a seguinte definição:

O Programa Leitorado financia leitores brasileiros para atuar em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IES) e promover a língua portuguesa e a literatura brasileira nessas instituições. A pré-seleção de candidatos cabe à CAPES com o apoio de consultores *ad hoc*. A validação ou não dos candidatos, a concessão de bolsa bem como sua alocação cabe ao Ministério de Relações Exteriores (MRE),

por meio da Divisão de Temas Internacionais Culturais e de Língua Portuguesa (DCLP)⁴. (BRASIL, 2019).

Vemos que o Programa Leitorado está vinculado ao Itamaraty, do campo diplomático de ação do Estado brasileiro, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da esfera acadêmica. O espaço em questão é de “Instituições de Ensino Superior Estrangeiras” e, brevemente, temos menção ao trabalho de promoção da “língua portuguesa” e “literatura brasileira”.

Em se detendo à definição do leitor, temos a seguinte Portaria Interministerial do Ministério das Relações Exteriores (MRE): “Art. 1º Definir o leitor brasileiro como o professor universitário, de nacionalidade brasileira, que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais em instituições universitárias estrangeiras” (BRASIL, 2006).

Logo, acompanhando as leituras de Carneiro (2019) e Diniz (2012), tem-se que o leitor brasileiro é um “professor universitário”, nomeado assim para fins de definição de seu papel (isto é, não como pré-requisito), “de nacionalidade brasileira” (um indício da afinidade do posto com o trabalho diplomático das instâncias que o coordenam em seu contexto de trabalho⁵), e “que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais” (portanto, diretamente associado ao Estado brasileiro e a um entendimento monolítico de língua, cultura e literatura do país).

Agora, o Programa Leitorado, como definido por comissão dos próprios leitores em comunicação circular do evento acadêmico II Conecta Leitores, descreve que

4 O Programa Leitorado está em processo de reatribuição para o ainda relativamente recém-instaurado Instituto Guimarães Rosa, agência de promoção das línguas e culturas brasileiras com modelo semelhante ao do Camões ou Instituto Cervantes.

5 Como aponta ainda Carneiro (2019), é interessante observar que a maneira pela qual o Estado brasileiro define “diplomacia cultural” inclui “o ensino da língua portuguesa” — outra interface entre o leitor brasileiro e sua coordenação diplomática.

O Programa Leitorado abriga professores universitários selecionados por meio de um criterioso processo de análise de currículos (CAPES/ MRE/ IES) para atuarem como leitores em instituições estrangeiras de ensino superior, difundindo a língua portuguesa, a literatura e a cultura brasileiras. Nos postos espalhados em quatro continentes, os leitores são peças-chave, pois lidam diretamente com as especificidades de cada contexto socioeducacional. A realidade dos leitorados é desafiadora, e revela-se campo fértil onde o ensino-aprendizagem de PLA evolui constantemente, adaptando-se às realidades locais. (ALVES; MACEDO; DEL REI; SILVEIRA, 2022).

Por esse enunciado vemos a descrição dessa recontextualização da prática do leitor em suas demandas por um trabalho que lide “diretamente com as especificidades de cada contexto educacional” e que “evolui constantemente, adaptando-se às realidades locais”, revelando que a “realidade dos leitorados é desafiadora”. Podemos destacar aqui a autopercepção dos leitores em relação ao papel que ocupam, as exigências profissionais que lhes são feitas e como esta experiência lhes impacta: desafiadoramente.

Diversos são os ângulos possíveis para nossa análise quanto ao impacto do deslocamento Brasil-Vietnã: posição geográfica, processos identitários e racialização, condição socioeconômica, regime político, ambiência urbana, entre muitos outros. Escolho destacar aqui o contraste em se trabalhar com PLA no Brasil, em contexto de imersão, e no Vietnã, contexto de língua estrangeira⁶ (IRALA; LEFFA, 2014). Afunilemos mais um pouco: o deslocamento provoca questionamentos à minha trajetória de trabalho em PLAc. Seria possível trabalhar no leitorado desde a perspectiva de PLAc que venho cultivando e aprofundando em meu contexto familiar de prática?

6 Opto por tratar de forma relativamente simplista a questão terminológica aqui, pois sinto não haver tempo hábil para alinharmos mais este caso de pluralidade em conceitos de línguas. Talvez em futura oportunidade possamos tratar de termos como Português Língua Internacional (PLI) ou ainda Português Língua Pluricêntrica (PLP).

Para responder a essa provocação podemos convidar contribuições de Benesch (2012). Em seu livro, a autora dedica uma seção ao que nomeou “pedagogy of friendship”, ou “pedagogia da amizade” em minha tradução livre. Para nós é interessante como essa pedagogia permite embaralhar os papéis de pessoa aluna e pessoa professora, ainda que reconhecendo as diferenças de poder existentes. Para a autora, “uma pedagogia da amizade reconhece as posições identitárias mais fixas enquanto permanece aberta aos lugares em que a regulação está incompleta, porosa, instável ou flexível” (BENESCH, 2012, p. 78). Poderíamos dizer que a pedagogia da amizade operaria nas brechas do “prisma emocional e subjetivo”.

Em um relato de exemplificação, Benesch fala de seu trabalho no campus universitário como uma “contra-recrutadora” militar, isto é, alguém que adverte os alunos sobre a seriedade do alistamento militar, fazendo um movimento em sentido contrário ao que fazem os recrutadores militares que buscam aumentar o contingente de oficiais das forças armadas. A autora fala do rapaz “Angel” (nome fictício), um aluno da instituição de ensino superior onde ela trabalhava, mas que não era seu aluno em nenhum curso. O rapaz teria se deparado com o material “anti-recrutamento” da professora e os dois teriam debatido o desejo dele de se alistar, o que interromperia seus estudos universitários. Benesch (2012) descreve a interação:

Como o Angel não era meu aluno e porque ele havia se apresentado a mim, eu me senti livre para agir de acordo com minhas emoções. Contar a ele que eu era uma anti-recrutadora foi uma linha de fuga, irrestrita a uma familiaridade anterior entre nós ou por ter de avaliá-lo ou dá-lo notas. Foi uma resposta emocional a um encontro inesperado, uma oportunidade para a compaixão mesmo que em pequena escala, com resultados imprevisíveis e desconhecidos⁸ (p. 90).

