

O Glossário Especializado da Área de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa – *Margens* – é resultado de um projeto desenvolvido no âmbito do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Sua principal característica é o agrupamento sistematizado de termos de alta frequência na literatura dessa área, resultante de um processo rigoroso de tratamento de dados, compilação de *corpus*, levantamento dos vocábulos, análise dos itens e posterior definição dos termos que compõem a presente edição do *Margens*.

Esta iniciativa é um movimento em prol do fortalecimento do pluricentrismo, uma vez que busca amplificar a representatividade da diversidade teórico-metodológica das diferentes comunidades epistêmicas nas quais a língua portuguesa é utilizada.

Espera-se que este documento possa contribuir para o estabelecimento de parcerias e diálogos contínuos entre profissionais da Área de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa.

MARGENS: GLOSSÁRIO ESPECIALIZADO DA ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

TÁBATA QUINTANA YONAH
ALEXANDRE FERREIRA MARTINS
(COORDS.)



MARGENS: GLOSSÁRIO ESPECIALIZADO DA ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

TÁBATA QUINTANA YONAHA
ALEXANDRE FERREIRA MARTINS
(COORDS.)

MARGENS:
GLOSSÁRIO ESPECIALIZADO DA
ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA PORTUGUESA

MARGENS:
GLOSSÁRIO ESPECIALIZADO DA
ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA PORTUGUESA

Tábata Quintana Yonaha
Alexandre Ferreira Martins
(Coords.)

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
Telefones: (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
Fernanda Antunes Siqueira
Gabriela Del Rio de Rezende
Luiz Antônio Gusmão
Nycole Cardia Pereira

Consultora técnica:

Marine Laísa Matte

Programação Visual e Diagramação:

Denivon Cordeiro de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M328m Margens: glossário especializado da área de ensino e aprendizagem da língua portuguesa /
Tábata Quintana Yonaha, Alexandre Ferreira Martins (Coords.). - Brasília : FUNAG, 2023.
128 p.

ISBN: 978-85-7631-955-9

1. Língua portuguesa - Vocabulários, glossários, etc. 2. Língua portuguesa - Ensino e
aprendizagem. 3. Proposta curricular. 4. Relações exteriores. I. Yonaha, Tábata Quintana.
II. Martins, Alexandre Ferreira. III. Título. IV. Série.

CDD-469.3

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

Elaborado Sueli Costa - Bibliotecária - CRB-8/5213

(SC Assessoria Editorial, SP, Brasil)

APRESENTAÇÃO

O Glossário Especializado da Área de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa – *Margens* – é resultado de um projeto desenvolvido no âmbito do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Sua principal característica é o agrupamento sistematizado de termos de alta frequência na literatura dessa área, resultante de um processo rigoroso de tratamento de dados, compilação de *corpus*, levantamento dos vocábulos, análise dos itens e posterior definição dos termos que compõem a presente edição do *Margens*.

Consideramos que esta é uma ferramenta desenvolvida a partir de um *corpus* com alto nível de amostragem e representatividade que pode auxiliar professores e pesquisadores a explicarem, discutirem e/ou justificarem o emprego de termos e expressões utilizados na referida área em diferentes produções acadêmicas, bem como servir de insumo para futuras pesquisas. A construção do *corpus* e a definição dos termos deste glossário reforçaram tais potencialidades. Justifica-se isso pelo fato de que atores de diferentes países participaram desse processo, tanto direta, através dos convites que foram realizados individualmente para descrição dos termos, quanto indiretamente, por meio da seleção e uso de obras acadêmicas para constituição do *corpus*.

A descrição dos termos mais recorrentes das produções dos nove Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi realizada por profissionais locais ou por aqueles que apresentam significativa experiência profissional nesses locais. Esta iniciativa é um movimento em prol do fortalecimento do pluricentrismo, uma vez que busca amplificar a representatividade

da diversidade teórico-metodológica das diferentes comunidades epistêmicas nas quais a língua portuguesa é utilizada.

Esperamos que este documento possa contribuir para o fortalecimento do pluricentrismo e, sobretudo, para o estabelecimento de parcerias e diálogos contínuos entre profissionais da Área de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa. Vida longa às margens da língua portuguesa!

Tábata Quintana Yonaha
Alexandre Ferreira Martins
Marine Laísa Matte

Sumário

ANGOLA	9
Texto	11
Língua étnica	13
BRASIL	15
Livros didáticos	17
Língua	21
Leitura	25
Interação	31
Gêneros discursivos	35
Gêneros textuais	41
Língua estrangeira/adicional	45
CABO VERDE.....	49
Leitor.....	51
GUINÉ-BISSAU	53
Crioulo guineense	55
GUINÉ EQUATORIAL	59
Língua	61
MOÇAMBIQUE.....	63
Textos normativos.....	65
Texto narrativo	69
PORTUGAL.....	73
Competência comunicativa	75
Ensino	81
Aula.....	85

Processo de ensino/processo de aprendizagem/ processo de ensino-aprendizagem	91
Língua	95
Língua estrangeira	99
TIMOR-LESTE	103
Formação de professores	105
Língua de instrução	109
Colonial	111
Discurso	113
TERMOS MAIS PREVALENTES DA ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CPLP ...	115
SOBRE OS COLABORADORES	1175

ANGOLA

TEXTO¹

Texto é um todo tecido por uma rede de significados regidos pelo princípio da textualidade. Tendo uma organização específica é um produto do discurso que se materializa na língua a partir de determinadas condições de produção, ou seja, em meio a um contexto histórico, social, cultural e político, no qual se dá a interlocução de sujeitos consciente ou inconscientemente. Portanto, é histórica e ideologicamente que o produtor do texto se posiciona diante do seu interlocutor a partir de um dizer construído com base em um tema e um objetivo específicos. De acordo com Orlandi (2012, p. 111), é no discurso que o texto passa a ter uma realidade significativa.

Porém, apesar do trabalho sobre o texto pressupor uma análise relacionada à busca de marcas ideológicas que remetem a escrita a uma determinada formação social e discursiva, ele tem uma presença concreta materializada por meio de palavras que seguem regras linguísticas e gramaticais impostas pelo rigor da própria escrita. Neste contexto, o texto é, do ponto de vista gramatical, um conjunto de frases ou uma única frase com um sentido completo formando uma unidade na qual confluem elementos sintáticos, semânticos, morfológicos e fonológicos.

O texto é formado, nesta ordem de ideias, pelo encadeamento de sintagmas com valor semântico no interior dos quais as classes morfológicas relacionadas entre si formam unidades de significação jogando os papéis das funções sintáticas nas orações. O que permite uma análise sintática e morfológica na qual joga um papel importante a relação das palavras na constituição da significação, ou seja, o texto não é um amontoado de palavras, mas uma unidade de significação na qual o autor tem a intenção de comunicar uma determinada intenção,

1 Verbete por Eugénia Emília Sacala Kosi.

seja ela para informar, transmitir um saber ou para expressar emoções ou sentimentos.

Segundo esta concepção, o texto também é uma forma de comunicar e expressar um propósito ou um desejo. Esta visão comunicacional concebe a divisão do texto em verbal – oral e escrito – e não verbal. O texto verbal tanto oral quanto escrito precisa de recursos linguísticos tais como os retóricos, coesivos e enfáticos orientando o leitor para aquilo que autor tem a intenção de transmitir. Os dois tipos de texto verbal devem adequar-se às regras gramaticais, embora, em contextos informais, o interlocutor tenha a liberdade de usar regras da sua comunidade linguística e da comunidade do auditório a que se dirige. O texto não verbal remete para a linguagem não verbal, ou seja, para signos outros que permitem a comunicação, sem a palavra, entre os indivíduos como a imagem, o som, os sinais, os símbolos.

Referências em língua portuguesa

CHOMSKY, N. *Estruturas sintáticas*. Trad. Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

KOCH, I. V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

ORLANDI, E. P. Texto e discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23 (1995), 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29365>>. Acesso em: 10 ago. 2022. DOI: <10.22456/2238-8915.29365>.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

LÍNGUA ÉTNICA¹

Língua étnica é uma língua utilizada por um grupo predefinido como etnia. Etnia é um grupo socialmente qualificado que apresenta traços comuns nos hábitos culturais, especialmente o compartilhamento da mesma variedade.

Atenção: o conceito “língua” é complexo para algumas comunidades de fala. O que é língua para a linguística pode não ser língua para um grupo étnico. Por exemplo, em Moçambique, as línguas xirhonga, xitswa e xichangana são línguas muito inteligíveis e não podem ser tratadas como uma só.

Outro aspecto é a noção de “etnia”. Ela não faz sentido para São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola e Moçambique. Os guineenses é que consolidaram esse termo e o têm usado com frequência para indicar os diferentes grupos. O nome do grupo coincide com o nome da etnia. Por exemplo, a etnia balanta fala a língua balanta, a etnia fula fala a língua fula, a etnia manjaco fala a língua manjaco e assim sucessivamente. No caso dos países anteriormente citados, há apenas o uso do termo “etnia” por equivalência, mas não tem exatamente o mesmo significado. Por exemplo, não é comum os angolanos chamarem bakongo de etnia. Os bakongo falam a língua kikongo. A explicação para esta disparidade se encontra na antropologia. Os conceitos sobre os grupos sociais não são homogêneos nos países africanos, especialmente nos povos bantu. Há diferenças internas que precisam de ser respeitadas.

Concluindo: língua étnica corresponde a uma língua ou, ainda, variedade pertencente a uma comunidade de fala que se caracteriza e se identifica como grupo específico. Não há como aplicar um conceito

1 Verbete por Alexandre A. Timbane.

eurocêntrico para o contexto dos povos específicos. Há na política linguística de uma comunidade a noção de língua e essa noção é atribuída para aquela realidade. Em muitos casos, os dialetos podem ser entendidos como pertencentes a etnias também.

BRASIL

LIVROS DIDÁTICOS¹

Um livro didático é um dos materiais didáticos mais utilizados no ensino, um dos instrumentos mais preciosos para professores e alunos, e que justamente por ser tão popularmente associado ao contexto de ensino e de aprendizagem, muitas vezes torna-se um sinônimo do que é um material didático. Entretanto, o livro didático faz parte do que são os materiais didáticos, o que, compreendendo em seu conceito mais amplo, podemos definir como qualquer material linguístico, visual, auditivo, cinestésico que pode ser usado pelo professor em seu contexto de atuação (TOMLINSON, 2001, p. 66). Sendo assim, materiais didáticos são “instrumentos de grande importância no ensino, pois materializam conhecimentos, objetivos de aprendizagem e abordagens pedagógicas para os alunos, mas também para os professores” (SILVEIRA, 2021, p. 29).

Um livro didático por si só é um livro organizado pedagogicamente com o objetivo de apresentar um repertório de conteúdos organizados em uma sequência de ensino com um propósito definido: o de ensinar um conteúdo específico para um público predeterminado. Nesse processo de organização pedagógica no qual os livros didáticos são elaborados, pode-se vislumbrar o universo de diferentes recursos que são usados para ensinar e oportunizar experiências de aprendizagem, fazendo jus ao conceito de materiais didáticos e comprovando que qualquer material pode ser usado para ensinar quando se há um objetivo claro e definido para seu uso. Isto é, uma propaganda que passa na televisão, um vídeo que está presente em plataformas virtuais, um cartaz que pode ser encontrado nas ruas da cidade, um trecho de um livro de literatura, um episódio de um podcast, e tantos outros

1 Verbetes por Thamis Larissa Silveira.

gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) que circulam em nossa vida cotidiana podem ser transformados em recursos que promovem a aprendizagem e podem ser incluídos em um livro didático.

Contudo, cabe salientar que, além de um livro didático ser um material organizado pedagogicamente com o objetivo de apresentar um repertório de conteúdos, esses conteúdos e sua organização devem estar embasados em uma filosofia de ensino, uma concepção de língua e de linguagem, assim como de avaliação e de projeção de expectativas em relação ao uso desse livro por parte de professores e de alunos. Há quem diga que o uso de livros didáticos não é mais uma boa opção hoje em dia, comparando o seu uso com a perpetuação de metodologias antigas de ensino. Entretanto, segundo Diniz (2008), observa-se que, em termos de livros didáticos elaborados especificamente para o ensino de português para estrangeiros, na área de Português como Língua Adicional (PLA), a produção de livros nesse contexto começou a ser maior explorada a partir da década de 80, coincidindo com o período de maiores debates sobre a influência da linguística no ensino de línguas, o que resultou em uma nova concepção de língua como enunciação e como elo entre aqueles que a utilizam em determinadas práticas sociais historicamente situadas (SOARES, 2002).

Além disso, foi a partir da década de 80 que os estudos do Círculo de Bakhtin aproximavam-se dos estudos da área de Linguística Aplicada, influenciando, então, as formas de pensar o ensino e a aprendizagem de línguas, conseqüentemente refletindo no olhar sobre os livros didáticos, tanto em sua utilização quanto na sua produção. Nesse contexto, o livro que simboliza um marco para a área, *Português para estrangeiros: primeiro livro*, de Mercedes Marchand (1954), até então muito utilizado, passou a dividir espaço com novas produções que, desde seus títulos e marcos temporais, apresentavam uma nova forma de pensar o ensino de língua portuguesa para estrangeiros incluindo progressivamente uma perspectiva mais próxima da visão

de língua em uso, gêneros do discurso, interculturalidade e livros para fins específicos destinados a determinados públicos de aprendizes.

Todo livro didático pode apresentar vantagens e desvantagens em seu uso, como já apresentado por UR (1995), a citar a vantagem de o livro didático já apresentar uma estrutura com um percurso de aprendizagem, o que auxilia o processo de planejamento das aulas por parte dos professores e possibilita ao aluno vislumbrar o percurso ao qual será levado durante seu período de estudos; no entanto, uma desvantagem é a relevância e atualidade dos temas e textos, os quais facilmente podem acabar ficando desatualizados ou não serem interessantes para determinados grupos discentes.

Todavia, o livro didático é uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem da língua adicional, reforçando os conteúdos designados para o público-alvo, servindo de base e de exemplo para currículos de ensino, e direcionando muitas vezes as metodologias de ensino da língua adicional. Optar trabalhar com um livro didático exige um olhar atento para a visão de língua e de linguagem que está sendo proposta ao longo das unidades apresentadas no livro, uma vez que, a depender da concepção de língua apresentada no livro por meio das tarefas propostas, pode haver um maior ou menor propósito de letramento dos estudantes na língua adicional. Por isso, junto à análise do livro didático que será trabalhado em seu contexto de ensino, cabe refletir sobre quais são as necessidades da sua turma em questão, do objetivo do curso e do que você entende por língua e linguagem. Desse modo, é possível adicionar outros materiais didáticos às suas aulas de modo com que o livro didático e outros textos dialoguem para uma educação linguística na língua adicional (SCHLATTER & GARCEZ, 2012) atualizado às metodologias contemporâneas de ensino de língua em uso e reflexão linguística.

Referências em língua portuguesa

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2008.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVEIRA, Thamis Larissa dos Santos. *Português como língua adicional e saúde: análise de materiais didáticos*. 205p. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-178.

Referências em outras línguas

TOMLINSON, Brian. Materials development. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

LÍNGUA¹

Várias concepções de “língua” foram desenvolvidas pelos estudos linguísticos. Para o ensino de Língua Portuguesa, interessa conhecer especialmente duas: a primeira, já considerada limitada e insuficiente para descrever o fenômeno da linguagem humana; a segunda, mais abrangente e indicada para fundamentar as práticas didáticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

Na primeira metade do século XX, a maior parte dos estudos linguísticos estruturalistas concebia a língua como um código ou um sistema de sinais autônomo, um instrumento de comunicação totalmente transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes, como explica Marcuschi (2008). Nessa perspectiva, os elementos desse sistema são os fonemas (os sons da língua), os morfemas (unidades significantes, que formam as palavras) e a estrutura sintática das frases (sequências finitas de morfemas combinadas e organizadas de acordo com certas regras da gramática da língua). Sobrepe-se a esses dois últimos, que constituem a gramática da língua, o nível semântico (sentido das palavras e frases). Nessa abordagem, portanto, considera-se apenas a materialidade linguística, no nível máximo da frase. O ensino de Língua Portuguesa baseado nessa concepção foi praticado por longo tempo e priorizava o estudo dos fenômenos do sistema, da estrutura gramatical da língua, fora do contexto histórico-social no qual a linguagem humana se realiza.

