

Domínios de Lingu@gem

Revista do Instituto de Letras e Linguística
Universidade Federal de Uberlândia

Discurso Ensino Enunciação Escrita
Estudos da Teoria Fraseologia
Funcionalismo Realização Leitura
Lexicografia Linguagem
Linguística Linguística
Aplicada Linguística de
Corpus Língua Portuguesa
Semântica Terminologia

Português como Língua Estrangeira,
Português como Língua de Herança,
Português como Língua Adicional

Organização: Maria Luisa Ortiz Alvarez

EDUFU

V. 12, n. 2
Abril/Junho 2018
ISSN: 1980-5799



Domínios de Lingu@gem

**Português como Língua Estrangeira,
Português como Língua de Herança,
Português como Língua Adicional**

Organização:

Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)

2º Trimestre 2018

Volume 12, número 2

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 -
Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Guilherme Fromm

Diagramação: EDUFU

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, v. 12, n. 2, 2018, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Maria Luisa Ortiz Alvarez.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU:
801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Adriana Cristina Cristianini (UFU)

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Karla Fernandes Cipreste (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alice Cunha de Freitas (UFU), André Pedro da Silva (UFRPE), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wrocław – Polônia), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliâne Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCC), Sostenes Cezar de Lima (UFG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Adriana Santos Corrêa (UnB)
Anderson Carnin (UNISINOS)
Andreia Sanchez Moroni (Universidade de Barcelona)
Barbara Malveira Orfano (UFMG)
Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ)
Cecilia Gabriela Aguirre (UFBA)
Celso Henrique Soufen Tumolo (UFSC)
Cristina Maria Moreira Flores (Universidade do Minho)
Denise Cristina Kluge (UFPR)
Emeli Borges Pereira Luz (UFU)
Erica Lima (UNICAMP)
Laura Márcia Luiza Ferreira (UNILA)
Lucivaldo da Silva Costa (UNIFESSPA)
Marcelo Jacó Krug (UFFS)
Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)
Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU)
Maria José Reis Grosso (Universidade de Lisboa)
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (UNICAMP)
Mércia Regina Santana Flannery (University of Pennsylvania)
Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC)
Natalia Coimbra de Sá (UNEB)
Paola Giustina Baccin (USP)
Patrícia Fabiana Bedran (UNESP)
Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIVÁS)
Rogéria Costa Pereira (UFC)
Rogerio V. Ferreira (UFMS)
Solange Aparecida Faria Cardoso (FASES)
Valdecy Oliveira Pontes (UFC)

Sumário

Expediente	767
Sumário	770
Apresentação.....	772
Português como Língua Estrangeira, Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua Adicional (PLA) - Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)	772
A língua portuguesa como recurso da política externa brasileira à luz da diplomacia cultural - Alex Sandro Beckhauser (UFSC).....	784
Análise de erros na produção escrita de estudantes de PL2: uma abordagem sociocultural - Daisy Cordeiro (UNEB).....	803
Gêneros do discurso no ensino de português como língua adicional: reflexões sobre a esfera discursiva acadêmica - Rafael Padilha Ferreira (PUC/RS), Lucas Zambrano Rollsing (PUC/RS)	839
Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática - Marcella Cherchiglia Aquino (USP).....	857
Notas sobre o ensino de português como língua estrangeira: aspectos universais e particulares – das línguas e dos falantes - Maurício Resende (UNICAMP).....	871
Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado - Eugênia Fernandes (Universidade da Califórnia), Sara Araujo (INEP).....	892
Material para o ensino de português para falantes de Espanhol no contexto universitário - Laura Márcia Luiza Ferreira (UNILA).....	910
Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu – Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro (UNILA)	940
A pedagogia intercultural como abordagem de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira - Alessandra Montera Rotta (UFU)	974
A competência oral: uma abordagem por tarefas - Sara Santos (Universidade de Macau).....	1000
Diálogos interculturais: mal-entendido em uma sala de PLE - Mariana de Camargo Bessa (UFJF).....	1021
Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPLE) - Gilvan Müller de Oliveira (UFSC), Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus (UFSC)	1043