7 “A pedagogy of friendship acknowledges the more fixed identity positions while remaining open to the places where regulation is incomplete, porous, unstable, or flexible”.

8 “Because Angel was not my student and because he had presented himself to me, I felt free to act according to my feelings. Telling him I was a counter-recruiter was a line of flight, unconstrained

Observe-se que Benesch utiliza da “porosidade” que existe em sua interação com um aluno da instituição universitária que não está sob sua avaliação e, fique claro, não precisa temer algum tipo de revés da professora, permitindo então que ajam “de acordo com suas emoções”. As duas pessoas podem então conversar mais livremente sobre o que pensam, argumentar por uma ou outra posição, não atados pelos papéis sociais que convencionasse lhes atribuir.

A pedagogia da amizade talvez pudesse embaralhar também os papéis de professor e aluno em um curso de PLA que se decidisse definir em moldes de PLAc. Respondo à provocação inicial com novas provocações: como se desenrolaria um curso de PLAc para um professor que experienciava acolher seus alunos, mas que desta vez precisa ele mesmo ser acolhido? Quais “porosidades” poderiam propiciar que os atores agissem no contexto “desafiador” do leitorado “de acordo com suas emoções”?

Benesch aproxima as emoções do processo de ensino-aprendizagem e com a pedagogia da amizade embaça os enquadramentos tradicionais de professor e aluno. Contudo, seu trabalho ainda se pauta fortemente por esses mesmos papéis, como se vislumbrasse um caminho para os desestabilizar, mas ainda acreditasse em sua solidez, na concretude de “posições identitárias mais fixas”.

Por último nesta seção, trago o trabalho de Freire (2004) porque não quero crer em papéis fixos – quero crer na possibilidade de ser acolhido. Para o autor “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 52-56) assim como “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68-72). Quero crer que “ninguém acolhe ninguém, ninguém se acolhe sozinho: as pessoas se acolhem entre si, abraçadas pelo mundo”.

by prior acquaintance or by having to grade or evaluate him. It was an emotional response to an unexpected encounter, an opportunity for compassion on a small scale, with unpredictable and unknown results.”

Considerações finais

Tendo assumido o posto ainda há poucas semanas, é nítida a importância do acolhimento para qualquer um em processo migratório. Existem, claro, as especificidades das condições de cada pessoa, mas acolher e ser acolhido permanecem fundamentais. Além disso, uma concepção de ensino-aprendizagem de línguas que entenda a língua como um espaço de práticas de acolhimento integra os grupos de falantes e promove uma formação solidária e interacional. Uma proposta de educação linguística de contexto em PLA porém articulada com entendimentos de PLAc ajuda-nos a provocar novas inflexões na práxis dos grupos de falantes, assim como a faz tornar o professor de línguas o participante a ser acolhido pelos alunos. Há bastante potencial em se desenvolver uma proposta que expanda as formas de trabalho de PLA/PLAc em novas direções, repensando pontos estáveis e rumando o espaço do curso de línguas para um convívio solidário onde interagem atores e suas linguaculturas em relações de apoio e em prol do enriquecimento de seus repertórios por meio das trocas de diferentes recursos. Os debates conceituais ainda têm papel importante em oxigenar nossos trabalhos e devem seguir ocupando as discussões acadêmicas.

Referências

- AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. New York: Routledge, 2004.
- ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; ANUNCIACÃO, R. F. M. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (Org.). **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, p. 359-380, 2016.
- ALVES, A. C.; MACEDO, C. O.; DEL REI, P. L.; SILVEIRA, T. L. **II CONECTA LEITORES**. 1ª Circular. abr. 2022.
- ANÇÃ, M. H. Português língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor**. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: [s.n.]. 2003. p. 1-6.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BALDIN, F. D. C. Português como língua de acolhimento (PLAc): análise de relatos de experiência. **Letra Magna**, v. 16, n. 25, p. 969-986, 2020.

_____. Comunicação oral. **I EBPFOFOL - Encontro de bolsistas do PFOL (UTFPR-CT)**. Curitiba, 02 ago. 2022. Palestra proferida na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

BALDIN, F. D. C.; ALBUQUERQUE, J. I. A.; CORDEIRO, E. N. A internacionalização a partir de ações de um programa de extensão universitária do sul do Brasil. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 1, p. 5642-5652, 2021.

_____. Monitoria em sala: uma ação de formação docente. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 1, p. 315-338, 2020.

_____. Português para falantes de outras línguas da UTFPR: do presencial ao remoto. **Revista da Extensão**, v. 23, p. 123-129, 2022.

BALDIN, F. D. C.; ALBUQUERQUE, J. I. A.; SOUZA, C.; CHEN, E. **Perspectivas e desafios do Programa PFOL da UTFPR-CT**. No prelo.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Leitorado**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 set. 2022.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Gabinete do Ministro. **Portaria Interministerial nº 01, de 20 de março 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2006, 2006, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505063/dou-secao-1-22-03-2006-pg-28>. Acesso em: 15 set. 2022.

BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis**. New York: Routledge, 2012.

CARNEIRO, A. S. R. O Programa Leitorado do governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 43, p. 259-289, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GROSFOGUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. (Ed.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/876149?guid=1678033505431&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1678033505431%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d876149%23876149&i=3>. Acesso em: 5 mar. 2023.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2004.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

NORTON, B. **Identity and Language Learning**: extending the Conversation. 2ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento:** um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8126/TeseMASB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 mar. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2018. Título original: Marksizm i filossófia iaziká.

VOCÊ DISSE “AVÔ” OU “AVÓ”? ANÁLISE ACÚSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS POSTERIORES NA FALA DE APRENDIZES HÚNGAROS DE PLA

Cintia Szabó¹

Luma da Silva Miranda²

Tekla Etelka Gráci³

Tamás Gábor Csapó⁴

Kornélia Juhász⁵

Andrea Deme⁶

Alexandra Markó⁷

Resumo: Este estudo apresenta uma análise acústica das vogais médias posteriores do português brasileiro produzidas por aprendizes húngaros de Português como Língua Adicional (PLA). O objetivo do trabalho é verificar se os falantes húngaros de PLA fazem a distinção entre as vogais médias posteriores [o] - [ɔ] em sua produção, já que a vogal média baixa posterior [ɔ] não existe no sistema fonológico do húngaro. Após as gravações e as análises dos dados de três falantes brasileiros e seis húngaros, os resultados mostraram que as vogais médias posteriores [o] - [ɔ] não se distinguem na produção dos falantes húngaros.