Estudiosos da linguagem, em várias vertentes teóricas, começaram a questionar os limites estreitos do estruturalismo linguístico e buscaram entender o uso e o funcionamento da língua nas suas condições de produção real, com os muitos fatores envolvidos.

1 Verbete por Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi.

O conceito de “língua” se ampliou e, além dos níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica formal), incorporou o nível extralinguístico (extraverbal), que comporta os aspectos sociais, culturais, históricos, pragmáticos, cognitivos, ideológicos, entre outros. Nessa perspectiva em que “língua” é muito mais do que um código ou uma estrutura, cabe muito bem a definição de que:

A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Essa definição guarda relação com a abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, também denominada como dialógica, desenvolvida pelo filósofo russo Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHÍNOV, 2017), na primeira metade do século XX. Essa concepção de língua/linguagem tem influenciado o ensino de Língua Portuguesa e foi adotada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). É uma abordagem que não despreza a dimensão estrutural (linguística), mas a insere em outras dimensões que são determinantes para a realização da língua em situações reais.

A língua como sistema tem uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos) sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem o direcionamento real na totalidade de um enunciado concreto (BAKHTIN, 2016, p. 68-69).

As produções de linguagem oral ou escrita são os enunciados concretos, exemplares de gêneros discursivos (gêneros do discurso). A escolha dos recursos linguísticos é determinada pelas condições do contexto sócio-histórico em que os enunciados se realizam.

A concepção enunciativo-discursiva da linguagem (ou dialógica) considera também que “[...] a língua é dialógica por sua natureza social” (BAKHTIN, 2016, p. 118), uma vez que um enunciado se realiza na cadeia de enunciados da comunicação discursiva; sempre responde, de alguma maneira, a outros enunciados; chega carregado de expressão e tom valorativo; é reelaborado e reacentuado em um incessante diálogo promovido pela comunicação verbal. Assim, pela língua/linguagem, o sujeito se constitui nessas interações, reage, responde, participa do diálogo social. Essa visão ampliada de língua proposta por Bakhtin e o Círculo permite, ainda, considerar como constitutivas das manifestações linguísticas (dos enunciados) formas de expressão sêmica não verbal, tais como gestos, entonações, elementos de diagramação do texto impresso, imagens, fotos, recursos das mídias digitais, dentre muitas outras formas de linguagem possíveis na comunicação oral e escrita (BRAIT, 2016). É o que tem sido denominado multissêmico da linguagem. O termo “língua”, num sentido amplo, e o termo “linguagem” têm sido empregados para referência à atividade discursiva.

Língua, portanto, é um fenômeno sócio-histórico complexo, constituído por uma dimensão extralinguística e uma dimensão linguística. Inúmeros aspectos de sua dimensão extralinguística determinam, na realização concreta e dialógica da comunicação discursiva, a escolha de elementos de sua dimensão linguística. No ensino de Língua Portuguesa, é preciso abordar as práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita, análise linguística – a partir da dinâmica que constitui os modos de produção e de funcionamento dos enunciados concretos nos quais a língua se materializa. Desse modo, será possível contribuir para o desenvolvimento, entre outras, da primeira competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental proposta pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 87): “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social,

variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”.

Referências em língua portuguesa

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-30.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

LEITURA¹

A leitura é um tema muito estudado em diversas áreas do conhecimento e, por essa razão, trata-se de um termo que traz diferentes acepções. Historicamente relacionado apenas à apropriação do sistema de escrita alfabética, a leitura era considerada como um processo perceptual de decodificação, uma atividade de aprendizagem de decifração da escrita e a transposição do código escrito para o oral.

A partir dos anos 50 do século XX, o desenvolvimento de estudos e investigações sobre o ato de ler em diversas áreas do conhecimento² demonstraram que a leitura envolve diferentes processos e capacidades muito mais abrangentes do que a decodificação: cognitivos, conhecimentos linguísticos, compreensão, conhecimento de mundo e de práticas sociais.

Nas primeiras décadas do século XXI, muito se tem investigado para uma redefinição do termo leitura, em função da “revolução eletrônica” (CHARTIER, 1998), do advento da Internet e da popularização das tecnologias de comunicação, houve não somente um crescimento nas práticas de leitura, como se transformaram os modos tradicionais de ler e escrever. A multiplicidade de textos, linguagens e multimodalidades nos ambientes virtuais requer reflexões e redefinições.

Neste contexto, a leitura é uma prática sócio-histórica e cultural que promove um encontro entre autor e leitor – que ocupam lugares sociais – em uma situação de enunciação na qual os diversos sentidos em circulação são instituídos a partir de uma relação dialógica. A dialogia é a característica mais precisa da leitura em quaisquer materialidades

1 Verbete por Cláudia Graziano Paes de Barros.

2 Para um aprofundamento neste tema, observar Goodman (1967), Smith (1971) e Kleiman (2000).

em que ocorra. Nela se constrói a compreensão ativa e responsiva (VOLÓCHINOV, 2017), uma vez que o autor ao elaborar um enunciado tem em mente um ou mais interlocutores (esse interlocutor para quem o texto se dirige colabora para as escolhas lexicais, entoação, modos de escrever ou falar, ou construir os elementos multimodais etc.).

De igual modo, enquanto se compreende, elaboram-se respostas. A cada palavra da enunciação corresponde uma série de réplicas que formulamos para a nossa compreensão. Ainda que em silêncio, ao compreender um texto, respondemos às suas ideias: concordamos, discordamos, confirmamos, refutamos etc. Um enunciado, em uma dada circunstância concreta, pode provocar riso ou choro, emoções positivas ou de sofrimento³.

A leitura provoca uma atitude apreciativa de resposta ativa e criadora, uma vez que no ato de compreender ocorre uma série de interrelações complexas que enriquecem o compreendido com novos elementos (BAKHTIN, 2003; 2017). A compreensão criadora pode tocar os fios dialógicos engendrados nas relações sociais, fios ideológicos que podem desvelar as relações de poder dentro de um sistema ideológico, de manipulação de situações, textos e discursos, deslindar notícias falsas e favorecer o engajamento crítico (FREIRE, 1970).

O desenvolvimento tecnológico, os fenômenos da globalização e da midiaticização têm levado pesquisadores de diversas áreas a refletir sobre a necessidade de práticas de ensino de leitura e escrita capazes de diminuir as diferenças sociais advindas desses processos. Esse contexto requer um ensino-aprendizagem que considere as diferentes práticas letradas de que os sujeitos tomam parte, principalmente através das

3 As relações entre pessoas e grupos em redes sociais digitais ilustram bem a concepção de leitura como resposta ativa. A compreensão do tema e da intenção de algumas postagens provocam inúmeras emoções, pensamentos, apreciações de valor nos leitores, mesmo que na prática eles não “reajam” ou respondam ao enunciado que foi postado.

tecnologias digitais, de modo que possam refletir sobre essas práticas, ampliando-as, expandindo o seu repertório linguístico, cultural, textual, discursivo, além de suas capacidades réplica e reflexão crítica para poderem acessar uma gama mais ampla de recursos culturais e institucionais (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Nesta perspectiva, importa a promoção do ensino-aprendizagem explícito de leitura, de modo que os alunos possam desenvolver as diversas capacidades envolvidas no ato de ler. Através de estratégias que avancem da aquisição da escrita⁴ e de compreensão⁵ para aquelas que se referem à apreciação, réplica e reflexão crítica do leitor⁶ (capacidades de interação e reflexão crítica).

É importante que os estudantes possam refletir sobre as situações sociais em que os textos são produzidos e lidos, os contextos ideológicos em que se inserem, além de observar os valores e as representações que se lhes atribuem, como também os aspectos sócio-históricos e culturais das práticas de uso da leitura e da escrita no âmbito dos sistemas específicos de conhecimento.

Um ensino-aprendizagem que contemple práticas de leitura que se alie aos estudos de multiletramentos, que objetivem o desenvolvimento

4 Capacidades de alfabetização: compreender diferenças entre escrita e outros sistemas de representação; dominar as convenções gráficas, reconhecendo as relações grafemas e fonemas; compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, decodificando palavras e textos escritos; desenvolver a fluência e rapidez de leitura. Sugere-se a leitura de Teberosky (2007) e Batista (2005).

5 Capacidades de compreensão (que se desenvolvem pelo ensino-aprendizagem de estratégias): ativação de conhecimentos de mundo; levantamento e checagem de hipóteses sobre o conteúdo dos textos; localização e comparação de informações; produção de generalização e de inferências locais e globais. Sugere-se a leitura de Goodman (1967), Kleiman (2000) e Solé (2008).

6 Capacidades de apreciação e réplica crítica (que também podem ser desenvolvidas através de estratégias): a recuperação do contexto de produção e circulação, a definição dos objetivos e metas da atividade de leitura; a percepção de relações de intertextualidade (no nível temático) e interdiscursividade (no nível discursivo) e de outras linguagens; elaboração de apreciações estéticas, éticas, sócio-históricas e culturais; capacidades de leituras multimodais, multissemiótica e de reflexão crítica sobre esses contextos. Sugere-se a leitura das obras de Freire (1987, 1999, 2001) e The New London Group (1996); Rojo (2004); Paes de Barros (2006, 2023 no prelo).

de práticas mais avançadas, de posicionamento reflexivo e crítico, de forma que os sujeitos aprendam a ler não somente o que está escrito, mas que possam agir de forma crítica para desvelar discursos, ideologias, notícias e informações falsas, que promova a emancipação do pensamento, ampliando as capacidades de reflexão crítica e atuação nas diversas situações da vida social⁷.

Referências em língua portuguesa

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*: Mikhail Bakhtin. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*: Mikhail Bakhtin. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BATISTA, A. A. G. et al. *Capacidades de alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetização/Col-Instrumentos-02-Capacidades_da_Alfabetizacao.compressed.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1998.

7 Os pressupostos teóricos da perspectiva enunciativo-discursiva fundamentada nos estudos do chamado Círculo bakhtiniano, aliados aos fundamentos teóricos de ensino-aprendizagem de Vigotski, passam a ser divulgados e encontram em contexto brasileiro um solo fértil para o desenvolvimento de investigações sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Tal perspectiva desde o final dos anos 90 do século XX compõe a base teórica dos currículos de ensino-aprendizagem de língua materna e língua estrangeira no país (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, 1998, 1999; Base Nacional Comum Curricular, 2018). No que tange ao ensino-aprendizagem de leitura, nesses documentos curriculares, sobretudo na Base Curricular, de 2018, esses construtos teóricos se aliam às teorias cognitivas e metacognitivas e aos estudos de multiletramentos, com objetivo de compor um caminho para as reflexões docentes sobre como se ensinar leitura.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores – ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, 2001.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

PAES DE BARROS, C. G. Capacidades de leitura de textos multimodais. In: *Revista Polifonia*, Cuiabá, EdUFMT, 2009. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/archive>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

PAES DE BARROS, C. G. *Introdução aos estudos de leitura e letramento*. Pedro e João Editores (no prelo).

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE, CENP, 2004.

TEBEROSKY, A. *A compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Referências em outras línguas

GOODMAN, K. S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: GOLLASCH, F. V. (Ed.). *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982, p. 33-44.

THE NEW LONDON GROUP (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 2001.

SMITH, F. *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura: Serie Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona Editorial GRAÓ, de IRF, S.L, 2008.

STREET, B. V. Understanding and Defining Literacy, Background Papers. In: UNESCO. *Education for All: Literacy for Life*. Paris: Unesco, 2006.

INTERAÇÃO¹

De acordo com o dicionário Houaiss, o termo *interação* se refere à “influência ou ação mútua entre coisas e/ou seres”. Essa definição destaca a ideia de que, ao interagir, “coisas e/ou seres” modificam uns aos outros mutuamente. Fazendo uma aproximação com os cenários em que a aprendizagem da língua portuguesa acontece (sejam eles mais relacionados à vida cotidiana ou institucional, na modalidade oral, escrita ou multimodal), falar em interação pode abranger desde a configuração dos espaços, os sons e as imagens que ocupam sua paisagem, os recursos digitais disponíveis e a que se tem acesso, bem como as/os participantes envolvidos e as ações feitas por eles.

No que diz respeito aos estudos que envolvem interação face a face e aprendizagem de língua portuguesa, há um corpo de estudos produzidos a partir da Análise da Conversa Etnometodológica (BULLA, 2007; SALIMEN, 2016, entre outros), orientados pelos professores Pedro de Moraes Garcez e Margarete Schlatter (UFRGS). Nessa perspectiva, a interação é vista como uma ecologia (ERICKSON, 1986), em que ações são construídas conjuntamente por meio da fala-em-interação. Nesse sentido, entende-se que a realização de diferentes atividades é construída por todas/os as/os participantes da interação, a partir daquilo que tornam público por meio de suas falas. Assim, o foco desses estudos está em compreender como diferentes situações de aprendizagem são construídas enquanto as/os participantes da interação agem. A preocupação central está em descrever os procedimentos mobilizados nesses contextos para realizar diferentes ações, principalmente aquelas mais relacionadas com a construção conjunta da aprendizagem, como a realização de

1 Verbete por Paola Guimaraens Salimen.

perguntas para convidar à participação na sala de aula (RAMOS, 2010; SCHULZ, 2007), a resolução de questões relacionadas a entendimento (SALIMEN, 2016) ou a construção de contextos colaborativos em trabalhos em grupos (BULLA, 2008).

Há estudos, também, que investigam a aprendizagem da língua portuguesa a partir da escrita-em-interação em ambientes digitais on-line. Gabriela Bulla (2014), em uma netnografia (etnografia em ambientes digitais), descreveu a relação entre o *design* instrucional de atividades pedagógicas voltadas à aprendizagem de português e as ações feitas pelas/os participantes. A pesquisadora analisou o modo como o *design* das atividades pedagógicas dava o contorno para as ações feitas pelas/os participantes e como tais ações modificavam o próprio *design* dessas atividades.

Os estudos relacionados à aprendizagem de língua portuguesa e interação contribuem para uma compreensão da aprendizagem a partir da descrição dos métodos empreendidos pelos participantes para construir conjuntamente situações de aprendizagem. Assim, contribuem para uma visão procedimental, social e situada de o que pode ser aprender a língua portuguesa em diferentes cenários.

Referências em língua portuguesa

BULLA, Gabriela da Silva. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPG Letras/UFRGS, 2007.

BULLA, Gabriela da Silva. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPG Letras/UFRGS, 2015.

RAMOS, Ingrid Frank. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção*

do engajamento na fala-em-interação de sala de aula. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPG Letras/UFRGS, 2010.

SALIMEN, Paola Guimaraens. *A realização interacional de atividades pedagógicas em uma sala de aula de língua adicional pautada por projetos: reflexões para o planejamento de tarefas pedagógicas além do enunciado*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPG Letras/UFRGS, 2016.

SCHULZ, Lia. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PPG Letras/UFRGS, 2007.

Referências em outras línguas

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCKK, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan, 1986, p. 119-161.