Implicações semânticas e de gênero em substantivos femininos: o ensino de português a imigrantes que possuem o francês como segunda língua - Róger Sullivan Faleiro (UNIVATES), Suzinara Strassburger Marques (UNIVATES), Kári Lúcia Forneck (UNIVATES)	1071
As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências - Juliana Roquele Schoffen (UFRGS), Kaiane Mendel (UFRGS).....	1091
Análise de experiências em português como segunda língua a partir de uma perspectiva interseccional - Juliana Harumi Chinatti Yamanaka (UnB).....	1123
Estudo da variação no uso do artigo em português L2 por falantes de língua materna chinesa - Zhang Jing (UM)	1144
Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? - Sílvia Melo-Pfeifer (Univ. de Hamburgo)	1162
Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to PHL: the educators and the initiatives - Felicia Jennings-Winterle, Natalia Coimbra de Sá (UFBA), Priscilla de Almeida Nogueira (USP)	1180
Complexidade dos sentidos sociopragmáticos: o caso das desculpas - Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Karina Viana Ciochi-Sassi (USP), Lucilene Lisboa Rehberg (MACKENZIE)	1210
O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos - Andreia Moroni (Universidade de Barcelona)	1233
Memória fonológica de falantes de português brasileiro como língua de herança - Aline Alves Fonseca (UFJF), Denise Barros Weiss (UFJF), Maíra Candian de Paula Dutra (UFJF).....	1267
Aquisição do português brasileiro como língua de herança em contato com o italiano: considerações acerca das interferências linguísticas - Ana Luiza Oliveira de Souza (Universidade de Pisa).....	1294

Português como Língua Estrangeira, Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua Adicional (PLA)

1. Umas palavras iniciais

Hoje em dia a língua portuguesa é considerada uma língua estrangeira, uma língua de acolhimento, uma língua adicional, uma língua de herança, para falantes de outras línguas, uma língua do futuro, sendo que cada uma dessas nomenclaturas utilizada tem uma justificativa, para que assim ela tenha uma identidade de acordo com cada situação e contexto; também essas nomenclaturas visam especificar os grupos que possuem interesse por esse idioma.

Nas I, II e III Conferências sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, realizadas em Brasília (2010), Lisboa (2013) e Timor Leste (2016), respectivamente, foram aprovados planos de ação e traçadas algumas estratégias para garantir que a Língua Portuguesa ganhe cada vez mais o reconhecimento a nível mundial. Enquanto isso, a demanda de ensino da língua portuguesa nos contextos bilíngues e multilíngues em que ela se destaca como língua estrangeira, língua de herança ou língua adicional (termos utilizados para caracteriza-la de acordo com o ambiente, localização e status alcançados) aumenta a cada dia e tem sido até hoje atendida por profissionais da linguagem, por pais e mães que se esforçam por salvaguardar um patrimônio tão precioso como é a língua – cultura de origem, em países onde ela é mais uma entre outras línguas minoritárias. Assim, devido à divulgação, promoção e valorização adquiridas, a língua portuguesa tende a ser uma língua internacional, inclusive perante os desafios do mundo global. Portanto, é necessário mostrar como e onde ela se manifesta e se desenvolve nas modalidades

acima faladas, o que tem sido feito para que seja institucionalizada e internacionalizada, como ela foi promovida e assumida como língua de contato fora da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Em agosto de 2017, foi realizado em Brasília o I Congresso Mundial de Bilinguismo e Línguas de Herança e o I Congresso Brasileiro de Português como Língua de Herança que teve como objetivo promover um amplo debate sobre temas relacionados às práticas sociais entre línguas, à educação Bilíngue e à manutenção das Línguas- Culturas de Herança nas diásporas.

Com relação à política de promoção e difusão da língua portuguesa, se observa o empenho dos atores de PLE, PLH e PLA, no âmbito internacional, assim como as associações criadas como a Sociedade Internacional de Português língua Estrangeira – SIPLE; o Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP; o Observatório da Língua Portuguesa (OLP), as diferentes associações de países que promovem o ensino e difusão do Português, Língua de Herança, como, por exemplo, a Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC), na Suíça; a Associação Brasileira de Cultura e Educação – ABRACE e Brasil em mente, nos Estados Unidos, o Instituto Brasil de Educação e Cultura (IBEC), na Califórnia, a Association pour le Développement des Etudes Portugaises, Brésiliennes, de l’Afrique et de l’Asie lusophones (ADEPBA), na França, o Seminário Europeu de Português Língua de Herança, SEPOLH, dentre outros.