Palavras-chave: PLA; vogais médias posteriores; Análise acústica; Aprendizes húngaros; Aportuguês brasileiro.

1 Universidade Eötvös Loránd, cynthiiszabo@gmail.com, Licenciada em Língua Portuguesa.

2 Universidade Eötvös Loránd, miranda.luma@btk.elte.hu, Doutora em Língua Portuguesa.

3 Universidade Eötvös Loránd, graczi.t.e@gmail.com, Doutora em Língua Húngara.

4 Universidade de Tecnologia e Economia de Budapeste, csapot@tmit.bme.hu, Doutor em Informática.

5 Universidade Eötvös Loránd, juhasz.kornelia8@gmail.com, Doutoranda em Linguística Aplicada.

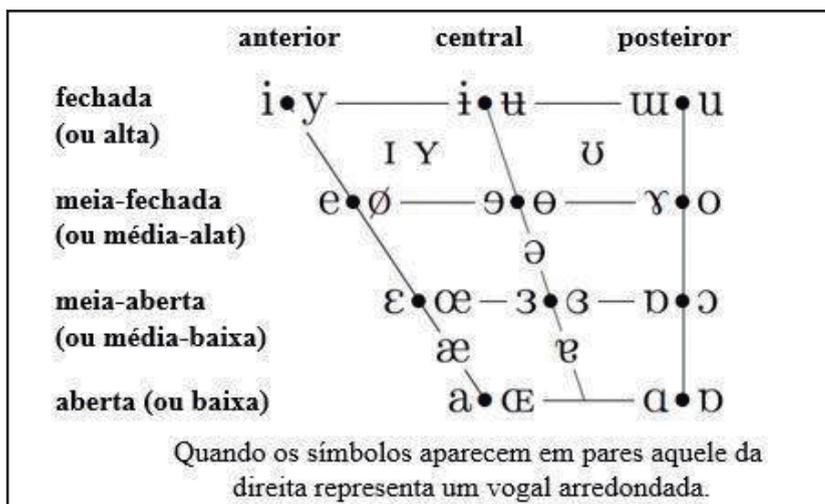
6 Universidade Eötvös Loránd, andrea_deme@hotmail.com, Doutora em Linguística Aplicada.

7 Universidade Eötvös Loránd, marko.alexandra.elte@gmail.com, Doutora em Linguística Aplicada.

Introdução

Este artigo apresenta a análise da produção das vogais médias posteriores [o] e [ɔ] do português brasileiro, grafadas como “ô” e “ó” em sílaba tônica, na fala de aprendizes húngaros de Português como Língua Adicional (PLA), para obter uma melhor compreensão sobre o processo de aquisição dos sons do português nesse grupo específico de falantes. As vogais são sons produzidos pela passagem do fluxo de ar sem nenhum tipo de obstrução na cavidade oral e podem ser caracterizadas pela altura de língua, pelo grau de anterioridade e posterioridade e pelo arredondamento dos lábios (SILVA, 2003; CALLOU; LEITE, 2009). É possível representar as vogais visualmente na cavidade oral através de uma forma de trapézio. Na Figura 1, a seguir, pode-se observar a localização dos sons vocálicos dentro da cavidade oral do trato vocal:

Figura 1: Tabela de Associação Internacional de Fonética com os sons vocálicos



Fonte: Silva (2003).

Em seu sistema fonológico, o português brasileiro possui sete fonemas vocálicos orais em posição tônica: /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/, além

de cinco fonemas vocálicos nasais: /ĩ/, /ẽ/, /ã/, /õ/, /ũ/. Adicionalmente, é importante mencionar a existência de dois tipos de ditongos na língua portuguesa (SILVA, 2003): os orais, /aw/, /ɛw/, /iw/, /ow/, /aj/, /ej/, /ej/, /oj/, /ɔj/, /uj/, e os nasais, /ãw/, /ãj/, /õj/, /ũj/, /ěj/ (CALLOU; LEITE, 2009). Ambos os tipos de ditongos mencionados não fazem parte do sistema fonológico do húngaro; por outro lado, na língua húngara, existe a diferença entre vogais breves e longas (SIPTÁR; TÖRKENCZY, 2000). As vogais breves do húngaro são: /i/, /y/, /ɛ/, /a/, /o/, /ø/, /u/, e as vogais longas: /i:/, /y:/, /e:/, /a:/, /o:/, /ø:/, /u:/. Comparando o sistema vocálico das duas línguas, nota-se que a vogal média baixa posterior /ɔ/ e as vogais nasais /ĩ/, /ẽ/, /ã/, /õ/ e /ũ/ do português não existem na língua húngara. Enquanto a produção da vogal média alta posterior “o” é idêntica nas duas línguas, no caso da produção da vogal média baixa posterior “ó”, não ocorre o mesmo. Segundo Siptár e Törkenczy (2000), as medidas acústicas baseadas em valores de formantes⁸ da vogal ortograficamente grafada como “a” na língua húngara corresponderia aos da vogal média baixa posterior /ɔ/. Entretanto, Szeredi (2009) argumenta que as medidas de formantes da vogal “a” do húngaro são mais próximas da vogal baixa posterior [ɒ]; por isso, considera-se que a pronúncia de [ɔ] existe apenas em português. Por causa desta diferença entre os sistemas fonológicos das duas línguas, pode haver dificuldade para os aprendizes húngaros produzirem a vogal média baixa posterior [ɔ] do português brasileiro.

Este estudo tratará da produção das vogais médias posteriores do português brasileiro tanto na fala de aprendizes húngaros de PLA quanto na de falantes nativos de português brasileiro, por meio de um estudo experimental que inclui uma análise acústica. A hipótese deste trabalho é a de que os falantes húngaros teriam dificuldade em produzir o contraste entre a vogal média alta posterior [o] e a vogal média baixa posterior [ɔ], já que esta última vogal não existe em sua língua materna (doravante, L1).

8 As frequências formantes, que têm origem na vibração das pregas vocais, e que depois são atenuadas ou amplificadas pela cavidade supraglótica (VIEGAS et al., 2019), são medidas acústicas que caracterizam os sons da fala. As vogais podem ser caracterizadas pelo primeiro (F1) e segundo (F2) formantes.