GÊNEROS DISCURSIVOS¹

Definir *gênero discursivo* e sua forte presença na área de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, assim como de outras línguas e disciplinas acadêmico-escolares, implica abarcar cerca de três décadas relativas ao trabalho com leitura, escuta, escrita, oralidade. O vasto material produzido com o intuito de melhorar o acesso ao conhecimento da linguagem e sua relação com a vida, engloba documentos oficiais brasileiros – PCNs/Parâmetros Curriculares Nacionais/1997; 1998 (BRAIT, 2000), BNCC/Base Nacional Comum Curricular/2015/2016, 2018 –, além de livros aprovados pelo PNLD/Plano Nacional de Livros Didáticos, materiais didáticos diversificados, dissertações, teses, artigos, capítulos de livros etc., advindos, especialmente, das áreas de Língua Portuguesa, Linguística, Análises do discurso, Linguística Aplicada e Didática das Línguas, Educação.

Todos reconhecem no aparato linguageiro denominado *gênero discursivo* um potencial capaz de despertar em discentes e docentes a condição de sujeitos da leitura verbal, visual, verbo-visual/multimodal, e, conseqüentemente, sujeitos autores/produtores dos gêneros mobilizados nas diferentes práticas sociais e culturais, nas atividades humanas onde eles são produzidos, circulam e são recebidos

Desse amplo conjunto voltado para os gêneros discursivos, é possível constatar uma variedade de vozes teóricas e metodológicas, as quais procuram fundamentar as especificidades dos gêneros e das formas de mobilizá-los no ensino-aprendizagem, a partir de diferentes concepções de língua, linguagem, ensino-aprendizagem.

O reconhecimento da legítima singularidade epistemológica das diferentes vozes teórico-metodológicas é o ponto de partida para a

1 Verbetes por Beth Brait.

mobilização e o alcance da produtividade do trabalho com gêneros. O estudo dos gêneros artísticos, por exemplo, poderia apoiar-se em uma perspectiva aristotélica ou, acompanhando as mudanças sofridas por eles ao longo dos tempos, reconhecer, na contemporaneidade, a ruptura dos gêneros, sua hibridização, sua miscigenação.

Esse raciocínio vale também para os gêneros não artísticos, os que circulam no dia a dia. Para compreender e ensinar a explícita relação que os gêneros evidenciam entre linguagem e vida, e para que eles ganhem visibilidade, espessura, é necessário assumir uma concepção de língua, de linguagem, de ensino-aprendizagem. Isso significa que a articulação gênero-ensino-aprendizagem poderá ser realizada de diferentes perspectivas, entendidas como centro de valores, pontos de vista cientificamente organizados para a ensino aprendizagem de leitura e escrita por meio de gêneros.

Escolher trabalhar com *gênero textual*, por exemplo, implica lançar mão dos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, cujos princípios fundantes encontram-se nos trabalhos de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, criadores de uma maneira epistemologicamente singular de conceber gênero, linguagem, ensino-aprendizagem. Essa perspectiva inclui significativos pesquisadores e educadores brasileiros, responsáveis pela forte relação entre essa teoria e a mobilização de *gêneros textuais* em sala de aula e em materiais didáticos, oferecendo sucessivos *modelos* de ensino-aprendizagem de gêneros, dos quais poderíamos destacar, dentre muitos outros, a concepção de Sequência Didática (SD) e o Modelo Didático do Gênero (MDG).

Preferir trabalhar com *gênero discursivo* ou *gênero do discurso* (dependendo da tradução), por outro lado, implica reconhecer que esse é um conceito constitutivo da perspectiva dialógica (BRAIT & PISTORI, 2012; SOBRAL, 2009), teórica e metodologicamente proposta por Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov

(1895-1936) e Pavel N. Medviédev (1891-1938). Desde o final dos anos 1920, esse conceito está presente nos trabalhos desses autores, necessariamente em relação com os demais conceitos que formam a arquitetônica da perspectiva dialógica, caso, por exemplo, de signo ideológico; enunciado concreto; relações dialógicas (não mecânicas); esferas de produção, circulação e recepção de enunciados, textos, discursos; alteridade constitutiva das identidades; autor e autoria; estilo de gênero e estilo individual; entonação valorativa; vozes sociais como centro de valores; sujeitos (linguísticos, enunciativos, discursivos) social e historicamente situados; comunicação socioideológica, dentre outros. Conhecer o arcabouço teórico e metodológico oferecido pela perspectiva dialógica permite, na contemporaneidade, mobilizar o conceito de *gênero discursivo* de forma coerente e produtiva, reconhecendo sua potencialidade para o trabalho com gêneros verbais, visuais, verbo-visuais/multimodais.

Uma das definições dadas por Medviédev exemplifica a forma dialógica de concepção desse construto linguageiro que emerge da sociedade, da cultura, de esferas da atividade humana e dos sujeitos que as concretizam:

Gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica (2012, p. 200 [1928]).

Nesse sentido, mobilizar *gêneros discursivos* significa reconhecer sujeitos socialmente organizados, em um dado tempo, em um dado espaço, vivenciando interações discursivas, situações específicas, assumindo, a partir dos enunciados que os envolvem e são por eles habitados, um ponto de vista, um lugar axiológico em relação ao mundo, defrontando-se, por meio dos gêneros do discurso, com maneiras diferenciadas de *compreender novos aspectos da realidade*.

Mais de duas décadas depois de ter publicado uma obra dedicada ao “gênero romance polifônico” (*Problemas da obra/poética de Dostoiévski*, 1929/1963), Bakhtin escreve (1952/1953) o ensaio dedicado a *gêneros do discurso*, sem dúvida o mais citado de seus textos. Há uma recente edição brasileira que traz três outros textos fundamentais para a articulação entre gênero e outros conceitos constitutivos da perspectiva dialógica: “O texto na linguística, na filologia e outras ciências humanas”, “Diálogo I. A questão do discurso dialógico” e “Diálogo II” (BAKHTIN, 2016). Somando-se aos escritos anteriores do Círculo, o ensaio explicita a plasticidade socioideológica-cultural constitutiva de qualquer gênero: “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo [...]” (2008, p. 121).

Para finalizar esse apanhado sobre gênero discursivo e ensino-aprendizagem, sugere-se ao professor de língua portuguesa, que escolheu a perspectiva dialógica para ensinar “resenha crítica”, por exemplo, reconhecidamente complexo, o texto “Resenha na graduação: dialogismo, autores e heróis” (SILVA, 2019, p. 183-206). Esse estudo apresenta um caminho teórico e metodológico bastante produtivo, resultado de trabalho com alunos em sala de aula e outros espaços exigidos para a elaboração da resenha. Com o objetivo de ensinar o aluno a ler e escrever esse gênero, a autora afirma: “Para além de uma forma composicional, um tema e um estilo de gênero relativamente estáveis, a resenha exige a habilidade de seu autor para orquestrar sua voz com a voz do enunciado resenhado e de se colocar num lugar discursivo de autorização para avaliar” (SILVA, 2019, p. 184-185).

Referências em língua portuguesa

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. revista e ampliada. Trad. e prefácio Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. On-line), v. 56, 2012, p. 371-401. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. 1. ed. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000, p. 13-23.

MEDVIÉDEV, Pavel N. O problema do gênero. In: MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012, p. 193-207.

SILVA, A. P. P. F. Resenhas na graduação: dialogismo, autores e heróis. In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELINO, P. F. (Orgs.). *Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)*. Campinas: Pontes, 2019, p. 183-206.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Referências em outras línguas

BAKHTIN, M. M. The Problem of Speech Genres. In: BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Trad. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1986.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. Theory of Genres. In: MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford/California: Stanford University Press, p. 271-305.

OLMOS, C. de. Generos discursivos. In: ARÁN, P. O. (Dir. y Coord.). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba/Argentina: Ferreyra Editor, 2006, p. 134-141.

GÊNEROS TEXTUAIS¹

Gêneros textuais são formas linguísticas relativamente estáveis que exercem agir comunicativo quando produzidas. Todo gênero produzido está materializado em um texto que apresenta finalidade, interlocutor e conteúdos selecionados. Tanto no ensino-aprendizagem de língua quanto na Teoria Linguística, podem ser entendidos como constructos humanos com relativa estabilidade formal e funcional e, por isso, são reconhecidos cognitivamente e agrupados em família de textos, formando uma “constelação de gêneros”. O termo *gênero textual* pode ser definido em diversas rubricas:

- Literatura: Texto que conta com forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjutivo ou objetivo), podendo ser lírico, épico ou dramático. Literatura Idade Média: Estilo, podendo ser elevado, médio e humilde, baseado no aspecto literário (léxico, construções) e no aspecto social (papel social ocupado pelos personagens na obra).
- Linguística Funcional: Variadas tipologias para a organização textual, consideradas suas funções (BÜHLER & JAKOBSON).
- Linguística Enunciativa: Espécies de textos (considerando-se a produção de linguagem como sócio-histórica) que apresentam características relativamente estáveis e ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados para gerações contemporâneas e futuras (BRONCKART, 1990).
- Linguística Textual: Famílias de textos formadas a partir de necessidades sociais e apresentando características estáveis.

1 Verbetes por Flavia Girardo Botelho Borges.

Tipos de sequências diferenciadas, tais como sequências injuntivas, explicativas, dialogais, etc. (ADAM, 1987).

- Linguística sociointeracionista: Formas relativamente estáveis, realizadas em situações habituais de comunicação, culturalmente estabelecidas, compartilhadas por toda comunidade, de forma que se reconheça imediatamente o gênero após sua manifestação. Instrumentos maleáveis e dinâmicos da ação comunicativa humana, que surgem à medida que as situações de comunicação necessitam de novos meios para se realizar (BAKHTIN, 2003; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).
- Linguística, sociorretórica: Formas de ação social, artefatos culturais, parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade, construídos sócio-historicamente. São entidades dinâmicas que encapsulam formas culturais e cognitivas de ação social, estão fortemente vinculados à sociedade que os veicula. São fenômenos linguisticamente situados, eventos discursivos. Conjunto de eventos codificados e chaveados no interior de processos sociais comunicativos (BAZERMAN, 1988; MILLER, 1984).

A produção de um gênero textual está relacionada à historicidade sociocultural humana e suas tecnologias, portanto, acompanham o desenvolvimento da linguagem humana e suas formas de interação. Em sua produção, podem utilizar diversas linguagens (verbal, multimodal, não verbal, sinalizada) e preservam, ao longo do tempo, algo de sua forma e função originais, mas também podem se transtextualizar em novos gêneros, a exemplo carta > e-mail (correio eletrônico). Frequentemente, são associados, no ensino de língua, às perspectivas dialógicas, sociointeracionistas ou retóricas.

Referências em língua portuguesa

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

Referências em outras línguas

BAZERMAN, Charles. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.

MILLER, Carolyn. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 7, 1984, p. 151-167.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press; WAC Clearinghouse, 2010.

DEVITT, A. J. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL¹

No filme *O fenômeno*, em que John Travolta faz o papel de um mecânico que é atingido por um raio e se transforma em um gênio, há uma cena em que o personagem aprende a falar português em vinte minutos, para ele uma língua estrangeira/adicional. O objetivo da cena, no enredo do filme, era mostrar uma façanha que caracterizasse uma mente prodigiosa e, como tal, o diretor não poderia ter escolhido um exemplo mais feliz. Para Leffa (2013, p. 373),

a aprendizagem de uma língua estrangeira é realmente uma façanha tão extraordinária que muitos não conseguem realizá-la por mais que se empenhem; o que o mecânico conseguiu em vinte minutos muitos não conseguem em vinte anos, ou mesmo em uma vida inteira. Mais difícil do que aprender uma língua é tentar explicar como a aprendizagem acontece.

A partir deste posicionamento talvez nos perguntemos: O que é aprender uma língua estrangeira? De que modo esse processo se instaura no sujeito? Segundo Leffa (2013), podemos esboçar a resposta a partir de algumas perspectivas: i) Há necessidade de modificar os automatismos que construímos ao longo dos anos de uso da língua materna e que apagam de nossa consciência justamente o que precisamos aprender. A cada tentativa, criam-se estranhamentos que devem ser vencidos, incluindo sons que precisam ser percebidos, mas que escapam ao nosso ouvido; ou que precisam ser articulados, mas que nos parecem impronunciáveis; ii) A tarefa de aprender uma língua estrangeira/adicional é extremamente complexa e envolve uma reestruturação de nossa mente em seus diferentes domínios. No domínio cognitivo, as relações que tranquilamente acreditávamos

1 Verbetes por Kleber Aparecido da Silva.

existir entre as frases e o mundo deixam de existir. Se em português dizemos “bom dia” antes do almoço e “boa tarde” depois, temos que aprender que em francês diz-se “bom dia” de manhã e de tarde. No domínio afetivo, aquilo que amávamos pode tornar-se execrável e vice-versa. Nossa própria ideologia entra em rota de colisão com o mundo da língua estrangeira em áreas que julgávamos insuspeitas, incluindo diferentes relações de poder, novas questões éticas, distanciamentos maiores e menores entre os corpos, etc.

Aprender uma língua estrangeira não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social. Daí sua complexidade e dificuldade em explicá-la. O que sabemos resume basicamente à passagem do estranhamento para o entranhamento nesses diferentes domínios. Sabemos que acontece, vemos acontecer em quem aprende a língua, mas não sabemos exatamente como. Parece que ficamos ainda na dependência do raio para explicá-lo, como no filme de John Travolta. Para uma discussão mais aprofundada sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais na escola, com sugestões de práticas de ensino e de avaliação, e sobre o que os colegas entendem como metas de aprendizagem do professor de língua estrangeira/adicional contemporâneo, estão em Schlatter e Garcez (2009 e 2012).

Em síntese, aprender uma língua estrangeira/adicional é se apropriar de um meio para agir, reagir e atuar no mundo. Em outras palavras é “[...] ter oportunidades assistidas de construção dos mais diversos discursos para participar criativamente na sociedade em que vivemos. Na prática, isso significa efetivamente participar em interações orais e escritas e ter oportunidades de ajustar essa participação à interlocução que se deseja estabelecer com a ajuda de participantes mais experientes.

Significa poder praticar e usar a linguagem em situações concretas com propósitos e interlocutores explicitados, lançando mão dos recursos expressivos que já conhecemos e buscando aprender novas formas de dizer para alcançar as metas projetadas e (re)negociadas nas interações com o outro. Significa compreender o mundo em que vivemos e entender que podemos interferir para provocar as mudanças que desejamos através do uso da linguagem. Significa usar a língua em ações significativas no aqui-e-agora, dando sentido à busca pelo conhecimento” (SCHALATER, 2013, p. 186). Para isso, é necessário que sejamos preparados/a episte-ontológico-praxiologicamente nas e fora das escolas e dos cursos de educação de professores/as de línguas para pensarmos local e agirmos global (PESSOA, SILVA & FREITAS, 2021), (re)significando uma identidade linguístico-cultural protagonista de um cidadão planetário e insurgente, e que exerce esta cidadania de maneira crítica, emancipatória e transgressiva (FREIRE, 1984; HOOKS, 1994; MORIN, 2001; MAKONI et. al., 2022).

Referências em língua portuguesa

LEFFA, V. Conversa com Vilson Leffa. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, p. 185-197, 2013.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SCHLATTER, M. Conversa com Margarete Schlatter. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editores, p. 373-383, 2013.

PESSOA, R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Parábola, 2021.

Referências em outras línguas

HOOKS, B. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

FREIRE, P. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.

MAKONI, S. F.; KAIPER-MARQUEZ; A.; MOKWENA, L. *The Routledge Handbook of Language and the Global South/s*. London: Routledge, 2022.

CABO VERDE

LEITOR¹

Leitor, substantivo de dois gêneros: estabelece relação direta nas áreas de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa.

Termo comumente relacionado às áreas da linguística, da enunciação, do discurso, da educação em Língua Portuguesa, do aprendizado de textos de quaisquer gêneros em Língua Portuguesa, da compreensão eficaz de textos literários em Língua Portuguesa.