Assim, esse volume tem contribuições que contemplam algumas das muitas iniciativas para o fomento do PLH nas diásporas; a descrição de práticas e abordagens de ensino adotados em contextos de PLH, PLE e PLA de acordo com as demandas do atual sistema de globalização e de glocalização; a reflexão sobre o ensino de PLH e PLA dentro de uma perspectiva pluricêntrica; os efeitos e desafios em criar mecanismos que ajudem ao falante bilíngue e ao falante de herança a se integrar harmoniosamente no ambiente de línguas-culturas em contato; as estratégias e políticas linguísticas estabelecidas (assumidas) para a manutenção, valorização de

revitalização do PLH e PLA nos seus contextos de execução; os mecanismos de negociação e sensibilização utilizados nos ambientes de ensino de PLH, PLE e PLA para a prática de interculturalidade; a (re) construção de identidade de falantes de herança e sua atitude linguística e relação afetiva com a língua de herança; as tecnologias de ensino e redes como ferramenta e espaço de interação e de apoio à aprendizagem de PLH e PLA; materiais didáticos específicos para o ensino de PLH.

2. Português como língua estrangeira, português como segunda língua; português como língua adicional

Todas as manifestações de interesse e as experiências acumuladas nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nos ambientes acima mencionados e em consonância com o percurso das vivências referidas, o presente volume apresenta vários trabalhos que, junto a outras iniciativas, tornaram possível a progressão dessa língua que tiveram como fio condutor o ensino de PLE, PLA, PLH.

A língua portuguesa como recurso da política externa brasileira à luz da diplomacia cultural é o tema de Alex Sandro Beckhauser, que inicia o volume. O trabalho pretende estabelecer um diálogo entre o campo das relações internacionais e a política linguística para compreender a importância que para a diplomacia cultural tem a língua portuguesa e quais os objetivos com relação à criação de Centros Culturais brasileiros nos países de América Latina e de África.

O segundo trabalho que se apresenta é o de Daisy Cordeiro dos Santos, intitulado *Análise de erros na produção escrita de estudantes de PL2: uma abordagem sociocultural*, que analisa os erros de estudantes estrangeiros de um curso de PLE da Universidade Federal da Bahia em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, destacando-os, classificando-os e analisando as ocorrências desses erros no texto para assim compreender quais são os fatores linguísticos e extralinguísticos que poderiam ter influenciado nos erros cometidos.

Na sequência temos o texto *Gêneros do discurso no ensino de português como língua adicional: reflexões sobre a esfera discursiva acadêmica*, de Lucas Zambrano Rollsing em coautoria com Rafael Padilha Ferreira. Os autores focam suas atenções no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para alunos intercambistas e sugerem o uso de diferentes gêneros do discurso para tornar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais significativo, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para se inserirem plenamente na comunidade acadêmica de que participam. Ao mesmo tempo os autores acreditam que poderão ajudar os docentes a refletir sobre a sua prática pedagógica, a fim de promover o letramento acadêmico do aluno estrangeiro na produção de textos (orais e escritos) pertencentes aos gêneros da esfera discursiva acadêmica.

Os trabalhos de Marcell Charchiglia Aquino e de Maurício Resende, o primeiro sobre *Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática* e o segundo sobre *Notas sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira: aspectos universais e particulares – das línguas e dos falantes*, apresentam experiências de ensino. O trabalho de Marcell busca descrever práticas didáticas de PLA numa sala de aula multilíngue e mostrar para outros professores da área como poderiam ser desenvolvidas algumas atividades e tarefas de forma mais dinâmica, que incentivem a autonomia e confiança dos alunos, neste caso alunos de diferentes nacionalidades, para que possam enfrentar desafios na língua – cultura. O segundo trabalho também mostra experiências didático-pedagógicas que podem ser implementadas no ensino de PLE na perspectiva do modelo de monitoramento, proposto por Krashen (1982), levando também em consideração outros pressupostos de aquisição de linguagem que possam otimizar a elaboração de projetos de português para falantes não nativos.