1. Modelos de aprendizagem de sons da L2

É comum que aprendizes adultos de línguas estrangeiras relatem dificuldades em pronunciar sons da língua-alvo. Uma das teorias mais influentes sobre o processo de aprendizagem de sons da segunda língua (doravante, L2), o chamado “*Speech Learning Model/Modelo de Aprendizagem de Fala*” (SLM), que foi criado por Flege (1995), pressupõe que a idade do aprendiz tem muita influência no processo de aprendizagem da L2. As habilidades cognitivas das crianças são melhores para aprender uma nova língua estrangeira. Com o tempo, há um efeito da idade nas habilidades de aprendizagem da L2 que acontece por causa da redução da plasticidade neurocognitiva (FLEGE; BOHN, 2021). Por isso, à medida que a idade aumenta, torna-se mais difícil formar novas categorias prototípicas dos sons da fala (FLEGE, 2002), apesar dos mecanismos de aprendizagem de língua permanecerem ativos por toda a vida.

Flege (1995) também destacou que a língua materna interfere na aprendizagem da L2, propondo um fenômeno chamado de “identificação interlinguística”, o que significa que um processo cognitivo liga perceptualmente os sons da L1 e da L2, tornando mais difícil estabelecer novas categorias fonéticas para os sons da L2 (FLEGE, 1995). Além disso, o SLM chama a atenção para a existência do “espaço fonético comum”. Os aprendizes, primeiramente, integram os sons da L1 e da L2 nesse espaço, causando uma dificuldade de separar os sons das duas línguas (FLEGE; BOHN, 2021). É importante ressaltar que a formação das novas categorias fonéticas depende de vários fatores como a quantidade e a qualidade do input da L2, e como um aprendiz pode perceber a diferença fonética entre os sons da L1 e da L2. Quando uma nova categoria fonética não está formada, ocorrerá, do ponto de vista perceptivo, a “assimilação de categoria” (FLEGE; BOHN, 2021).

Por sua vez, o modelo chamado “*Perceptual Assimilation Model of Second Language Speech Learning/ Modelo Perceptual da Aprendizagem da Fala em Segunda Língua*” (PAM-L2), que foi criado por Best e Tyler (2007), analisa o papel da percepção na aquisição de sons não nativos, e sua relação com o conhecimento fonético-fonológico que os aprendizes

possuem na sua língua materna. O modelo PAM-L2 prevê não só como os aprendizes de L2 perceberão o contraste entre os sons da L1 e da L2, mas também como assimilarão e categorização os fones da língua estrangeira, ajudando a compreender o processo de percepção dos sons da L2. De acordo com esse modelo, a língua materna influencia esse processo, de modo que os falantes assimilarão os fones da L2 primeiramente em categorias já existentes de L1, e somente depois criarão novas categorias fonético-fonológicas. O modelo também estabelece um grau de diferença perceptiva e um grau de assimilação dos sons da L2, além de discriminar padrões de assimilação que são categorizados desde quando ocorre a assimilação até quando não ocorre (BEST, 1995; BEST; TYLER, 2007).

De um modo geral, as teorias expostas nesta seção ajudam a compreender as possíveis origens das dificuldades dos aprendizes de L2 adquirirem sons que não existem em sua L1.

2. Pesquisas anteriores sobre as vogais médias do português brasileiro

Consta, na literatura da área, que aprendizes de PLA de diferentes línguas maternas têm dificuldades em produzir o contraste entre as vogais médias do português, a saber, [e] - [ɛ] e [o] - [ɔ]. Kendall (2004) fez um estudo com aprendizes americanos sobre a produção e a percepção das vogais médias ([e], [ɛ], [o], [ɔ]) do português brasileiro. O autor investigou dois grupos de aprendizes americanos: um grupo composto por iniciantes e outro por avançados. Os resultados do estudo mostraram que o desempenho tanto na produção quanto na percepção das vogais médias em ambos os grupos de aprendizes não é o mesmo que o dos falantes nativos, o que confirmou a hipótese de que os aprendizes americanos tinham dificuldades em produzir e perceber o contraste entre as vogais médias do português.

Silva (2015) analisou a pronúncia das vogais médias ([e], [ɛ], [o], [ɔ]) do português brasileiro em posição tônica, na produção de hispanofalantes. A autora coletou uma amostra da fala de doze falantes nativos da Argentina e do Uruguai, além de um grupo controle que continha doze falantes nativos brasileiros. O estudo baseou-se nos valores

dos formantes de F1 e F2 das vogais. Na conclusão do estudo, foi verificado que as vogais médias não são muito distintas do ponto de vista acústico na produção dos hispanofalantes, ou seja, os falantes nativos de espanhol têm dificuldades em produzir as vogais médias baixas [ɛ] - [ɔ], dois sons inexistentes no sistema vocálico do espanhol, o que mostra que essas categorias fonológicas ainda não haviam sido adquiridas pelos aprendizes.

Além disso, Filho (2019) investigou o contraste entre as vogais médias do português brasileiro na fala de duas colombianas, de Bogotá, e duas brasileiras, da Paraíba. O resultado também foi baseado nos valores de F1 e F2 das vogais. O autor verificou que, na produção dos hispanofalantes, não foi possível fazer a distinção entre as vogais médias altas e baixas, [e] - [ɛ] e [o] - [ɔ], do português brasileiro. Na análise perceptiva, trinta e cinco falantes nativos brasileiros participaram do teste, em que tinham de identificar as vogais médias produzidas pelas falantes bogotanas. Nos resultados deste estudo, as palavras que continham os sons [ɛ] - [ɔ] na fala das bogotanas foram percebidas como [e] - [o] pelos ouvintes brasileiros, o que indica que as informantes de Bogotá não produziram uma distinção acústica entre as vogais médias altas e baixas anteriores e posteriores.

Um estudo sobre as vogais médias do português com falantes nativos de russo foi realizado por Smirnova Henriques e Madureira (2020). O objetivo do trabalho era analisar a produção e a percepção das vogais médias altas e baixas ([e], [ɛ], [o], [ɔ]) nesse grupo de falantes. O teste de produção mostrou que as vogais médias altas e baixas não foram diferenciadas na fala dos russos, em contraste com as vogais dos falantes brasileiros. No teste de percepção, os russos obtiveram média de acerto de 64%, enquanto os brasileiros alcançaram 100% de acerto, o que deixa claro que essas categorias fonológicas não estão bem formadas tanto do ponto de vista da produção quanto da percepção dos falantes russos.