Origem e sentidos: (latim *lector*, *-oris*)

1. Aquele/a que lê para si mesmo; que tem o hábito ou o gosto de ler: é um/a leitor/a incansável.

2. Aquele/a que lê o que outros escrevem: um romancista que agrada a seus/suas leitores/as.

3. Professor/a que, em comissão de serviço, ensina a sua língua e literatura em universidades estrangeiras.

4. Professor/a de nacionalidade estrangeira, encarregada, em uma universidade, de exercícios práticos sobre a língua do seu país de origem.

Adjetivo de dois gêneros: Que ou aquele/a que lê.

Em Cabo Verde: Define-se o/a leitor/a como aquele/a que é capaz de ler em sua língua materna, o kabuverdianu, e em sua língua oficial, o português.

No inglês: *lector* (substantivo); *lectorship* (derivada): cátedra ou a função que o leitor ou a leitora exerce em uma universidade estrangeira.

1 Verbete por Naduska Mário Palmeira.

Referências em língua portuguesa

Dicionário Virtual Porto Editora: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>>.

Dicionário Online de Português: <www.dicio.com.br>.

Dicionário Priberam Online de Português: <<https://dicionario.priberam.org/>>.

GUINÉ-BISSAU

CRIOULO GUINEENSE¹

Crioulo guineense, também chamado de “kriol” ou “língua guineense” é a língua franca da Guiné-Bissau, país de língua oficial portuguesa, situado na Costa Ocidental da África. O crioulo guineense tem base lexical portuguesa e surgiu do contato da língua portuguesa com as línguas africanas.

O crioulo guineense “nasceu dentro e ao redor das praças portuguesas na atual Guiné-Bissau (Cacheu, Geba, Bissau e na região de Casamansa, localizada no Senegal [...])” (ROUGÉ, 2008, p. 8). Nos primeiros momentos, existiam dois tipos de línguas crioulas nesse território. A primeira diz respeito ao crioulo que se desenvolveu na zona urbana, falada por africanos que conviviam com os colonizadores portugueses e cidadãos cabo-verdianos. Por essa razão, essa variedade acabou sofrendo influência do português. A segunda variedade seria a língua usada pelos africanos que nunca conviveram com os colonizadores e que moravam distante da cidade. Desse modo, esse crioulo teve pouca influência do português e maior influência das línguas africanas locais (ROUGÉ, 2008). O crioulo guineense usado atualmente na Guiné-Bissau seria o desenvolvimento da primeira variedade, portanto, considera-se uma língua de base lexical portuguesa.

De acordo com o censo realizado no país em 2009, o crioulo guineense é falado por 90,4% dos cidadãos, sendo a língua de unificação nacional entre as diferentes etnias que convivem no país. Ainda de acordo com o censo, a língua portuguesa é falada por cerca de 27,1% da população. A língua portuguesa convive com o crioulo guineense

1 Verbetes por Gislene Lima Carvalho e Mamadú Saliu Djaló.

nos espaços escolares, administrativos e na comunicação de forma geral, sendo a única língua de ensino e aprendizagem.

Na Guiné-Bissau, o crioulo guineense e as línguas étnicas locais são as primeiras línguas (L1) adquiridas pelos falantes. A língua portuguesa, nesse contexto, é segunda língua ou língua adicional. Apesar de ser o crioulo guineense a primeira língua e majoritariamente falada pela população bissau-guineense, a língua portuguesa possui maior *status*, pois, nas instituições de ensino, os alunos falantes do crioulo guineense comunicam-se e aprendem em língua portuguesa.

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau está diretamente relacionado ao crioulo guineense, visto que esta é a língua de uso cotidiano dos estudantes. O ensino deve, pois, acontecer sob a perspectiva do português como língua segunda/adicional, considerando que a língua oficial, português, não é a primeira língua do falante e que este fato influenciará no processo de ensino de aprendizagem da língua portuguesa neste país.

Referências em língua portuguesa

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de identidade nacional. *Papia*, v. 18, 2008, p. 101-107.

GUINÉ-BISSAU. Instituto nacional de estatística e censo. 3 *Recenseamento geral da população e habitação*. Bissau: INEC, 2009.

IÉ, David. *Política linguística em língua guineense: caso implícito*. Dissertação de Mestrado em Letras. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022.

INTUMBO, Incanha. *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2007.

ROUGÉ, Jean-Louis. *A formação do léxico dos crioulos portugueses da África*. 2008.

Referências em outras línguas

INTIPE, Bernardo Alexandre. Papel di lingu(a) kriol na Guiné-Bissau. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, São Francisco do Conde (BA), v. 1, n. 2, jan./jun. 2021, p. 131-144.

NICOLETI, Elizabeth Colleen. *Substrate influence on body-part idioms in crioulo of Guinea-Bissau*. Faculty of The Graduate Institute of Applied Linguistic. 2011.

GUINÉ EQUATORIAL

LÍNGUA¹

O termo *língua* está diretamente associado à Linguística, ciência que se dedica aos estudos da linguagem. Há o consenso de que a língua é um sistema constituído de signos vocais (com exceção das línguas de sinais) utilizados em dada comunidade linguística (MARTELOTTA, 2016).

A noção de língua como sistema é moderna. Saussure, considerado pai da Linguística, no *Curso de Linguística Geral* (2006), define que cabe a linguística estudar todas as manifestações da linguagem humana. Seus estudos estão dentro do que ficou conhecido como o estruturalismo linguístico, que compreendia a língua como uma estrutura constituída por uma rede de elementos de valores funcionais determinados. Em contraposição à Saussure, Chomsky e os estudos gerativistas tratam a língua como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano. O funcionalismo linguístico é contrário a esse pensamento e acredita que a língua é um instrumento de interação social, o que estabelece uma relação direta entre língua e sociedade. No bojo do funcionalismo estão os sociolinguistas, que creem que a língua é uma instituição social e não pode ser estudada como uma estrutura separada de seu contexto social.

O ensino de uma língua é fundamental para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade em diferentes contextos. Quando se trata de uma língua estrangeira, amplia-se o desenvolvimento para os campos socioculturais, uma vez que o aprendizado de uma língua adicional é, também, o aprendizado de cultura. Com o ensino de línguas, é preciso ter em conta que, paralelamente, deve estar o ensino de diferentes

1 Verbete por Ana Carolina de Souza Silva.

contextos de uso e manifestações. Para tanto, além da estrutura da língua, uma diversidade de gêneros textuais deve estar associada ao aprendizado.

Nos parâmetros da CPLP, a língua portuguesa é um meio de difusão da cultura a nível internacional, uma vez que diferentes povos falam a língua portuguesa. Essa perspectiva, aberta e universalista, proporciona a multiplicidade cultural da lusofonia no mundo, hoje presente oficialmente em quatro continentes. Ao considerarmos os contextos de ensino de línguas na CPLP, compreendemos que a língua tem “uma base sociocultural que atribui à linguagem humana os aspectos variáveis que ela apresenta no tempo e no espaço” (MARTELOTTA, 2016, p. 19).

Em outras palavras, a promoção da língua portuguesa pode proporcionar a promoção da educação e da cultura, o que amplia os horizontes dos desejos locais e universais aos seus países-membros.

Referências em língua portuguesa

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*: São Paulo, Contexto, 2007.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2016.

PROMOÇÃO e difusão da Língua Portuguesa. *CPLP*. Disponível em: <<https://www.cplp.org/id-2604.aspx>>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de [1857-1913]. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

MOÇAMBIQUE

TEXTOS NORMATIVOS¹

Os textos normativos exprimem a força, o poder de imposição que certos discursos encerram na ação humana. Charaudeau et al (2002, p. 466), usando as expressões “discursos prescritivos”, escritos prescritivos, explicam que se trata de escritos de natureza prescritiva, cuja finalidade é a de impor as condutas, as maneiras de fazer e de se comportar.

Considerando que o texto deve ser visto como uma unidade comunicativa, os textos normativos cumprem um propósito comunicativo, cujas especificidades se prendem à esfera de comunicação em que este tipo de texto ocorre. Adam (1993, p. 15) afirma que é nas diferentes formações discursivas que se produzem gêneros de discurso. Esta posição é corroborada por outros autores interessados nos estudos da linguagem, com visões teóricas diversificadas. Marcuschi (2002) apud Silva (2012, p. 83) defende que, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas a forma de realizar linguisticamente objetivos específico em situações particulares. De acordo com Barros (2009, p. 138), cada esfera comporta inúmeros gêneros.

A esfera judiciária incorpora os gêneros de discurso com uma finalidade normativa, não obstante se observarem certas diferenças resultantes dos propósitos comunicativos específicos de cada gênero. Bhatia (1993, p. 16) diz que cada gênero estrutura a experiência do mundo. Deste modo, a mesma experiência ou realidade requer diferentes formas de estruturação. Os gêneros de discurso que corporizam os textos normativos são os seguintes: leis, regulamentos, estatutos, decretos, convenções etc. Vários trabalhos foram realizados

1 Verbete por Cecília Dequene Mavale.

com o objetivo de categorizar os diferentes produtos textuais que ocorrem nas interações humanas. Adam (1983), citando Charolles (1990), reconhece o caráter delicado do domínio de tipologias de textos. Contudo, a atividade docente nas escolas necessita de uma informação sobre a classificação de textos para permitir uma melhor orientação dos alunos na apropriação dos diferentes gêneros textuais.

Quanto à organização textual, os textos normativos apresentam uma estrutura base caracterizada por uma disposição espacial que facilita a visualização das informações relevantes. Dependendo do texto normativo, podemos encontrar uma estrutura que pode incluir capítulos, seções, artigos, alíneas e números.

A materialização linguística dos textos normativos tem em conta a finalidade prática que caracteriza estes produtos textuais. Silva (2012, p. 197) faz menção à ocorrência de formas verbais com valor ilocutório diretivo. Por exemplo, no regulamento é frequente o uso do infinitivo, dado o seu valor atemporal e de generalidade. O infinitivo dá a indicação de realização futura de uma ação e tem um caráter de ordem.

Referências em língua portuguesa

BARROS, Eliana Merlin D. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Clara Luís Editora, 2009, p. 113-150.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COUTINHO, Maria Antónia. *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG/FCT, 2003.

SILVA, Paulo Nunes da. *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina, 2012.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2022, p. 19-36.

SANTOS, Odete et al. *Outras palavras*. Lisboa. Texto Editora, 1988.

Referências em outras línguas

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. 4. ed. Paris: Éditions Nathan, 2001 [1992].

BHATIA, Vijay. *Analysing Genre Language Use in Professional Settings*. England: Longman Group UK, 1993.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU Dominique. Paris: *Dictionnaire D'Analyse Du Discours*. Éditions du Seuil, 2002.

TEXTO NARRATIVO¹

O texto narrativo é qualquer escrita que relata uma série de eventos e pode ser baseada tanto em ficção (contos, lendas, novelas e romances) quanto em eventos reais (crônicas, biografias, memórias e narrativas históricas). Esses textos têm uma presença frequente na aula de Língua Portuguesa pela oportunidade que oferecem de entender significados importantes através da reflexão sobre as implicações e possibilidades das nossas experiências. Além de uma tradição histórica de narrativas orais, que compartilham saberes e mantêm a memória coletiva, Moçambique tem também uma significativa produção contemporânea de textos narrativos escritos, sobretudo contos, em muitos casos fortemente informados pela literatura oral do país. Como em outros contextos, geralmente, esses textos têm uma voz narrativa, na primeira ou na terceira pessoa, que transmite aos leitores as informações da história e que desenvolve um enredo recorrendo à narração (a sequência de eventos que move a ação), à descrição (de pessoas e espaços), ao diálogo (em que duas ou mais personagens falam entre si) e até ao monólogo (em que uma personagem fala sozinha).

O texto narrativo apresenta os seguintes elementos estruturais: personagem (agentes da ação), o espaço (físico, social e psicológico) e os acontecimentos (ação num tempo).

As personagens podem ser principais (protagonistas), secundárias (com um papel menor na ação) ou figurantes (com presença no fundo da ação). Essas personagens são consideradas redondas quando mudam comportamentos ao longo da narrativa de acordo com as suas experiências, ou planas quando não têm evolução psicológica durante

1 Verbetes por Luis Gonçalves.

a ação, podendo ainda ser personagens tipo quando representam um grupo.

Os textos narrativos retratam situações, hábitos, atitudes e valores que resultam dos espaços físicos, sociais e psicológicos. O espaço físico refere-se aos lugares que compõem o ambiente físico da ação, e pode ser interior ou exterior, fechado ou aberto, público ou privado. O espaço social refere-se à condição social e econômica das personagens, às suas crenças, tradições e costumes usados nas suas interações. Por fim, o espaço psicológico da narrativa refere-se às experiências das personagens, ao fluxo de pensamentos e sentimentos num espaço interior e emocional da personagem.

Finalmente, os acontecimentos referem-se à ação que acontece em um determinado tempo. A ação pode ser central (acontecimentos principais) ou secundária (acontecimentos menos importantes). A ação é estruturada em introdução, complicação e desenvolvimento, e conclusão. Em um texto narrativo com ação aberta, a conclusão não resolve a complicação da história e não dá a conhecer o destino das personagens. Em um texto narrativo com ação fechada, a conclusão tem uma resolução e o destino das personagens é conhecido. Além disso, os acontecimentos têm um tempo cronológico, histórico, da narrativa, e psicológico. O tempo cronológico refere-se à passagem das horas, dos dias, dos anos em que os eventos ocorrem; já o tempo histórico refere-se à época em que decorre a ação. O tempo da narrativa refere-se à sequência de ações no texto, enquanto o tempo psicológico refere-se às experiências das personagens que nos permite perceber o decorrer do tempo, ou seja, a sensação de passagem do tempo criada pela duração, simultaneidade, ritmo e ordem de eventos da própria narrativa.

Em conclusão, o texto narrativo apresenta uma sequência discursiva de acontecimentos que, com frequência, explora temas relacionados com as preocupações humanas mais profundas. Por

este motivo, são um recurso útil no ensino de português como língua materna ao estimular o crescimento intelectual através da reflexão sobre o mundo, o que permite conhecer e compreender melhor a nossa e outras sociedades e culturas. No ensino de português como língua estrangeira, presta-se ainda ao ensino e aprendizagem de competências linguísticas e áreas de linguagem através do grande repertório de vocabulário usado e os padrões sintáticos.

Referências em língua portuguesa

GERHARDT, C. C.; FUZER, C. Toda estória é uma narrativa? Gêneros de texto exemplum e episódio em livro didático de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 1, 2020, p. 746-776. DOI: <<https://doi.org/10.1590/010318135912020565321>>.

JERÔNIMO, G. M.; HÜBNER, L. C. Abordagem neurolinguística do texto narrativo: um enfoque teórico. *Linguagem em (Dis)Curso*, v. 14, n. 2, 2014, p. 411.

SILVA, V. A. *Teoria e metodologia literárias: características estruturais do texto lírico, narrativo e dramático*. 1991.

SPINILLO, A. G.; ALMEIDA, D. D. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 66, n. 3, 2014, p. 115-132.

Referências em outras línguas

DYMOCK, S. Comprehension Strategy Instruction: Teaching Narrative Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, v. 61, n. 2, 2007, p. 161-167.

GASPAROV, B.; BUDGEN, D. E. The Narrative Text as an Act of Communication. *New Literary History*, v. 9, n. 2, 1978, p. 245-261.

GORDON, C. J. Teaching Narrative Text Structure: A Process Approach to Reading and Writing. *Children's comprehension of text: Research into practice*, 1989, p. 79-102.

LLORCA, C. M. *El texto narrativo*. Madrid: Liceus, Servicios de Gestión, 2006.