Eugênia Magnólia da Silva Fernandes e Sara Domingos de Sousa Araujo trazem o tema da *Competência comunicativa e ensino de Português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado*; Laura Márcia Luiza

Ferreira nos fala do *Material para o ensino de Português para falantes de Espanhol para o contexto universitário*; Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro discorre sobre o *Ensino de Português como língua adicional na tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina*; Alessandra Montera Rotta apresenta *A pedagogia intercultural como proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do Português como língua estrangeira (PLE)*; Sara Gonçalves Santos traz o tema sobre *Competência oral: uma abordagem por tarefas* e Mariana de Camargo Bessa nos fala sobre *Diálogos interculturais: o mal-entendido em uma sala de PLE*. Todos esses artigos têm uma estreita relação, pois fazem alusão ao ensino de Português para falantes de outras línguas, no caso, para anglófonos, para hispanofalantes e para chineses. Cada um deles descreve um contexto onde se pretende desenvolver competências de comunicação e, em alguns deles, dentro de uma perspectiva intercultural.

No primeiro texto Eugênia e Sara tinham como objetivo identificar os componentes da Competência Comunicativa (CC), utilizados por um falante anglófono no nível avançado de língua portuguesa como segunda língua. Para tanto, foi exposto a uma situação real de uso da língua-alvo, utilizando o modelo de composição da CC sugerida por Almeida Filho em 2009. Um outro objetivo das autoras foi trazer os conceitos relativos à CC e demonstrar o caminho cognitivo percorrido pelo aprendiz para a aquisição de uma língua estrangeira. Laura Márcia, ao falar de materiais didáticos, apresenta a fundamentação teórico-metodológica que subjaz a elaboração de cinco unidades didáticas propostas para o público de universitários falantes de espanhol, fazendo uma análise de estudos e propostas que trataram da especificidade do ensino de português para falantes de línguas próximas e discute sobre os princípios metodológicos e as características do ensino de línguas, baseados em tarefas para, ao final, descrever, exemplificar e justificar as decisões tomadas durante a elaboração das unidades didáticas. Simone Cordeiro discute sobre a situação de Tríplice Fronteira Foz do Iguaçu, Paraná – Brasil e a prática de

acolhimento de estrangeiros nas escolas da rede municipal, no Ensino Fundamental I, sob a ótica de que as Línguas Portuguesa e Espanhola nesse contexto fronteiriço, sugere um ensino de Língua Adicional que agregue, que adicione conhecimentos, promova e mantenha o multiculturalismo e o plurilinguismo existente nesta região de fronteira.

A pesquisa de Alessandra Montera Rotta prega por uma pedagogia intercultural no ensino de PLE que permita uma maior interação entre diferentes culturas e identidades culturais presentes em sala de aula, e a própria cultura - língua brasileira que leve alunos e professores a adquirir novos significados de aprendizagem e de ensino. Sara Gonçalves também fala das competências, neste caso da competência oral a partir de uma abordagem por tarefas no ensino de PLE para chineses. Nesta abordagem, está subjacente a utilização de documentos em áudio e audiovisuais autênticos, por fornecerem um *input* rico e significativo da língua alvo. Ao nível da produção, são integradas tarefas que privilegiam a interação e a negociação de sentidos, permitindo o desenvolvimento da proficiência linguística e da competência intercultural do aprendiz. Mariana de Camargo, da Universidade Federal de Juiz de Fora também trata da perspectiva intercultural, analisa as ocorrências de mal-entendidos observadas em uma sala de aula de Português como Língua Estrangeira em ambiente de imersão. Os mal-entendidos e estranhamentos estão relacionados às interpretações divergentes de uma expressão e de uma situação, e às diferenças culturais entre os estudantes.

O próximo bloco de trabalhos sugere questões específicas do ensino de Português para falantes de outras línguas. O artigo de Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus e Gilvan Müller de Oliveira, intitulado *Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o portal do professor de português língua estrangeira/língua não materna (PPPLE)*, analisa a plataforma do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) como recurso para o ensino da língua portuguesa a partir de uma perspectiva

pluricêntrica, traz um olhar sobre as características desse portal, tentando identificar as contribuições que essa ferramenta traz para os docentes de PLE. Suzinara Strassburger Marques, em coautoria com Róger Sullivan Faleiro e Kári Lúcia Forneck, apresentam o tema *Implicações semânticas e de gênero em substantivos femininos: o ensino de português a imigrantes que possuem o francês como segunda língua* que mostra a identificação de gênero dos substantivos na língua portuguesa como um dificultador na aprendizagem da supracitada língua, por imigrantes. Os autores acreditam que uma hipótese desse fenômeno é que tal dificuldade provavelmente esteja ligada às associações que os imigrantes fazem entre o português e sua segunda língua, o francês. Desta forma, foram desenvolvidas testagens para compreender a dificuldade de diferenciação de gêneros na aquisição do Português como Língua de Acolhimento.