Neste estudo, a produção das vogais médias posteriores dos aprendizes húngaros será analisada e os resultados serão comparados com esses trabalhos da literatura da área.

3. Método

3.1 Participantes

Nove informantes foram recrutados para a gravação dos dados: três falantes nativas do português brasileiro e seis falantes húngaros aprendizes de PLA (quatro mulheres e dois homens). As informantes brasileiras vieram de várias partes do Brasil, como Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Curitiba (Paraná) e São Carlos (São Paulo). Elas tinham uma faixa etária semelhante, entre 20-30 anos, e ensino médio ou superior completo.

Para ter uma amostra homogênea, os falantes húngaros deste estudo eram alunos de graduação em Língua Portuguesa da Universidade Eötvös Loránd (ELTE), localizada em Budapeste, capital da Hungria. Primeiramente, os participantes húngaros preencheram um questionário para coletar informações sobre as suas informações sociolinguísticas (sexo, idade, lugar de origem e nível de instrução) e as suas experiências linguísticas. O perfil sociolinguístico dos aprendizes de PLA era o seguinte:

- a) Distribuição de gênero dos participantes: quatro mulheres e dois homens.
- b) Os informantes falavam português no nível intermediário (nível B1/B2). Todos os participantes foram selecionados do segundo ou do terceiro ano do curso de graduação em Português da ELTE. Nas aulas do curso, os alunos tinham oportunidade de estudar tanto o português europeu quanto o português brasileiro. Três falantes húngaros já haviam feito intercâmbio em Portugal. Os informantes húngaros também falavam outras línguas como o inglês, o alemão, o espanhol etc.
- c) Os falantes húngaros tinham idade entre 20-30 anos; em outras palavras, eram adultos.
- d) A maior parte dos falantes húngaros vieram de Budapeste; apenas uma informante veio de Salgótarján, uma cidade que fica a aproximadamente 111 km de distância da capital húngara.

3.2 Corpus

Nesta pesquisa, sete pares mínimos com quatorze palavras foram criados com os sons-alvo [o] x [ɔ] para analisar se os húngaros produzem o contraste fonológico entre as vogais médias posteriores no português brasileiro do ponto de vista acústico. Os critérios estabelecidos utilizados na seleção das palavras foram os seguintes:

- a) a palavra pertence à classe dos nomes ou dos verbos;
- b) a palavra tem duas ou três sílabas.

No Quadro 1, são expostos os pares mínimos formados neste estudo. A vogal tônica das palavras está destacada em negrito e as formas verbais na lista de pares mínimos pertencem ao modo indicativo.

Quadro 1: Pares mínimos criados com as vogais [o] e [ɔ] para o corpus de pesquisa

[o]	Formas verbais	[ɔ]	Formas verbais
avô	-	avó	-
pôde	<i>3ª pessoa do pretérito</i>	pode	<i>3ª pessoa do presente</i>
olho	-	olho	<i>1ª pessoa do presente</i>
poço	-	posso	<i>1ª pessoa do presente</i>
toco	-	toco	<i>1ª pessoa do presente</i>
apoio	-	apoio	<i>1ª pessoa do presente</i>
soco	-	soco	<i>1ª pessoa do presente</i>
Distratores: mala, telado, carreta, bola, telhado, filha etc.			

Fonte: Os autores (2022).

No total, havia 56 palavras no corpus: além das 14 palavras que continham os sons-alvo, havia 42 distratores com sons laterais e róticos do português.

3.3 Gravações

No Laboratório de Fonética da ELTE, os áudios foram gravados com um sistema de ultrassom AAA (*Articulate Assistant Advanced*) em 81.67 fps e usou-se o microfone condensador omnidirecional *Beyerdynamic TG H56c* tan, que estava acoplado na cabeça dos falantes. A utilização do aparelho de ultrassom fez com que os áudios fossem gravados sincronicamente com a imagem de ultrassom dos movimentos da língua; no entanto, neste estudo, somente os resultados da análise acústica serão relatados.

A tarefa dos falantes foi ler 56 palavras que foram inseridas na frase-veículo “Eu disse ‘___’ seis vezes”. Uma tela de computador mostrava as sentenças em ordem aleatória, uma por uma, para os informantes. Como a mesma palavra foi produzida cinco vezes por cada falante, no total foram gravadas 2.520 frases, das quais 630 frases continham os sons-alvos /o/ e /ɔ/. A duração das sessões de gravação foi de 50 a 60 minutos. Durante a sessão, os aprendizes preencheram a ficha de identificação, o questionário, receberam explicação sobre a tarefa de produção, foi feito o ajuste do microfone e do aparelho de ultrassom, e, por fim, foi feita a gravação dos áudios.

3.4 Análise acústica

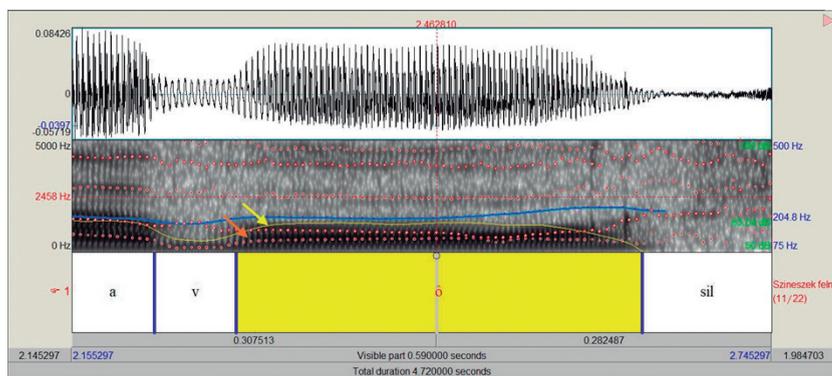
Depois da gravação do corpus, a etapa seguinte foi a segmentação dos sons, que foi feita automaticamente, e depois, corrigida manualmente no software Praat⁹ (BOERSMA; WEENINK, 2021). Os sons da fala podem ser caracterizados pelas frequências formantes, que são frequências que, após terem origem na vibração das pregas vocais, são atenuadas ou amplificadas pela cavidade supraglótica. Apesar das vogais possuírem quatro formantes (F1, F2, F3 e F4), já podem ser caracterizadas pelos F1 e F2. Enquanto o F1 está relacionado com a posição vertical da língua, ou seja, sua altura, o F2 se refere à posição horizontal, isto é, o grau de anterioridade-posterioridade da língua (VIEGAS et al., 2019). No que se