PORTUGAL

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA¹

O termo *competência comunicativa* corresponde à produção e compreensão/recepção de textos orais e escritos por parte dos falantes com vista à realização de situações de comunicação significativas em contextos específicos de comunicação. Segundo o modelo teórico mais difundido na área do ensino de línguas, a competência comunicativa é constituída por: (i) competências linguísticas ou gramaticais, relativas ao conhecimento e uso adequado da língua, podendo compreender o conhecimento lexical, morfológico, sintático, semântico, fonológico e ortográfico, consoante a abordagem; (ii) competências sociolinguísticas, que se referem ao uso apropriado da língua em contextos particulares, incluindo o domínio de regras e convenções sociais; (iii) competências discursivas, respeitantes à capacidade de formar frases coesas e coerentes apropriadas à situação comunicativa; (iv) competências estratégicas, que concernem aos recursos compensatórios utilizados para ultrapassar constrangimentos linguísticos, permitindo criar situações de interação comunicativa eficazes (RICHARDS & SCHMIDT, 2010). Podemos encontrar reinterpretações deste modelo, mais ou menos sofisticadas, nas quais é possível identificar estas componentes.

Cunhado por Campbell e Wales, o conceito de competência comunicativa foi introduzido na didática de línguas nos anos 1970. Diacronicamente, o conceito desenvolve-se a partir da reação à teoria da competência e *performance* de Chomsky (1965) por parte de Hymes (1972), que expande o conceito de competência, associando-lhe a componente pragmática e colocando a tónica da competência comunicativa na interação entre elementos gramaticais,

1 Verbete por Susana Maria Duarte Martins.

sociolinguísticos, psicolinguísticos e probabilísticos. A fim de imprimir clareza ao conceito, Widdowson (1983) diferencia competência e capacidade comunicativas, ancorando-se nos fundamentos da análise do discurso e da pragmática. Se Widdowson também relacionava a competência com o conhecimento de convenções linguísticas e sociolinguísticas, a capacidade comunicativa referia-se, segundo ele, à capacidade de uso do conhecimento para criar significados na interação comunicativa. Este seu entendimento da competência comunicativa é pioneiro, por ser considerado o primeiro a enfatizar a importância da língua real em uso (*performance*). Da necessidade de medir conhecimento e proficiência linguísticos em instrumentos de avaliação de língua estrangeira, Canale e Swain (1980) desenvolvem um conceito de competência comunicativa assente num sistema de conhecimentos e de competências/capacidades (*skills*) necessários à situação de comunicação, no qual incluem a competência linguística. Por outro lado, Savignon (1972, 1983) entende a competência comunicativa como uma capacidade no contexto de comunicação dos interlocutores. Para Savignon e numerosos especialistas, a competência comunicativa é fortemente influenciada pelo contexto, caracterizando-se pela sua natureza dinâmica, interpessoal e relativa. A associação da competência comunicativa à proficiência linguística no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas resultou em várias propostas de alteração do termo, como “proficiência comunicativa” (TAYLOR, 1988) e “capacidade linguística comunicativa” (BACHMAN, 1990). Bachman interessa-se igualmente pelo conceito de capacidade na sua relação com a competência comunicativa, entendendo a capacidade linguística comunicativa como bidimensional ao englobar o conhecimento (ou a competência) e a capacidade para o uso adequado desse conhecimento num contexto comunicativo específico representativo da língua em uso.

Diferentes concepções de competência comunicativa resultaram em modelos teóricos distintos. Canale e Swain (1980, 1981) distinguem três domínios de competências: gramatical (ou linguística), sociolinguística e estratégica, às quais Canale (1983, 1984) acrescenta a competência discursiva. Devido a sua simplicidade e facilidade de aplicação, este modelo teve (e tem) bastante sucesso nos domínios da aquisição e avaliação de língua segunda/estrangeira. Bachman (1990) refina a proposta de Canale e Swain e propõe um modelo de capacidade linguística comunicativa, que será desenvolvido por Bachman e Palmer (1996). Trata-se de um modelo mais complexo e detalhado que se desenrola em torno de duas grandes categorias: o conhecimento linguístico e a competência estratégica e que, segundo Bagarić e Djigunović (2007), é preferível ao modelo de Canale e Swain, devido à descrição organizacional das componentes básicas da competência comunicativa. Inspirados nos seus antecessores, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) apresentam uma proposta que visa responder à falta de um modelo pedagogicamente relevante, introduzindo uma quinta competência – a competência acional, relativa à capacidade de compreender e transmitir intenções comunicativas.

Influenciado por van Hek (1986), Byram (1997) integra a competência comunicativa no contexto da abordagem intercultural, propondo o modelo de competência comunicativa intercultural, constituído por cinco pilares principais: conhecimentos, atitudes, competências/capacidades de dois tipos e consciência crítica cultural. Este modelo recebeu várias críticas, não apenas direcionadas à sua arquitetura, mas à conceção homogénea e estática das culturas nacionais e à real necessidade de avaliação da competência intercultural. A descrição de competência comunicativa defendida pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – QECR (2001) destaca-se pela sua aplicação ao ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. Neste modelo, a competência comunicativa é associada

a três componentes: as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, sendo possível identificar nesta última as competências discursivas e estratégicas de Canale e Swain. Na senda de Hymes, Whyte (2019) apresenta um quadro para o ensino e avaliação da competência comunicativa das línguas para fins específicos (LFE) assente em duas categorias principais: conhecimento (linguístico, pragmático e de conteúdo) e estratégias de uso (relativas ao discurso, interação e *performance*), que importa destacar dada a novidade de um modelo orientado para as LFE.

Em Portugal, as diretrizes para o ensino e aprendizagem de língua materna e não materna pautam-se pelas orientações advindas dos referenciais europeus, em particular o QECR, cuja abordagem orientada para a ação enfatiza “as relações entre conhecimento e competência comunicativa” (2001, p. 32), encontrando-se os seus níveis de proficiência linguística alinhados com a competência comunicativa em língua. No contexto do português europeu, verifica-se que os guias curriculares para o ensino de português como língua materna nas escolas portuguesas apenas abordam a competência comunicativa no 1º ciclo do ensino básico (*Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*, 2018). No respeitante aos guiões nacionais para o ensino de português língua não materna/estrangeira, emanados do QECR, as competências comunicativas recebem maior ênfase nos guiões vocacionados para o ensino de português língua estrangeira no exterior (*Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – QuaREPE*, 2011; *Referencial Camões PLE*, 2017), contrariamente aos documentos orientados para o ensino de português em contexto endolíngue (*O Português para Falantes de Outras Línguas – UEFOL/UIFOL*, 2008, 2009; *Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento*, 2016; *Aprendizagens Essenciais – PLNM: A1, A2, B1*, 2018).

Referências em língua portuguesa

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

CAELS, Fausto. *Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF)*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, I. P., 2016. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/1480867/Guia_ENF_vf_portal.pdf/d3b1677f-2e03-4eb1-bcfe-e4289a65b70f>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE LÍNGUA E CULTURA. *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, I. P., 2017. Disponível em: <<https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GROSSO, M.^a José (Coord.). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC), 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GROSSO, M.^a José; TAVARES, Ana; TAVARES, Marina. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar/independente no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC)/ Agência Nacional para a Qualificação, 2008-2009. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/portugues-para-falantes-de-outras-linguas-0>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

REPÚBLICA PORTUGUESA – Direção-Geral da Educação). *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

Referências em outras línguas

BAGARIĆ, Vesna; DJIGUNOVIĆ, Jelena Mihaljević. Defining Communicative Competence. *Metodika*, v. 8, n. 1, 2007, p. 94-103. Disponível em: <<https://hrcak.srce.hr/file/42651>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DOMPI, Judit. *Intercultural Communicative Competence and Individual Differences: A Model for Advanced EFL Learners*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publisher, 2021.

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4. ed. Harlow, England: Pearson Education, 2010.

RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans; VORWERG, Constanze. The Concept of Communicative Competence. In: KNAPP, Karlfried; ANTOS, Gerd (Eds.). *Handbook of Communication Competence*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2008, p. 15-62.

WHYTE, Shona. Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment*, v. 2, n. 1, 2019, p.1-19. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290295.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ENSINO¹

Como refere Mia Couto (2005, p. 86), “As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como os peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quan[d]o muito um colecionador de ideias mortas”.

Efetivamente, a definição de uma qualquer palavra não é estática. E definição de ensino da língua portuguesa não é exceção.

O ensino de português será a transferência de informações linguísticas e culturais, pelo professor, que os alunos transformam em conhecimento(s), possibilitando o desenvolvimento de competências de português, transversais, que contribuem para o sucesso escolar e para o crescimento dos aprendentes, enquanto futuros cidadãos ativos e participativos na sociedade-mundo que os rodeia.

Tradicionalmente, o significado de ensino está relacionado com a transmissão de conhecimentos e com o contexto de sala de aula. Mas para definirmos ensino, num primeiro momento, é fundamental que se lhe associe outro termo linguístico – aprendizagem. Pois o ato de ensinar só faz sentido, quando há um indivíduo (ou vários) que “receba”, ou seja, quando há um público. Há, portanto, uma relação tríptica – ensino, aprendizagem e, naturalmente, conteúdo. O “grande problema” para o professor consiste em conciliar o interesse e respeito pelo aluno e o respeito por aquilo que está a ensinar. Por outras palavras, o professor tem, não só de dominar o conteúdo que quer trabalhar, mas também preocupar-se com aquela relação e, em simultâneo, focar-se no que ele quer que os seus alunos aprendam.

1 Verbetes por Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Teixeira.

Para que haja ensino da língua portuguesa, o professor não deve pensar, por exemplo, eu “hoje, vou ensinar os verbos. Tenho de fazer umas atividades para trabalhar “isto”, talvez uma “ficha”. Este pensamento, para além de ser pobre, redutor e desprestigiante para o espírito de missão que deve enformar a vida profissional de um docente, não contribui para responder a questões, como: i) os alunos saberão o que são verbos? ii) como é que vou ensinar os verbos? iii) a quem vou ensinar os verbos? iv) para quê e por que vou ensinar os verbos? v) quando vou ensinar os verbos? vi) onde vou ensinar os verbos? Não basta que os discentes saibam conjugar formas verbais, se não souberem usá-las. É primordial, assim, que haja um equilíbrio entre linguística e educação, entre o conhecimento científico, que o docente tem acerca da língua portuguesa, e o seu modo de ensino, isto é, a didática da língua portuguesa.

Em um segundo momento, é relevante pensar na acessão deste termo/expressão na conjuntura atual, em 2022, em que o público “a ser ensinado” é nativo digital, está habituado a desenvolver várias atividades em simultâneo, quer respostas rápidas e viu a sala de aula, enquanto espaço físico, ser substituída pela sala de aula virtual. É um público que tem dificuldades em pronunciar-se abertamente sem ser através de uma tela ou com recurso a um conteúdo digital criado por outros ou, até, por eles mesmos. O professor de português, para além de dever consciencializar-se de que vivemos numa sociedade tecnológica, potenciadora de transformações culturais, também tem de ter em conta a heterogeneidade do seu público, assumindo particular relevância as questões das alíneas iii) e vi), sobretudo ao ter-se como referência todos os países que constituem a CPLP. O ensino de português, uma vez que é uma língua pluricêntrica, deve compreender os vários centros de realização da língua, criando contextos de inclusão linguística e de oportunidades e, simultaneamente, respeitando a natureza multicultural existente em cada escola.

O professor deve, então, quando ensina, atuar como um facilitador de acesso à informação, fomentando, nos seus alunos, hábitos de pesquisa, de reflexão, de autonomia, otimizando o espaço turma, seja presencial, seja on-line e/ou híbrido, para a promoção do trabalho colaborativo, da troca e partilha de experiências, do respeito pelas ideias dos outros, aprendendo com elas e coconstruindo o(s) seu(s) conhecimento(s). Importa, ainda, que ao ensinar, ao preparar as suas aulas, tenha sempre em mente as especificidades dos alunos que constituem a sua turma, ou seja, o professor deve pensar que os seus alunos, quando “entram” dentro da sala, não são “tábuas-rasas” de conhecimento(s), sendo imperioso adotar formas de atuação pedagógica diferenciadas, consoante as necessidades de cada aluno.

Referências em língua portuguesa

ALARCÃO, I. *Percursos da didática*. Coleção Educação e formação – Cadernos didáticos, n. 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2020. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/28716/3/Cadernos%20Didaticos_4_RIA.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

AMOR, E. *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. Porto: Texto Editores, 1991.

COUTO, M. Uma cidadania à procura da sua cidade. In: *Pensamentos: textos de opinião*. Alfragide: Editorial Caminho, 2005, p. 85-96.

CUNHA, J.; BRANDÃO, J. A. *Ensino da Língua Portuguesa – dimensões, contextos, pedagogias e práticas*. Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação, 2020. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/68865>>. Acesso em: 20 out. 2022.

DUARTE, I.; FIGUEIREDO, O. *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto, 2011.

MENDES, M. I. Representações sociais do bom professor de português. Coleção Encontros na Língua Portuguesa, com coordenação de Madalena Teixeira e subcoordenação de Inês Silva e de Leonor Santos – v. 2. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3272>>. Acesso em: 20 out. 2022.

Referências em outras línguas

GALISSON, R. (Coord.) *Études de Linguistique Appliquée*, n. 79 (número temático de la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingtans de réflexion disciplinaire), 1999.

PORTUGAL – MEC. (2022). Teaching Portuguese to foreign pupils adapted to the new contexts of multilingualism schools, 2022. Disponível em: <<https://www.portugal.gov.pt/en/gc22/communication/news-item?i=teaching-portuguese-to-foreign-pupils-adapted-to-the-new-contexts-of-multilingualism-at-schools>>. Acesso em: 28 out. 2022.

ROMEO, R. Los inicios de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: breves consideraciones sobre el *Primero y segundo curso de portugués* (Madrid, 1876) de Francisco de Paula Hidalgo. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2009. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/dhfles/757>>. Acesso em: 28 out. 2022.

AULA¹

O termo *aula* (do grego *aulê*), pela sua etimologia, está associado à ideia de espaço, sendo o conceito aula muitas vezes sinónimo de sala de aula e vice-versa. A palavra “aula” começou por designar a sala ou espaço livre ou recinto, aberto ou fechado, em que se recebia a lição e, posteriormente, por extensão metonímica, a própria lição.

Noutras línguas, o termo pode estar associado à ideia de grupo, “classe” (por exemplo, *class* em inglês, ou *classe* em francês), ou seja, um grupo de trabalho que integra alunos e professor que realizam atividades (de ensino e aprendizagem), tendo em vista objetivos a atingir (GALISSON & COSTE, 1983, p. 83). Pode igualmente estar associado à ideia de “curso” (por exemplo, *cours* em francês) e, como tal, à ideia de sequência que decorre num determinado tempo, e ainda a “lição” (*lesson*, em inglês, *leçon*, em francês). Pode ainda designar conteúdos específicos previstos no currículo com ligação aos domínios ou competências a atingir na aula: aula de gramática, por exemplo.

Em uma primeira abordagem do termo, em português, podemos definir a aula como um lugar/espaço, real, virtual ou simbólico, de ensino e aprendizagem. Tendo em vista o ensino e a aprendizagem, a aula é um lugar de interações múltiplas, criando artificialmente condições de apropriação de conhecimentos e de capacidades, podendo também ser um lugar de construção colaborativa de saberes de diferente natureza. Em termos globais, o termo *aula* pode assumir duas aceções, a primeira ligada a uma conceção de aula “entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2004, p. 10), e uma segunda aceção que defende que se parta não da

1 Verbetes por Filomena Rosinda de Oliveira Martins.

herança cultural para a simplesmente transmitir, mas do vivido do próprio aluno, através da interação (verbal e não verbal), que ocorre no espaço aula, e que faz com que a aula aconteça no próprio momento da sua produção, o que não invalida a existência de uma planificação prévia. Assim, a aula é, simultaneamente, um lugar de transmissão e de produção do conhecimento.