As especificações do exame CELPE-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências é o título do artigo de Juliana Roquele Schoffen e Kaiane Mendel. Nele, as autoras descrevem as tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras, das edições de 1998 a 2016-2, para identificar de que modo essas tarefas operacionalizam o construto teórico do CELPE-Bras e contemplam os conteúdos previstos nas suas especificações (BRASIL, 2002). Os resultados apontam para a necessidade de atualização das especificações do exame, pois apesar de as tarefas trazerem materiais de insumo autênticos e proporem situações de comunicação variadas, prevendo uma relação de interlocução determinada, envolvendo diferentes propósitos e a produção de diferentes gêneros do discurso. Elas não são totalmente suficientes para contemplar a complexidade e a variedade das tarefas do exame, afirmam as autoras.

O trabalho de Juliana Harumi Chinatti Yamanaka, intitulado *Experiências em Português como segunda língua de uma candidata ao PEC-G*, analisa a relação entre uma intercambista e a língua portuguesa. Segundo a autora, os resultados do estudo revelaram que as experiências têm a ver com as relações, dinâmicas e circunstâncias

vivenciadas por uma biografia inscrita em um corpo físico que não pode ser negligenciado.

Fechando o bloco de artigos sobre ensino de PLE, PL2 e PLA, se apresenta o artigo de Jing Zhang, *Estudo da variação no uso do artigo em Português L2 por falantes de língua materna chinesa Gêneros do discurso no ensino de português como língua adicional: reflexões sobre a esfera discursiva acadêmica*, que visa testar a Hipótese de Análise Sintática Errada (*Syntactic Misanalysis Account - SMA*) na representação do artigo em gramáticas de aprendizes de segunda língua (L2). O foco do estudo é a tendência dos aprendizes chineses em omitir, com mais facilidade, o artigo na construção, em português, de nomes modificados por adjetivo (Art+N+Adj) do que de nomes sem nenhum modificador (Art+N).

3. O português como língua de herança

Nakajima (2008) define língua de herança como a língua herdada pelos pais, usada principalmente em casa, portanto é uma língua de minorias, se comparada com a língua local, que é aquela que a criança usa todos os dias no ambiente onde ela nasce e se desenvolve.

É uma área que está em pleno desenvolvimento e já apresenta resultados muito satisfatórios. Há um número significativo de pesquisas e de publicações que mostram as especificidades deste campo e as práticas desenvolvidas nos ambientes onde o PLH é ensinado. Esse volume traz alguns trabalhos que abordam esse tema. O primeiro, é da autoria de Silvia Melo-Pfeifer, intitulado *Português como Língua de Herança: que Português? Que língua? Que herança?* A autora trata o conceito “Português como Língua de Herança” (PLH) partindo da sua natureza tripartida, segundo a autora. Foi feita uma reflexão sobre qual é o Português que é abarcado nos estudos sobre PLH, se se trata de uma língua pluricêntrica; que noção de “língua” subjaz aos trabalhos acerca do PLH e como é que essa noção influencia a natureza dos fenômenos investigados; e,

por último, de que herança(s) se fala nos trabalhos sobre PLH e como se valoriza (ou não) o indivíduo no processo de “herdar?”

Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to phl: the educators and the initiatives é o título do artigo de Felicia Jennings-Winterle, Natalia Coimbra de Sá e Priscilla de Almeida Nogueira que tem como objetivo descrever como os professores que trabalham com o ensino de PLH têm desenvolvido suas práticas e como essas práticas podem contribuir com o campo de estudos das Línguas de Herança. Pretende-se, ainda, analisar o que está sendo ensinado pelas instituições envolvidas com o PLH, quais métodos têm sido aplicados, qual o nível de comprometimento delas, se estão preparadas para ensinar a língua e a cultura do Brasil e se os educadores entendem a interconectividade entre língua, cultura, identidade, hibridização e bilinguismo. Esses questionamentos podem dar um panorama do que tem sido alcançado até o momento e em que situações é preciso melhorar as práticas.