9 Disponível em: https://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html

refere aos valores de F1, a relação é inversamente proporcional à altura da língua: quanto mais alta for a vogal, menor é o valor de F1. E quanto mais baixa for a vogal, maior será o valor do primeiro formante. No caso de F2, quanto mais anterior for a vogal, maior será o F2; quanto mais posterior, menor será o valor do segundo formante (VIEGAS et al., 2019). Por exemplo, a diferença na produção entre as vogais [o] e [ɔ] é que a vogal média baixa posterior [ɔ] possui um F1 maior do que o da vogal média alta posterior [o].

Neste estudo, analisaram-se as frequências formantes e a extração dos valores de F1 e F2 foi feita através do software Praat. A figura 2 mostra (i) a vogal média alta posterior “ô” na palavra “avô” selecionada, que foi inserida no Praat, e (ii) o primeiro e segundo formantes (representados na figura por pontinhos vermelhos) desta vogal. A seta laranja indica os formantes de F1 e a seta amarela indica os formantes de F2.

Figura 2: Processo de medição dos valores da F1 e da F2 da vogal “ô” na palavra “avô” no programa Praat



Fonte: Os autores (2022).

Ao todo, 1.260 medidas de formantes (F1 e F2) produzidas por nove falantes foram extraídas do corpus com os sons-alvo.

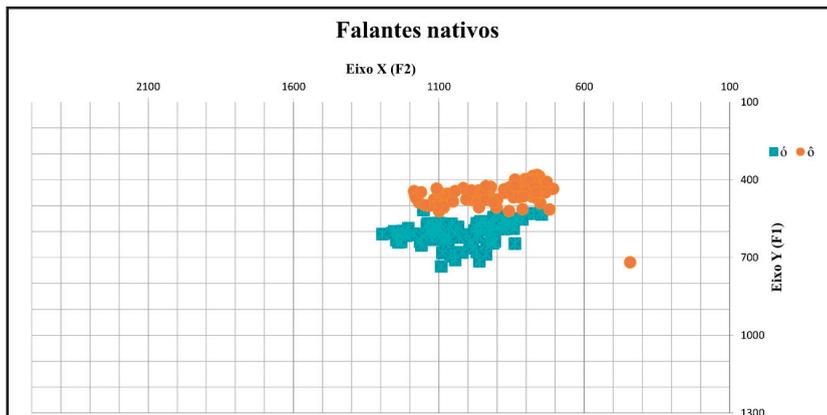
4. Resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise acústica. Para ilustrá-los, gráficos foram feitos com os valores de F1 e F2. Os valores de F1 estão na ordenada (eixo y) e os valores de F2 estão na abscissa (eixo x).

4.1 Falantes Nativos

A Figura 3 apresenta os valores de formantes plotados das vogais [o] - [ɔ] produzidas por falantes nativos brasileiros, e é possível observar que a vogal média alta e baixa posteriores estão em sua região prototípica no trato vocal. Na Figura 3, a dispersão da vogal [o] é representada por círculos laranja, enquanto a vogal [ɔ], por quadrados azuis.

Figura 3: Gráfico de dispersão das vogais [o] - [ɔ] produzidas por falantes nativos brasileiros



Fonte: Os autores (2022).

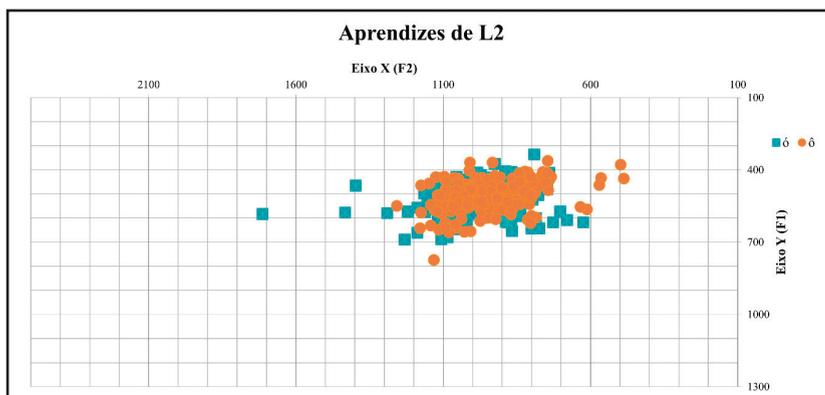
Como mostra a Figura 3, as vogais [o] - [ɔ] produzidas por brasileiros são bem distintas. A altura da língua é justamente o parâmetro que diferencia essas vogais: enquanto a vogal [o] está na posição média alta, a vogal [ɔ] está na posição média baixa. Isso mostra que os falantes nativos

brasileiros possuem categorias fonético-fonológicas bem distintas sob o ponto de vista acústico.

4.2 Aprendizes de L2

A Figura 4 ilustra os valores plotados dos dados das vogais [o] - [ɔ] produzidas por falantes húngaros aprendizes de PLA. De acordo com essa figura, os valores das duas vogais estão dispersos na mesma região do gráfico. Enquanto a vogal [o] está em sua região característica, a vogal [ɔ] encontra-se na região média alta, que é típica da vogal [o], em vez de estar na região média baixa. Portanto, os falantes húngaros não distinguem a vogal [o] de [ɔ] na sua produção acústica. Assim como no gráfico anterior, na Figura 4, a dispersão da vogal [o] é representada por círculos laranja, enquanto a vogal [ɔ], por quadrados azuis.

Figura 4: Gráfico de dispersão das vogais [o] - [ɔ] produzidas por aprendizes húngaros de PLA.



Fonte: Os autores (2022).