Segundo Libâneo (1990) a aula é uma forma de organização do ensino, traduzindo-se no “conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (p. 177). A aula pressupõe uma planificação e uma intencionalidade didática, em função de objetivos, curriculares e outros, através de recursos vários (onde se incluem materiais didáticos, estratégias e atividades), em função das características do contexto e dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento integrado de diferentes competências. No caso da aula de língua portuguesa trata-se do desenvolvimento de competências de oralidade (compreensão, produção e interação), de leitura, de escrita (produção textual), de gramática e de literatura.

Na construção da aula, o professor mobiliza competências ao nível da peri-execução e da execução; as primeiras são do nível do saber fazer, enquanto as segundas são do nível do fazer didático. A peri-execução corresponde à preparação, engloba a planificação e a seleção e/ou construção de materiais didáticos e de estratégias/atividades, consubstancia-se numa articulação teoria-prática e pressupõe a tomada de decisões por parte do professor que concebe a aula, prevê, decide e organiza formas de atuação (ANDRADE & SÁ, 1993, p. 34).

A operacionalização das decisões tomadas ocorre no espaço-tempo aula e situa-se ao nível da execução, sofrendo alterações (adequações) em função do decurso dos acontecimentos no espaço aula, lugar de imprevisibilidade, o que requer do professor, para além

de um saber declarativo, conhecimentos procedimentais de vária ordem e natureza, tais como o conhecimento dos alunos, do currículo, das finalidades educativas, e da própria intencionalidade didática, em função da tomada de consciência das possíveis consequências das suas decisões, nomeadamente na construção de soluções para os problemas que emergem da prática.

Na aula intervêm diferentes instâncias, nomeadamente o professor, o aluno (individual e coletivamente), o currículo, os recursos didáticos e diferentes elementos estruturantes do espaço-tempo da aula que relevam da competência didática e conhecimento profissional do professor, mas também da imprevisibilidade e simultaneidade que caracterizam a atividade pedagógica e fazem da aula um acontecimento a acontecer porque se co/reconstrói.

A linguagem verbal é o conteúdo por excelência da aula de línguas, contemplando as duas grandes funções atribuídas à linguagem verbal, a representativa e a comunicativa. Na aula de língua portuguesa a língua surge como objeto e como instrumento de ensino e aprendizagem: aparece como conteúdo da aula, objeto que se analisa e sobre o qual se reflete e se formulam assunções; e como instrumento de comunicação e relacionamento, que serve para agir sobre alguém.

Cuq (2003) entende a aula como um conceito metodológico marcado pela “compressão dos parâmetros de apropriação” (p. 42-43): compressão de espaço (reduzido, delimitado e obedecendo a determinadas configurações, que dependem de escolhas metodológicas ou técnicas); compressão de tempo (igualmente definido e delimitado, regulado); e compressão disciplinar (que define e seleciona conteúdos curriculares).

A aula é ainda um lugar-tempo de atualização de decisões didáticas e políticas que são em diferentes graus influenciadas por novos paradigmas científicos e culturais de resposta às demandas sociais que se encontram refletidas no currículo. A aula é, por isso, um espaço-lugar

de desenvolvimento do currículo, o qual espelha um determinado entendimento social sobre o que se considera essencial passar às novas gerações (herança cultural), o que não se pode desligar da própria evolução da ciência e das tecnologias, com implicações nos modos de transmissão e no espaço e tempo de realização. A investigação em educação, a evolução tecnológica e as próprias circunstâncias (como foi o caso da Covid-19) vieram transformar a materialidade da aula, ao nível do mobiliário e materiais didáticos e do recurso à Internet e a outras tecnologias, quer se trate do ensino presencial síncrono, do ensino a distância, síncrono e assíncrono, ou do híbrido.

Atualmente, o conceito surge associado à ideia de “ambientes inovadores de aprendizagem” e de metodologias ativas, tais como a sala de aula invertida, ou a aprendizagem por projeto.

Referências em língua portuguesa

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, M. H. *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.

DUARTE, I. M. *Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários*, 2008. Disponível em: <repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/22949>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LIBÂNEO, J.-C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, J. P. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 3. ed., v. 1. Lisboa: Livros Horizonte, 1977, p. 350.

Referências em outras línguas

CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE Internationale, 2003.

GALISSON, R.; COSTE, D. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette, 1983.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, Richard W. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4. ed. Routledge, 2010.

PROCESSO DE ENSINO/PROCESSO DE APRENDIZAGEM/PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM¹

Os termos *processo de ensino/processo de aprendizagem/processo de ensino-aprendizagem* derivam da evolução histórica deles mesmos, em consequência do conhecimento da língua portuguesa e pedagógico-didático disponível em cada momento, das concepções de ensino e de aprendizagem partilhadas pelos decisores políticos e pelos atores educativos das escolas e das crenças educativas que as determinavam.

Do ponto de vista teórico, até à década de 70 do século XX predominou o paradigma da transmissão, suportado pelas teorias behavioristas e pela pedagogia transmissiva (COSME, LIMA, FERREIRA & FERREIRA, 2021). Nele, o professor, enquanto detentor do saber, transmitia aos alunos os conhecimentos e procedimentos da Língua Portuguesa (discursivos, interpretativos, gramaticais) (FONSECA, 2020) que os alunos memorizavam e reproduziam em situações de aprendizagem definidas pelo professor (REBOUL, 1982), de modo a cumprirem os objetivos comportamentais definidos (RIBEIRO & RIBEIRO, 1990). Nas premissas deste paradigma, “aprender é entendido como um ato de reprodução ou de mecanização da informação difundida pelo docente, a partir de um processo de memorização acrítica” (FERREIRA, 2020, p. 76). Trata-se de uma perspectiva de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa que se enquadra no conceito de educação bancária, que Freire (2018) caracteriza como aquela em que professor de língua portuguesa deposita nos alunos os conhecimentos e procedimentos linguísticos

1 Verbete por Carlos Alberto Alves Soares Ferreira.

e que são por eles assimilados de forma passiva e reproduzidos em situações solicitadas pelo professor ou de avaliação. Neste contexto, tem mais sentido falar-se de processo de ensino-aprendizagem, já que se concebia que bastava ensinar bem para que os alunos aprendessem (TRINDADE & COSME, 2010).

A partir da década de 80 do século XX, sob influência dos movimentos cognitivista e, depois, construtivista e socioconstrutivista, as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem, incluindo da Língua Portuguesa, alteraram-se. O ensino deixa de ser visto como um processo transmissivo e a aprendizagem como ato memorístico. Nesta perspectiva, o professor é um facilitador de oportunidades de aprendizagem e um mediador na aprendizagem dos diferentes alunos (COSME, LIMA, FERREIRA & FERREIRA, 2021). Também se entende que a aprendizagem é um processo pessoal e ativo do aluno, que implica o processamento da informação, por meio da assimilação e da integração das novas informações nas suas estruturas cognitivas (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980; ONTORIA et al., 1994). Desta forma, o ensino constitui um ato participado pelos alunos, no qual os professores disponibilizam as condições pedagógicas que possibilitem aos alunos, em colaboração e partilha entre eles e com o professor, construírem, de forma compreensiva, as aprendizagens de que necessitam para o prosseguimento dos estudos e para a participação ativa numa sociedade democrática (COSME, LIMA, FERREIRA & FERREIRA, 2021; TRINDADE & COSME, 2010). E isso porque “se defende que as crianças aprendem discutindo e partilhando, entre si, as suas crenças e perspectivas” (COSME, LIMA, FERREIRA & FERREIRA, 2021) sobre temas dos programas ou da realidade social e natural em que se inserem.

Deste modo, os processos de ensino e de aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes, na medida em que cada aluno constrói as suas aprendizagens de acordo com as informações

de que dispõe previamente nas suas estruturas cognitivas (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980). No entanto, a discussão de assuntos e temas, a colaboração dos alunos na realização de projetos e na resolução de situações problemáticas, atividades privilegiadas para a concretização dos processos de ensino e de aprendizagem (COSME, LIMA, FERREIRA & FERREIRA, 2021; ONTORIA et al., 1994), possibilitam a construção de aprendizagens pelos alunos de forma individual, já que as informações de que dispõem previamente para a aprendizagem e o processamento que cada um faz das novas informações é diferente.

Baseando-nos nestes pressupostos, o ensino da Língua Portuguesa tem de se estruturar por atividades que, com a participação e colaboração de alunos, os levem a apropriar-se dos conhecimentos e a adquirirem competências linguísticas, isto é, da leitura e da escrita de textos, da oralidade e de conhecimentos linguísticos (fonológico, morfossintático, semântico) (BRANDÃO, 2020). A prática de ensino da Língua Portuguesa deve estruturar-se por atividades em que os alunos participem ativamente na reflexão partilhada com os colegas de temas do âmbito da disciplina, elaborem e desenvolvam projetos na articulação dos conteúdos programáticos com problemas da realidade que vivenciem. Deste modo, poderão construir aprendizagens significativas dos conhecimentos e das competências linguísticas, por forma a desenvolverem a sua literacia.

Referências em língua portuguesa

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

CARVALHO, J. A. B.; CUNHA, J. Introdução. Ensino de Língua Portuguesa- Dimensões, contextos, pedagogias e práticas. In: CUNHA,

J.; CARVALHO, J. A. B. (Orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa: Dimensões, contextos, pedagogias e práticas*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2020, p. 8-11.

FERREIRA, D. *A escola pública portuguesa: as crianças em acolhimento residencial e os caminhos da inclusão*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2020.

FONSECA, A. C. *As percepções de professores de línguas sobre as práticas de avaliação formativa no contexto da flexibilidade curricular*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 3. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2018.

ONTORIA, A.; BALLESTEROS, A.; CUEVAS, C. et al. *Mapas conceituais: uma técnica para aprender*. Porto: Edições Asa, 1994.

REBOUL, O. *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

RIBEIRO, A. C.; RIBEIRO, L. C. *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

TRINDADE, R.; COSME, A. *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

LÍNGUA¹

Uma língua é um sistema de comunicação humana constituído por estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais, resultando do somatório das suas diferentes variedades, coletivas e individuais. As variedades linguísticas com dimensão coletiva podem ser motivadas por fatores geográficos/diatópicos, sendo, nesse caso, dialetos; por variáveis sociolinguísticas/diastráticas, sendo, assim, socioletos; ou resultar, ainda, da mudança histórica/diacrónica, correspondendo, então, a estádios de língua. Por sua vez, as variedades individuais, os idioletos, também apresentam variação, observável nas formas particulares que cada falante/escrevente usa a língua em distintas situações de comunicação, formais e informais. Estas variedades individuais, situacionalmente ajustadas, são as diafásicas ou registos de língua.

Uma vez que uma língua equivale ao somatório das diferentes formas que ela pode assumir, pode dizer-se, como Uriel Weinreich (1954), que cada língua é um *diassistema*, i.e., o conjunto de todos os subsistemas estruturais que correspondem às respetivas variedades. Outro termo para designar este mesmo conceito é o de *língua histórica*, adotado por Eugenio Coseriu (1981).

Pode pensar-se que o critério da inteligibilidade entre falantes é suficiente para determinar a distinção entre línguas e entre estas e as suas variedades. A assunção subjacente a este critério é a de que as variedades de uma língua são sempre mutuamente inteligíveis porque são estruturalmente próximas, enquanto duas línguas diferentes não o serão, por mais próximas que sejam. Sabemos, contudo, que isto não é assim. Um falante do português europeu continental pode conseguir

1 Verbetes por Cristina dos Santos Pereira Martins.

compreender um falante do castelhano europeu e não ser capaz, por exemplo, de compreender um falante do dialeto português insular micalense. Na verdade, no interior de uma mesma língua pode haver diferenças tais entre variedades que estas se tornam mutuamente ininteligíveis, uma situação que é potenciada nos casos das línguas que são pluricêntricas, como o português, com vários centros de irradiação a nível internacional (BAXTER, 1992) e que fornecem, assim, vários modelos de referência para o seu ensino, como língua materna e também como língua não materna.

Na prática, a distinção entre o que se considera uma língua e o que se toma por uma variedade (e, em particular, um dialeto) decorre da aplicação de critérios extralinguísticos, políticos, socioculturais e históricos, que originam o valor simbólico, patrimonial e identitário que as línguas assumem, não só para os seus próprios falantes, como para os falantes de outras línguas. Por outro lado, atribuir a determinado sistema linguístico o estatuto de língua ou, antes, de variedade (dialeto) relaciona-se com questões de poder. Pode dizer-se que a língua “é um dialeto com um exército e uma marinha atrás de si” (expressão atribuída por muitos a Max Weinreich, que a terá proferido numa conferência em 1945). Exatamente pelo seu valor identitário e patrimonial, a língua é muitas vezes usada como instrumento de luta política e como justificação para a reivindicação de autonomia de determinadas regiões.

Referências em língua portuguesa

DUARTE, Inês. *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

MATEUS, Maria Helena Mira; VILLALVA, Alina. *O essencial sobre Linguística*. Lisboa: Caminho, 2006.

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

Referências em outras línguas

BAXTER, Alan. Portuguese as a pluricentric language. In: CLYNE, M. (Ed.). *Pluricentric languages: differing norms in different nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1992, p. 11-43.

COSERIU, Eugenio. *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Editorial Gredos, 1981.

WEINREICH, Uriel. Is a structural dialectology possible? *Word*, v. 10, n. 2-3, 1954, p. 388-400. DOI: <10.1080/00437956.1954.11659535>.

LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

A expressão *língua estrangeira* (LE) faz parte da terminologia específica relativa à área de estudos do ensino-aprendizagem de línguas, convivendo com um amplo conjunto de outras designações que pretendem dar conta não apenas dos diferentes contextos de uso das línguas, mas também da complexidade que tais contextos comportam, tanto em termos de métodos e recursos de ensino-aprendizagem, como de políticas linguísticas próprias.

É comum proceder-se a uma distinção entre *línguas maternas* (LM) e *línguas não maternas* (LNM), associando à primeira expressão as que são adquiridas na primeira infância, em ambiente familiar, nas quais os indivíduos formam a sua primeira gramática (mental) e se relacionam verbalmente com os outros; por seu turno, a designação *língua não materna* ramifica-se num conjunto de muitas outras nomenclaturas e respetivas siglas que têm em comum o facto de se aplicarem a reportórios linguísticos desenvolvidos em fases posteriores à primeira infância, ou seja, após a consolidação da LM. Tradicionalmente, classificavam-se como LNM as chamadas *línguas segundas* (L2 /LS) e *línguas estrangeiras* (LE). Atualmente, outras designações vêm sendo consideradas, em uma constante ampliação terminológica, que procura dar conta das características de grupos específicos de falantes / aprendentes e da complexificação das motivações de aprendizagem e das situações de uso da língua-alvo, intimamente relacionadas com fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. É assim que surgem outras ramificações para as LNM, dando origem a designações como *língua de herança* (LH), *língua adicional* (LA) ou *língua de acolhimento* (LaC), por exemplo.

1 Verbetes por Micaela Ramon.

Embora os debates em torno das questões terminológicas sejam férteis e estejam longe de se esgotar, a literatura de referência, produzida sobretudo no campo de pesquisas da Linguística Aplicada, define a LE como uma língua não nativa, aprendida em ambiente de sala de aula por falantes de outras línguas, que a estudam como componente curricular de programas de ensino ou de formação, e com a qual não têm contacto fora desse contexto formal específico. A questão do contexto de aprendizagem assume, pois, uma importância decisiva para a definição do conceito e a sua diferenciação face a outros com os quais concorre, como é o caso de L2 / LS.