Segundo os resultados na análise acústica, não há diferenças nítidas entre as vogais [o] - [ɔ] na produção dos falantes húngaros, já que a dispersão das vogais ocupa a mesma área, o que significa que ambas as vogais foram produzidas com a mesma altura da língua. Com base nesses resultados, é possível supor que o fenômeno de assimilação por equivalência proposto por Flege (1995) esteja ocorrendo na aquisição das vogais posteriores do

português. Isso significa que os falantes húngaros podem assimilar a vogal [ɔ] como a vogal [o] presente na sua L1, devido ao fato de a vogal [ɔ] não existir na língua húngara. Além disso, os pressupostos do modelo PAM-L2, o modelo de Best e Tyler (2007), também podem ser considerados para explorar a percepção dos aprendizes húngaros de PLA. Como o som [ɔ] não existe na língua húngara e difere pouco do som [o], é preciso analisar como esse som está sendo categorizado pelos aprendizes húngaros.

5. Discussão sobre os resultados e conclusão

Nesta pesquisa, foram analisadas as vogais médias posteriores produzidas por aprendizes húngaros de PLA. O objetivo deste trabalho era verificar se os aprendizes húngaros distinguiam as vogais médias posteriores [o] - [ɔ] na sua produção oral, já que a língua húngara não contém a vogal média baixa [ɔ]. Os resultados deste estudo mostram que, na produção dos brasileiros, existe uma diferença nítida em termos da localização da produção das duas vogais no trato vocal. Ou seja, nos dados da fala dos participantes brasileiros, as vogais médias posteriores são distintas acusticamente, porque pertencem a categorias fonológicas diferentes. No entanto, na fala dos aprendizes húngaros, a distinção na produção das duas vogais não ocorreu, uma vez que a vogal média baixa posterior [ɔ] foi produzida na mesma posição que a da vogal média alta posterior [o]. Esses resultados corroboram estudos anteriores como os de Kendall (2004), Silva (2015), Filho (2019) e Smirnova Henriques e Madureira (2020), que analisaram a dificuldade de produção das vogais médias em língua portuguesa, incluindo as vogais posteriores aqui analisadas, na produção de falantes de outras línguas.

Vale também ressaltar que os resultados obtidos neste estudo ajudam a compreender o processo de aquisição dos sons de português nesse grupo específico de falantes: os aprendizes húngaros de PLA, corroborando com pesquisa anteriormente realizada por Miranda et al. (2021) sobre a aquisição das consoantes laterais alveolar /l/ e palatal /ʎ/ na produção desse grupo. Os autores chegaram à conclusão de que a língua húngara influencia a produção das consoantes laterais do português, pois, na produção dos húngaros, a lateral palatal /ʎ/ e o glide

palatal /j/ não foram bem diferenciados (MIRANDA et al., 2021). Tanto a vogal média baixa posterior /ɔ/ quanto a lateral palatal /ʎ/ são sons que podem trazer dificuldades de aquisição para os aprendizes húngaros de PLA e isso traz implicações para o ensino. Segundo Lamprecht e Fragozzo (2009), a habilidade de pronúncia ainda está em segundo plano no ensino de língua estrangeira, ao contrário das estruturas gramaticais e da aprendizagem de palavras. Por isso, é significativo chamar a atenção para o aprimoramento dessa habilidade (LAMPRECHT; FRAGOZZO, 2009). Para melhorar a pronúncia de sons da L2, segundo Kivistö-de Souza (2021), é importante desenvolver a consciência fonológica da L2, porque “quanto maior a consciência fonológica na L2, maior é a facilidade do aprendiz em perceber e produzir a fala nessa L2” (KIVISTÖ-DE SOUZA, 2021, p. 157).

Apesar das limitações deste trabalho, como a falta de tratamento estatístico dos dados, os resultados já indicam que os aprendizes húngaros têm dificuldades em produzir o contraste entre [o] - [ɔ]. Para obter uma compreensão mais aprofundada sobre a produção da vogal média baixa posterior [ɔ] na fala dos húngaros, será necessário fazer uma análise articulatória com os dados de imagem de ultrassom da língua. Além disso, é preciso conduzir uma análise perceptiva das vogais médias posteriores com aprendizes húngaros de PLA para investigar se as hipóteses dos modelos de aquisição de sons da L2 sobre a assimilação dos sons, tais como o SLM (FLEGE, 1995; FLEGE, BOHN, 2021) e o PAM-L2 (BEST; TYLER, 2007), se aplicam no caso desses aprendizes.

Referências

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

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

BOERSMA, P., WEENINK, D. **Praat**: Doing phonetics by computer [computer program] 2021. Disponível em: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html> Acesso em: 28 nov. 2022.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2009.

FILHO, João Martins dos Santos. **As vogais médias do português brasileiro por falantes de espanhol de Bogotá: produção e percepção**. Monografia – Curso de Licenciatura em Letras (Português-Espanhol). Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14404>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

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

FLEGE, James Emil. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: Burmeister, P.; Pirske, T.; Rhode, A. (Ed.) **An integrated view of language development: papers in honor of Henning Wode**. Trier: Wissenschaftliger Verlag, 2002. p. 217-243.

FLEGE, James Emil; BOHN, Ocke-Schewn. The revised speech learning model (SLM-r). In: WAYLAND, R., (Ed.). **Second language speech learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 3-83, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/9781108886901.002>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

KENDALL, Richard Ryan. **The Perception and Production of Portuguese Mid-Vowels by Native Speakers of American English**. Master thesis – Department of Spanish and Portuguese, Brigham Young University, 2004.

KIVISTÖ-DE SOUZA, Hanna. O que é e por que estudar consciência fonológica? In: KUPSE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo. **Investigando os sons de línguas não nativas**. Campinas, SP: Editora da Abralín, p. 153-173, 2021.

LAMPRECHT, Regina Ritter; FRAGOZO, Carina Silva. O ensino explícito e comunicativo de pronúncia de LE: Caminhos para a consciência fonético-fonológica. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, RS, v. 1, p. 49-56, 2009.

MIRANDA, Luma da Silva; GRÁCZI, Tekla Etelka; CSAPÓ, Tamás Gábor; JUHÁSZ, DEME, Andrea; MARKÓ, Alexandra. As consoantes laterais do português brasileiro produzidas por aprendizes húngaros de PLE: Uma análise acústica. **Anais de I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University**, Nova Iorque, EUA, p. 55-70, 2021.

SILVA, Susiele Marchy da. A produção das vogais médias tônicas do português (L2) por falantes nativos do espanhol. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 58, jan/jun., p. 91-108, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/52016>>. Acesso em: 19. abr. 2022.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7ª ed. São Paulo: Editorial Contexto, 2003.