Bizarro, Moreira & Flores defendem que há uma diferença entre a aprendizagem de uma LNM como objeto de estudo, em contexto formal de sala de aula, e a sua aquisição em contexto naturalístico, i.e., em ambiente de imersão no qual se revela um instrumento de comunicação imprescindível para a socialização do falante/aprendente. Restringindo-se ao caso da língua portuguesa, as autoras esclarecem que “o conceito de PLE aplica-se apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula” (BIZARRO, MOREIRA & FLORES, 2013, p. 43). Já numa perspectiva sociopolítica, as mesmas autoras consideram que é o estatuto político atribuído à LNM que define a sua classificação. De acordo com este critério, a LE é aquela que não goza de qualquer estatuto oficial nos territórios em que é ensinada e aprendida.

Importa ainda referir que o termo LE encontra por vezes resistência junto de alguns investigadores e professores de línguas. Os principais argumentos invocados prendem-se, por um lado, com a associação entre nacionalidade e língua e, por outro, com a atribuição de uma conotação negativa ao adjetivo *estrangeiro*. No primeiro caso, causa estranheza aos que defendem tal associação o facto de existirem indivíduos detentores de uma dada nacionalidade,

que não falam a língua do país em que nasceram (por não a terem adquirido ou por a terem esquecido por falta de uso), e que vêm a aprendê-la como LE no decurso da vida. Já em relação ao pretense sentido pejorativo da expressão, como bem lembra Caio Christiano, “estrangeiro é um adjetivo que qualifica a língua e não a pessoa que a fala” (CHRISTIANO, 2017, p. 41). Por isso, a designação LE quer apenas dizer que se trata de um idioma que não integra o repertório do falante que, por isso mesmo, o quer aprender.

Pesem embora as discussões existentes em torno da expressão e as reservas com que alguns a recebem e a questionam, a sigla LE é amplamente utilizada e encontra correspondência em várias das línguas mais faladas no mundo (English Foreign Language – EFL, Español Lengua Extranjera – ELE, Português Língua Estrangeira – PLE, Français Langue Étrangère – FLE, Chinês Língua Estrangeira – CLE, por exemplo), o que atesta a sua pertinência operativa e justifica a sua adoção.

Referências em língua portuguesa

BIZARRO, R.; MOREIRA, M. A.; FLORES, C. *Português língua não materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel, 2013.

CANDIAN, M.; BESSA, M. C. Português como segunda língua estrangeira não materna adicional para falantes de outras línguas – P2LENMAFOL: uma breve análise de terminologias. *Veredas. Revista de Estudos Linguísticos*, v. 25, n. 2, 2021, p. 375-396.

CHRISTIANO, C. C. *A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa-Instituto Politécnico de Macau, 2017.

LEIRIA, I. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. In: *Idiomático 3*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MADEIRA, A. Aquisição de língua não materna. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (Eds.). *A aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*. (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press, 2017.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 13, 2021, p. 300-334. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207/30355>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

Referências em outras línguas

AUGER, N. Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s): quelles articulations? In: *ELA – Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures*, v. 174, n. 2, 2014, p. 165-173.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

PALACIOS MARTÍNEZ, I. M. (Dir.). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: enclave-ELE, 2007.

SAVILLE-TROIKE, M. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

TIMOR-LESTE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Neste ano, de 2022, comemoram-se 20 anos da promulgação da Constituição da República Democrática de Timor-Leste. Esse documento estabeleceu, como línguas oficiais e de instrução da nova nação, o tétum e o português. A implementação dessa política linguística, após o longo período de domínio indonésio, deu início a um novo capítulo na história timorense, marcado pelo processo de reconstrução de todos os setores do país.

Na esfera educativa, os desafios à (re)introdução da língua portuguesa eram imensos e se concentravam, principalmente, na atuação docente, devido ao desconhecimento da maioria dos professores do português e da escassez de conhecimentos teórico-metodológicos para ensinar essa língua, que se configurava como uma língua adormecida em Timor-Leste (BRITO, 2010). Assim, no campo do ensino linguístico, a formação de professores constituía-se como elemento essencial para a difusão, nos ambientes educativos, das escolhas linguísticas que representavam a recém conquistada autonomia e soberania desse país.

Por conta disso, observa-se que, nos primeiros anos após a Restauração da Independência de Timor-Leste, as ações voltadas à formação de professores aptos a ensinarem a língua portuguesa estavam no cerne dos principais acordos de cooperação internacional estabelecidos entre o pequeno país situado no sudoeste asiático e outros países que têm o português como língua oficial, deixando à mostra como o português torna-se recurso valioso para a construção de alianças políticas dentro da ordem global contemporânea (CABRAL & MARTIN-JONES, 2017).

1 Verbetes por Joice Eloi Guimarães.

Dessa forma, em Timor-Leste, o termo formação docente ultrapassa, em muito, os domínios da esfera educativa. Sua importância está imbricada à própria constituição do estado-nação timorense, à relevância que é dada à educação nesse processo e, de maneira notória, ao professor pela responsabilidade social que tem relativamente ao saber científico e aos demais saberes que compreendem a vida em sociedade.

A vida em sociedade em Timor-Leste é multilíngue por natureza. Atualmente observa-se que tal premissa tem ganhado relevância na discussão acerca do ensino linguístico no país. No âmbito da formação para o ensino do português, ao estudo da língua e dos conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao seu ensino, agregam-se discussões que levam em conta o multilinguismo linguístico e os hibridismos que lhe são inerentes. Tal postura reserva à formação docente importante papel neste novo capítulo da história timorense: a preparação de professores críticos e responsáveis por um ensino de língua portuguesa sensível ao contexto timorense.

Referências em língua portuguesa

BRITO, Regina Helena Pires de. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, jul./dez. 2010, p. 175-194.

CARVALHO, Manuel Belo de. *Formação de professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2007.

GUIMARÃES, Joice Eloi. *Da formação ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses*. Tese (Doutorado

em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

REIS, Maria Francisca Soares dos. *A co-oficialidade da Língua Tétum e da Língua Portuguesa: um desafio para a formação de professores de Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, Antero Benedito da. Educação e desafios em Timor-Leste pós-colonial. In: GUEDES, Maria Denise; SCARTEZINI, Raquel Antunes; BARBOSA, Alessandro Tomaz et al. (Orgs.). *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP/UFSC, p. 121-136, 2015.

Referências em outras línguas

CABRAL, Ildegrada da Costa; MARTIN-JONES, Marilyn. Traces of Old and New CenterPeriphery Dynamics in Language-in-Education Policy and Practice: Insights from a Linguistic Ethnographic Study in Timor-Leste. *AILA Review*, v. 30, 2017, p. 96-119.

LÍNGUA DE INSTRUÇÃO¹

O termo “língua de instrução” é empregado para se referir ao idioma utilizado na escolarização, ou seja, a ferramenta por meio da qual se transmite determinada informação para construção de conhecimento. É a língua (ou as línguas) que se utiliza majoritariamente para a interlocução em sala de aula. Especificamente em relação aos países da CPLP, a(s) língua(s) de instrução pode(m) não ser o português, isto é, a oficialidade da língua portuguesa não acarreta necessariamente seu uso nos ambientes de ensino.

Em Timor-Leste, contexto de definição do termo, o português, além de um dos idiomas oficiais, é também língua de instrução, juntamente com o tétum. De acordo com a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (2008), em seu artigo 8º, as línguas de ensino do sistema educacional timorense são o tétum e o português. O plano curricular do ensino básico prevê a utilização das línguas maternas dos estudantes, bem como do tétum (língua franca no país), durante os anos iniciais de escolarização, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e da autoconfiança dos estudantes para falar, ler e escrever. O português, por sua vez, deve ser introduzido progressivamente no sistema de ensino timorense, e essa política linguística tem como objetivo a construção de uma língua acadêmica que seja capaz de apoiar o ensino e a aprendizagem de conceitos mais abstratos. Nesse sentido, conforme orientações curriculares, o português deve desempenhar o papel de língua principal de instrução a ser usada, a nível nacional, nas escolas dos ensinos básico e secundário.

No contexto de Timor-Leste, o termo “língua de instrução” é comumente utilizado em documentos oficiais do governo que

1 Verbete por Renata Tironi de Camargo.

orientam a educação no país. Além dessa circunstância, estudiosos que desenvolvem pesquisas relacionadas a questões sobre esse país, sobretudo linguísticas e/ou educacionais, quando se referem a suas línguas oficiais (português e tétum), eventualmente também fazem alusão a esse termo.

De forma mais abrangente, o termo é encontrado em língua inglesa como *language of instruction* ou *medium of instruction* e pode ser compreendido como a língua formalmente utilizada na escolarização básica. Geralmente, é uma expressão usada em contextos multilíngues, ou seja, em que diversas línguas coexistem num mesmo espaço, o que gera a necessidade de definição de funções para cada uma delas.

Referências em língua portuguesa

TIMOR-LESTE. Ministério de Educação de Timor-Leste. *Lei nº 14/2008*, de 29 de outubro de 2008. Estabelece bases para a educação nacional. Díli: ME, 2008.

TIMOR-LESTE. *Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos*. Ministério da Educação de Timor-Leste, 2014.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; FLORES, Maria Assunção; CASTRO, Rui Vieira de. *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*. Projeto de Desenvolvimento do Currículo do 3º ciclo da Educação Básica em Timor-Leste. Braga: Universidade do Minho, 2009.

Referências em outras línguas

UNESCO (Org.). *Language of instruction*. 2021. Disponível em: <<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/language-of-instruction>>. Acesso em: 10 set. 2022.

COLONIAL¹

O termo *colonial* refere-se diretamente aos processos de invasão e exploração, promovidos sobretudo pelos governos europeus a partir dos séculos XV/XVI, gerando sequestro de recursos naturais e tráfico humano nos territórios colonizados, a saber Américas, África e boa parte da Ásia. Muito embora uma nova ordem internacional tenha sido promovida a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, apontando para o fim dos sistemas coloniais formais, o colonialismo português foi o que mais tardiamente deixou de ser institucionalmente organizado, sendo operado em África e em Timor-Leste até a década de 1970. Essa forma institucionalizada de dominação de territórios e seus povos organizaram estratégias de subalternização e movimentaram diversos dispositivos de poder (AGAMBEN, 2009) no sentido de categorizar hierarquicamente os indivíduos, produzindo e alimentando lógicas racializadas de subjugação humana que afetam substancialmente na forma como a diversidade cultural e linguística é tratada como problema. O pensamento colonial incide na colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), alimentando organizações curriculares eurocêntricas e preconceitos linguísticos endereçados aos falares dos grupos sociais desprestigiados e marginalizados historicamente.

Referências em língua portuguesa

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. São Paulo: Editora UNB – Imprensa Oficial, 2004.

1 Verbete por Alexandre Cohn da Silveira.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

DE LUCCA, Daniel. *A timorização do passado: nação, imaginação e produção da história em Timor-Leste*. Salvador: EDUFBA, 2021.

MACEDO, JR. (Org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005b. p. 107-130.

Referências em outras línguas

HOBSBAWN, Eric. *The Age of Empire: 1875-1914*. London: Vintage, 1989.

PAKENHAM, Thomas. *The Scramble for Africa: White Man's Conquest of the Dark Continent from 1876 to 1912*. London: Avon Books, 1992.

REINHARD, Wolfgang. *A short history of colonialismo*. Manchester: Manchester University Press, 2011.

SAID, Edward W. *Orientalism*. London: Vintage, 1979.

DISCURSO¹

A produção dos discursos segue as reações organizadas pelos saberes e pelas instituições existentes, que imprimem certa positividade aos discursos, desempenhando o papel de um “*a priori* histórico” (FOUCAULT, 2012). Isso equivale dizer que as relações sociais – assimétricas e ideologicamente orientadas – fomentam a produção de enunciados, dentro de um determinado enquadramento discursivo elaborado historicamente. Essa abstração subjetiva sustenta os mais variados textos produzidos nas esferas sociais, sendo responsável pela concretização de narrativas em torno de um conceito, fenômeno ou situação. O discurso, portanto, produz sentidos que, a depender da condição das relações de poder entre os interlocutores, tais sentidos podem atravessar sentidos existentes, sobrepondo-se a esses, num processo de dominação discursiva. Isso se dá por conta das ideologias e crenças que se pretendem dominantes, em confronto com as resistências próprias das camadas subalternizadas da sociedade. Kress & van Leeuwen (2001) definem discursos como formas de conhecimento construídas e situadas socialmente a respeito de aspectos da realidade, sendo produzidos em contextos sociais específicos e de maneiras específicas que atendam às necessidades satisfatórias aos ordenamentos vigentes. No que tange a ensino de línguas, por exemplo, há toda uma mobilização discursiva que se ocupa em definir “o que conta como língua”, bem como em organizar estratégias e “dispositivos de poder” (AGAMBEN, 2009) tais que estabeleçam prestígios e desprestígios sociais em torno denunciados discursivos como: “norma culta”, “fluência e proficiência linguísticas”, “certo e errado” em termos

1 Verbete por Alexandre Cohn da Silveira.

linguísticos, “língua fácil e língua difícil”, “língua mais desenvolvida” etc.

Referências em língua portuguesa

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

BAHKTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Cortez, 2004.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas In: *A arqueologia do saber*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

Referências em outras línguas

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold: Routledge, 2001.

HABERMAS, J. *The Theory of Communicative Action*. V. 1: Reason and the Rationalization of Society. London: Heinemann, 1984.

TERMOS MAIS PREVALENTES DA ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CPLP

Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné Bissau	Guiné Equatorial	Moçambique	Portugal	São Tomé e Príncipe	Timor Leste
língua	texto	língua	língua	língua	língua	língua	pedagógico	identidade
ensino	língua	escrita	cantiga/ cantigas	universidade	frase	ensino	falante	discurso
aluno	interação	leitor	mandjuandadi	professor	conteúdo	aula	variedade	docente
palavra	leitura	erro	literatura	idioma	competência	contexto	léxico	nação
texto	linguagem	linguístico	texto	aluno	tema transversal/ tem as transversais	ensino básico	língua crioula/ línguas crioulas	colonial
línguas nacionais	produção textual	expressão oral	tradição oral	ensino de português	unidade temática	língua estrangeira	ensino secundário/esc ola secundária	língua tétum
língua materna	ensino de língua	língua crioula	crioulo guineense	idioma oficial	textos narrativos	expressão oral	diversidade linguística	identidade nacional
sala de aula	livro didático/ livros didáticos	língua cabo-verdiana/ língua crioula cabo-verdiana/língua caboverdiana	línguas africanas	programa curricular de ensino	língua bantu/ línguas bantu	prática pedagógica	contato linguístico	política linguística/ políticas linguísticas
língua oficial	gêneros discursivos	língua oficial	línguas étnicas	língua materna	produção oral	processo de ensino/ processo de aprendizagem/ processo de ensino-aprendizagem	políticas educativas	formação de professores
língua estrangeira	gêneros textuais	ensino bilíngue	língua segunda	sala de aula	concordância verbal	competência comunicativa	línguas autóctones	língua de instrução

SOBRE OS COLABORADORES

Alexandre Ferreira Martins

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Paul-Valéry Montpellier III (UPVM3), França. Licenciado em Letras (Português, Francês e respectivas literaturas) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em Estudos Portugueses e Lusófonos (Licenciatura em Português) pela Universidade de Coimbra, Portugal, ao abrigo do Programa de Licenciaturas Internacionais (Dupla Diplomação), da CAPES. Foi leitor institucional e professor contratado na UPVM3, professor substituto na Universidade de Nîmes e professor pesquisador na Université de Poitiers. Atualmente, é Leitor Guimarães Rosa na Hankuk University of Foreign Studies (Ministério das Relações Exteriores, Instituto Guimarães Rosa), atuando no Departamento de Português (Campus de Seul). Com apoio do *Critical Foreign Language Education Promotion* (CFL), foi coautor de dois livros didáticos de ensino de português para falantes de coreano, publicados na Coreia do Sul. Possui experiência profissional na área de Português como Língua Adicional, sobretudo em contexto universitário, atuando nos seguintes temas: ensino e aprendizagem, políticas linguísticas, história das ideias linguísticas e avaliação de proficiência, com foco no Celpe-Bras.