SIPTÁR, Péter; TÖRKENCZY, Miklós. **The phonology of Hungarian**. New York: Oxford University Press Inc., 2000.

SMIRNOVA HENRIQUES, Anna; MADUREIRA, Sandra. The perception and production of the Brazilian Portuguese open and closed mid vowels by native Russian speakers. **Anais do I Congresso Brasileiro de Prosódia**, v.1, p. 67-70, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SZEREDI, Dániel. **Functional analysis of the Hungarian vowel system**. Master thesis – Theoretical Linguistics Major, Eötvös Loránd University Budapest, 2009. Disponível em: <<https://s18798.pcdn.co/szeredi/wp-content/uploads/sites/3245/2015/12/szeredi-thesis-2009.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2022

VIEGAS, Flávia; VIEGAS, Danieli; GUIMARÃES, Glaucio Serra; SOUZA, Margareth Maria Gomes de; LUIZ, Ronir Raggio; SIMÕES-ZENARI, Marcia; NEMR, Katia. Comparação de medidas de frequência fundamental e frequências dos formantes em duas tarefas de fala. **CEFAC**, Campinas, v. 21, n. 6, p. 1-10, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921612819>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MINIBIOGRAFIAS DAS ORGANIZADORAS

Adriana Célia Alves, atualmente, é Professora Leitora da Universidade Mayor de San Andrés (UMSA - La Paz). Foi professora contratada pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM Diamantina. Doutora em Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara). Período sanduíche na Universidade Paul-Valéry III (França), bolsista Fapesp. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), bolsista CNPq, com período sanduíche na Universidade de Laval (Québec-Canadá), bolsista ELAP. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2009) habilitação Português/Francês e respectivas Literaturas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: português língua estrangeira, interculturalidade, avaliação e representações.

Camila Cynara Lima de Almeida é Mestre 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 Leitora do Ministério das Relações Exteriores no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas Modernas da Universidade de Bolonha (Unibo), na Itália.

Camila Oliveira Macêdo possui licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua e em Letras Espanhol pela Universidade de Brasília (2010 e 2014), realizou intercâmbios acadêmicos na *Pontificia Universidad Católica Argentina* (2009) e *Universitat Jaume I* na Espanha (2011). É mestre em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e em Estudos Multidisciplinares pela *State University of New York* em 2016. Tem experiência como professora de Português como Língua Estrangeira desde 2012. Trabalhou como docente na Escola das Nações de 2012 a 2021, no Núcleo de Ensino de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros, como professora, de 2013 a 2022, e supervisora pedagógica, de 2018 a 2022. Atualmente é Leitora Guimarães Rosa na Universidade São José em Macau, na China.

Karen Kênnia Couto Silva é professora de português no departamento Estudos Ibéricos e Latino-Americanos da Universidade Sorbonne-Nouvelle. Na Universidade Sorbonne Nouvelle também exerce a coordenação do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa - Celpe-Bras. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Ciências da Linguagem pela Universidade da Guiana Francesa (UG). Possui mestrado pela Universidade Grenoble Alpes em Ciências da Linguagem na especialidade Francês Língua Estrangeira (2011-2013). Possui graduação em Letras (Português/ Francês) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006-2010). Conta, ainda, com experiências nacionais e internacionais de ensino do português (França e Cuba).

Priscilla Lopes d' El Rei, Professora Leitora Guimarães Rosa, é formada em letras com habilitação em português e alemão pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Mestre em Letras (estudos literários) pelo departamento de Letras Germânicas da Universidade de São Paulo (USP). Escreve agora sua tese de doutorado pelo Departamento de Língua e Literatura da Universidade de Bielefeld na Alemanha, cuja temática abrange análise histórica do discurso, literatura e diáspora. Foi professora leitora junto à Faculdade de Letras da Universidade Eotvös Loránd (ELTE) em Budapeste de 2016 até 2019. Desde fevereiro de 2021 foi selecionada como leitora Guimarães Rosa (CAPES/MRE) e atua como professora na Faculdade de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), onde leciona português como língua estrangeira, cultura e literatura brasileira e lusófona.

Thamis Larissa Silveira, Licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) e mestra em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras, possui seu ensino superior pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professora Leitora Guimarães Rosa (MRE/CAPES) em Tóquio, na Sophia University (Japão), ministrando disciplinas de língua portuguesa e culturas brasileiras. Suas áreas de interesse concentram-se no ensino e pesquisa de Português como Língua Adicional, com destaque à análise e à elaboração de material didático, bem como de criação de cursos para fins específicos e formação de professores de português como língua adicional.

Copyright © Fundação Alexandre de Gusmão



Acompanhe nossas redes sociais

@funagbrasil



Nesta coletânea, estão reunidos artigos do I Conecta Leitores (2021) e do II Conecta Leitores (2022) que apresentam relatos de experiências e reflexões diversas em torno do ensino e da promoção da língua portuguesa ao redor do mundo. Os artigos contemplam aspectos particulares das áreas de Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua de Herança (PLH) e Português como Língua de Acolhimento (PLAC), versando sobre elaboração de material didático, ensino para fins específicos, ensino de literatura, fonética e fonologia, recursos tecnológicos nas aulas e interdisciplinaridade no ensino de português. Por meio da leitura dos artigos presentes, assim como dos textos elaborados pelos professores convidados, será possível vislumbrar as múltiplas possibilidades de atuação na área de PLA e compreender as questões que mobilizam os Leitores e demais professores em suas atribuições diárias enquanto docentes e pesquisadores. Conforme Moura Neves (2023), pensar no ensino e na promoção da língua portuguesa vai além do espaço geográfico em que nos encontramos, pois falar de língua e de Brasil é falar de história, de sociedade, de políticas, de culturas brasileiras, de identidades. Não à toa, percebe-se que os Professores Leitores cada vez mais concentram-se em pensar suas aulas e suas ações a partir de uma visão pluricêntrica do português, de diversidade cultural e de cooperação mútua com outros profissionais da educação. Dessa forma, o conteúdo deste livro busca servir como registro das duas primeiras edições do evento Conecta Leitores, mas também como inspiração e motivação para os Leitores em atuação, os futuros Leitores e os demais interessados na área de ensino e promoção da Língua Portuguesa no mundo.