Alexandre Cohn da Silveira

Professor adjunto do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira. Pesquisador em Políticas Linguísticas, membro do Grupo de Pesquisas Políticas Linguísticas Críticas (UFSC/CNPq) e líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Interdisciplinar e Linguagem e Sociedade (GEPILIS – UNILAB/CNPq).

Alexandre A. Timbane

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil, Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (2009) pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. É professor Permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialectologia com enfoque na variação e mudança lexical do Português (Estudos do Léxico), Contato linguístico e Línguas Bantu.

Ana Carolina de Souza Silva

Ana Carolina de Souza Silva (Carolina de Souza) é doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (PPGL/UnB). É também mestre em Linguística e licenciada em Português do Brasil como Segunda Língua pela mesma instituição. Sua área de concentração é a de Teoria e Análise Linguística, especificadamente na linha de pesquisa de Léxico, Terminologia e Políticas Linguísticas. Em sua trajetória acadêmica, tem se debruçado em estudar os legados de luta, história, memória e epistemologias presentes na força motriz do quilombo – ou no quilombismo – para pensar, sobretudo, em políticas de ensino de língua. Além de pesquisadora, é educadora, poeta e performer. Tem diversas publicações, como artigos em revistas acadêmicas, os livros *Lembranças Ancestrais* (AUA, 2018) e *Nós, os quilombista*, e a terminologia na luta pela libertação (Ape’Ku, 2023) e poemas publicados em coletâneas. Atualmente, é Professora Leitora na Universidade Nacional de Guiné Equatorial, África.

Beth Brait

É crítica, ensaísta, professora associada da PUC-SP, atuando nos PPGs em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e Literatura e Crítica Literária, aposentada da USP. Graduação em Letras, Doutorado e Livre-Docência em Linguística/USP; pós-doutorado/École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris/França; pesquisadora 1A do CNPq; líder do Grupo de Pesquisa *Linguagem, Identidade e Memória*; editora de Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. Foi Chefe do Departamento de Linguística/FFLCH/USP; Coordenadora do PPG em LAEL-PUC-SP; Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística/ANPOLL; Membro do Comitê Assessor do CNPq/Área de Letras e Linguística; professora visitante: Université de Provence/França; Universidade Federal da Bahia/UFBA. É autora, dentre outras, de *A personagem* (edição revista e ampliada/2017), *Ironia em perspectiva polifônica, Literatura e outras linguagens*, organizadora de coletâneas sobre Bakhtin e o Círculo. Atua nas áreas de Teoria e análise do texto e do discurso, Estudos bakhtinianos, Análise dialógica do discurso, leitura e análise da verbo-visualidade e estudos literários.

Carlos Alberto Alves Soares Ferreira

Professor Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Doutorado em Educação, na especialização em Desenvolvimento Curricular. Membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. Autor de livros, de capítulos de livros e de artigos na área do Currículo e da Avaliação das Aprendizagens. Realizou projetos de investigação na área da sua especialização. Diretor do curso de Doutorado em Ciências da Educação da UTAD. Leciona disciplinas de Currículo e de Avaliação das Aprendizagens em Mestrados académicos e profissionalizantes e no Doutorado em Ciências da Educação da UTAD.

Cecília Dequene Mavale

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique. Professora Reformada da Universidade Pedagógica de Maputo, na graduação e pós-graduação das disciplinas de Língua Portuguesa e de Linguística Textual, respectivamente. Tem se dedicado a questões relacionadas com os mecanismos de estruturação dos textos das diversas tipologias. Autora de artigos que versam sobre diferentes matérias, dentre elas, a estrutura retórica dos textos, o funcionamento do sistema anafórico nos textos de diferente natureza, etc. Membro do grupo de pesquisa de um subprojeto dedicado à Análise de Discurso no contexto do português moçambicano.

Cláudia Graziano Paes de Barros

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui pós-doutoramento em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora associada aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa, principalmente nos seguintes temas: (Multi) letramento(s), letramento crítico, gêneros discursivos, estudos de Bakhtin e o Círculo, estudos vigotskianos e desenvolvimento profissional docente. Além dos projetos de pesquisa, coordena projetos de Extensão Universitária em Formação de professores e Português como Língua de Acolhimento. É autora de livros didáticos e participa do Projeto “Brincadas” do Grupo de Pesquisas LACE, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.

Cristina dos Santos Pereira Martins

Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), é doutorada em Linguística Aplicada pela UC. Desenvolve investigação nas áreas do bilinguismo e contacto de línguas, aquisição/aprendizagem do português como língua não materna, desenvolvimento metalinguístico e avaliação neuropsicológica. É coordenadora das equipas da Universidade de Coimbra nos projetos internacionais E-LENGUA, XCELING, INCLUDEED. Coordena, igualmente, os projetos Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2) e Em Português. Manuais de Português Língua Não Materna (Imprensa da UC), sendo responsável pelo curso de formação, em e-learning, Aprendizagem e Ensino de Português Língua Não Materna (UC_D/Camões, IP). Coordena os cursos online Português Língua Estrangeira A1, A2, B1, B2 e C1, é diretora do Mestrado em Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira, tendo sido, entre 2015 e 2018, codiretora dos Cursos de Português Língua Estrangeira da FLUC. É responsável pelo grupo de investigação Português em Contacto do CELGA-ILTEC.

Eugénia Emília Sacala Kosi

Desde 2019, doutoranda de Educação, Linguagem e Psicologia na Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português, Universidade Castelo Branco, e graduada em Letras pela Universidade Veiga de Almeida. Professora no curso de Ensino do Português e Línguas nacionais na Universidade Jean Piaget de Luanda de 2009 a 2016.

Filomena Rosinda de Oliveira Martins

É licenciada em Ensino de Português-Francês pela Universidade de Aveiro, Mestre em Língua e Literatura Francesas pela Universidade do Minho e Doutora em Didática, com uma tese na área da formação de professores do Ensino Básico para a diversidade linguística. Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro, membro da Comissão Executiva do Departamento de Educação e Psicologia, Diretora de Curso e membro integrado do CIDTFF. Os seus interesses de investigação situam-se nas áreas da educação para a diversidade linguística, Didática do plurilinguismo e Didática do Português. É autora e coautora de vários capítulos de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais e participa em vários projetos de formação e investigação.

Flavia Girardo Botelho Borges

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1999) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Leitora Brasileira na Universidade de Helsinki, Finlândia. Líder do Grupo de Pesquisa LEIA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT) e membro do Grupo de Pesquisa Comparing and Contrasting Languages and Cultures (CoCoLac), University of Helsinki. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Português como língua adicional; Formação de Professores de Português como língua adicional, Letramentos Críticos, Didática do ensino-aprendizagem de línguas.

Joice Eloi Guimarães

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Educação (ênfase em Ensino e Formação de Educadores) e graduada em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa), ambos os títulos obtidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na aplicação de exames e produção de materiais didáticos na área de ensino de português, com foco nas questões relacionadas à escrita e à formação docente. Foi professora de língua portuguesa na Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), na Coreia do Sul, de 2017 a 2022. De 2014 a 2016, integrou a missão brasileira de cooperação internacional como professora de Língua Portuguesa e Formadora de Educadores no Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP/CAPES/MRE). Atualmente realiza estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual de Campinas com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (Processo:150208/2022-7). É membro do Grupo de Pesquisa “Escrita: ensino, práticas, representações e concepções” (UNICAMP/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (Nepalp/UFSC).

Kleber Aparecido da Silva

É licenciado em Língua inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Realizou seus estudos de pós-doutoramento na UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Pennsylvania State University, EUA. Atualmente é professor Associado 2 do Curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística

da Universidade de Brasília (UnB). É *Distinguished Visiting Scholar* na Stanford University, e aprofunda seus estudos pós-doutorais em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em Didáticas das Línguas na Universidade de Genebra, Suíça; em Educação Multilíngue e Letramento na Universidade de Witwatersand, África do Sul. Seus principais campos de interesse encontram-se na ampla área da linguagem, decolonialidade, formação de professores/as e internacionalização, que também incluem gênero, raça e educação linguística; raça e colonialidade, linguagem, discurso e práticas identitárias; (multi)letramento e educação crítica na formação de professores; teorias e pedagogias críticas, bem como práticas decoloniais na produção do conhecimento.

Gislene Lima Carvalho

Doutora em Linguística Aplicada e Mestre em Linguística. Atua como professora adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) nas áreas de ensino de português como língua adicional, políticas linguísticas e aquisição e ensino de línguas materna e adicional.

Luis Gonçalves

Tem doutoramento em Línguas Românicas – Português (2009), com especialização em Estudos da Comunicação e certificação em Estudos Culturais e Mestrado em Literatura Luso-Brasileira (2000) pela University of North Carolina at Chapel Hill. É Licenciado em Ciências da Comunicação (1995) pela Universidade Fernando Pessoa. Ensina no Departamento de Espanhol & Português da Princeton University (2010-presente) e é diretor da Middlebury Portuguese Language School (2022-presente). A sua pesquisa foca nas Culturas e Civilizações Lusófonas e nas suas dinâmicas transatlânticas, em Metodologia de

Línguas Estrangeiras e na Aquisição de Segunda Língua. Faz parte do Comitê Editorial do *Portuguese Language Journal* (2016-presente), é diretor executivo do evento anual EMEP – Encontro Mundial sobre o Ensino de Português (2012-presente), presidente da American Organization of Teachers of Portuguese (2014-presente) e foi vice-presidente (2018-2020) e presidente (2020-2022) do NCOLCTL – National Council for Less Commonly Taught Languages.

Mamadú Saliu Djaló

Mestrando no programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Pesquisador das línguas Fula (variedade futa-fula da Guiné-Bissau) e Guineense.

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Possui doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987). Atualmente é professora assistente-doutor aposentada da Universidade de Taubaté, onde atuou no Curso de Graduação em Letras de 1988 a 2019. Permanece atuando como docente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (Mestrado) dessa Universidade. Seus projetos de pesquisa mais recentes inserem-se no campo da Linguística Aplicada, especialmente na pesquisa sobre gêneros discursivos no ensino de leitura e produção escrita e na pesquisa sobre práticas de análise linguística no ensino de Língua Portuguesa. Coordenou o Projeto de Pesquisa Observatório da Educação/UNITAU Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica

ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas, Nº 23038010000201076, financiado pela CAPES (2011-2015).

Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Teixeira

Professora na Universidade de Aveiro e investigadora no CIDTFF, na área da didática do português. Agregação em Ciências da Linguagem e doutoramento no ramo de Linguística Aplicada.

Marine Laísa Matte

Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra (2019) e licenciada em Letras - Português e Inglês (2017) pela mesma instituição. Atualmente é professora EBTT de Letras - Português e Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Gravataí. Tem experiência no ensino de português e de inglês em diferentes níveis de ensino. Tem interesse nos seguintes temas: ensino de línguas acionais, formação de professores, elaboração de materiais didáticos, linguagem e escrita acadêmica e Linguística de Corpus.

Micaela Ramon

Professora do Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, onde leciona Literatura Portuguesa e Português como Língua Não Materna em cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Licenciada em ensino de Português – Francês, mestre em ensino da Língua e da Literatura Portuguesas e doutora em Literatura Portuguesa. Investigadora do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, colaborando com o Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa. Diretora do Mestrado em Português Língua Não Materna e vogal da direção do

BabeliUM – Centro de Línguas da Universidade do Minho (pelouro do Português Língua Estrangeira). Fez estadias de curta duração, como professora visitante, em universidades na Europa, Brasil, China, Macau e Timor. Colabora, como docente e orientadora de teses e dissertações, em projetos de qualificação de docentes na área do Português, nomeadamente em Timor e Angola. Autora de livros, capítulos e artigos em revistas e atas de encontros científicos, nacionais e internacionais, sobre temas ligados às áreas que investiga e leciona.

Naduska Mário Palmeira

É Doutora em Literaturas Africanas em LP pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Leitora da Universidade de Cabo Verde e pós-doutora em estudos de Literaturas Vernáculas (UFRJ). Licenciou-se em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) e fez mestrado em Estudos de Literatura na PUC-Rio. Foi Leitora da atual Universidade de São Tomé e Príncipe (set/2009 a set/2013).

Paola Guimaraens Salimen

Tem licenciatura em Letras e mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência com ensino de inglês e português como línguas adicionais, material didático, formação de professores e conteúdos relacionados a ensino e aprendizagem de línguas. Atua como coordenadora de área em escola da rede privada e professora de pós-graduação lato em Educação Bilíngue e outros cursos relacionados à educação. Seus principais temas de interesse são interação de sala de aula, ensino e aprendizagem de línguas adicionais e formação de professores.

Renata Tironi de Camargo

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2009). Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2013), tendo realizado estágio na Universidade de Oslo (BEPE/FAPESP). Atuei como professora de português como língua não materna no Programa Mais Médicos, em Cuba, e no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES), em Díli, Timor-Leste. Em 2019, fui professora no Centro de Língua Portuguesa (CLP) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL). Colaborei com o Centro de Referência de Ensino de Português para Estrangeiros da UFSCar, por meio da preparação e ministração de aulas de português para estrangeiros em cursos de extensão e da atuação como aplicadora e avaliadora no exame Celpe-Bras. Fui colaboradora voluntária no projeto de extensão Português Língua entre Migrações (Polem), da UNESP de Araraquara. Atualmente sou doutoranda no PPGL da UFSCar, com ênfase em ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Susana Maria Duarte Martins

É docente de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros na Universidade Nova de Lisboa e colabora na avaliação e aplicação de exames do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), tendo participado no desenvolvimento de cursos online de PLE. É doutorada em Linguística e investigadora do Centro de Linguística da mesma universidade. Tem desenvolvido trabalho de investigação nas áreas do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e língua para fins específicos e de lexicologia, lexicografia e terminologia, contando com participações em várias conferências e publicações internacionais. Coordena o projeto “TERMVEST – Terminologia do Vestuário: versão Português Europeu”, em parceria com a UFRJ (Brasil). Foi gestora de um projeto internacional em Linguística, tendo

trabalhado com questões de Fonologia do Português e tecnologias Text-To-Speech. Possui experiência e formação em escrita criativa, guionismo, jornalismo e revisão linguística. Foi docente de Português Língua Materna e Não Materna no Ministério da Educação português.

Tábata Quintana Yonaha

Professora no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília. É graduada em Letras (Português, Inglês e Japonês), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Possui especialização em Linguagem, Tecnologia e Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. É pesquisadora da área de ensino e aprendizagem, com foco na língua portuguesa e suas diferentes modalidades e autora de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e língua materna. Entre 2021 e 2022 atuou como professora visitante na Universidade Estadual de Nova York (State University of New York), como participante do Programa Leitorado (Ministério das Relações Exteriores/Capes). É pesquisadora colaboradora em projetos promovidos pela Divisão de Temas Internacionais Culturais e de Língua Portuguesa (DCLP) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, com ações direcionadas ao ensino e aprendizagem de PLE. Colíder do grupo de pesquisa A Multimodalidade em Material Didático de Ensino de Línguas.

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



O Glossário Especializado da Área de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa – *Margens* – é resultado de um projeto desenvolvido no âmbito do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Sua principal característica é o agrupamento sistematizado de termos de alta frequência na literatura dessa área, resultante de um processo rigoroso de tratamento de dados, compilação de *corpus*, levantamento dos vocábulos, análise dos itens e posterior definição dos termos que compõem a presente edição do *Margens*.

Esta iniciativa é um movimento em prol do fortalecimento do pluricentrismo, uma vez que busca amplificar a representatividade da diversidade teórico-metodológica das diferentes comunidades epistêmicas nas quais a língua portuguesa é utilizada.

Espera-se que este documento possa contribuir para o estabelecimento de parcerias e diálogos contínuos entre profissionais da Área de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa.