O artigo de Maria Célia Lima-Hernandes, Karina Viana Ciocchi-Sassi e Lucilene Rehberg Lisboa, intitulado *Complexidade dos sentidos sociopragmáticos: o caso das desculpas* versa sobre um estudo exploratório realizado para compreender como as intenções pragmáticas podem ser validadas pela proposta sociocognitiva do princípio de iconicidade na área das Línguas Heranças. De acordo com as autoras, o objetivo é saber se as estratégias adotadas para pedir desculpas poderiam, no contexto de ensino de português brasileiro a falantes de língua de herança, constituir-se um problema pedagógico. A forma de se desculpar permite demonstrar quão relevante é aprender as regras de polidez na língua - cultura em que o falante de LH se encontra inserido.

O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos é o tema que Andreia Sanchez Moroni aborda no seu artigo. A autora apresenta resultados parciais de uma pesquisa qualitativa realizada na Catalunha, Espanha, entre 2013 e 2017, com adultos vinculados a uma associação de famílias que promove o Português como Língua de Herança (PLH). A pesquisa

analisa o papel dos progenitores não brasileiros no projeto de transmissão do PLH em famílias mistas, onde um progenitor é brasileiro e o outro, não. A autora mostra três situações: a primeira, em que o progenitor não brasileiro não fala, mas entende o português, o que permite que a língua seja usada em interações com os outros membros da família; quando o progenitor não brasileiro adota o português como sua principal língua de interação com os filhos e; quando o progenitor não brasileiro não fala nem entende português. São apresentadas algumas informações sobre o contexto bilíngue catalão - castelhano da Catalunha. Os resultados apontam, para a desmistificação de que só as mães seriam as principais responsáveis pela transmissão linguística intergeracional e que o papel dos “falantes nativos” seria mais importante que o dos “não nativos” nesse projeto, segundo a autora.

Aline Alves Fonseca, Denise Barros Weiss e Maíra Candian de Paula Dutra, na pesquisa intitulada *Memória Fonológica de Falantes de Português Brasileiro como Língua de Herança*, fazem a análise de um aspecto fonológico da aprendizagem de Português como Língua de Herança, na variedade brasileira. O objetivo foi verificar se um falante de língua de herança, ao aprender a língua depois de adulto, mobiliza traços fonéticos/fonológicos, recuperados da variante a que foi exposto na primeira infância. A pesquisa mostrou que a variação dialetal das participantes é compatível com as variedades a que elas foram expostas na primeira infância, e diferente da variedade utilizada pelos professores com os quais tiveram instrução formal no Português.

Para fechar o nosso volume trazemos o artigo de Ana Luiza Oliveira de Souza, com o título *Aquisição do Português brasileiro como língua de herança em contato com o italiano: considerações acerca das interferências linguísticas*, que visa identificar as dinâmicas das interferências linguísticas entre o português brasileiro e o italiano e compreender a percepção dos pais brasileiros acerca das distâncias sociolinguísticas e culturais entre as duas línguas.

Agradecemos aos autores pela colaboração e pelo trabalho desenvolvido na área de PLE, PLA e PLH para a promoção e difusão da língua – cultura e pelo esforço na preservação e manutenção da língua – cultura de herança nas diásporas. Concluimos a nossa apresentação lembrando a frase de José Saramago:

“Não há uma língua portuguesa, há línguas em português”

Maria Luisa Ortiz Alvarez
Organizadora

Referências Bibliográficas

BENEDINI, D. R. M. **O português como herança na Itália línguas e identidade em diálogo**. 176 f. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2015.

CUMMINS, J. **Heritage Language Education: A Literature Review**. Toronto: Ontario Dept. of Education, 1983, 64p.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. Em casa mais português, mas também alemão: Perspectivas da linguística e da didática de línguas sobre narrativas de uso da língua de herança. In: **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa-PT: Lidel, 2016, p. 42-72.

GARCIA, O. Positioning Heritage Languages in the United States. In: **The Modern Language Journal**, 89:4, 2005. p. 601-605.

GROSSO, M. J. À procura da língua de herança. In: CHULATA, K. de A. [Org.]. **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 167-180.

LEEMAN, J. Heritage Language Education and Identity in the United States. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, 35 (2015), pp. 100–119. Cambridge University Press, 2015.

LIMA-HERNANDES, M. C.; CIOCCHI-SASSI, K. V. Língua de Herança: por uma política pública justa. In: CHULATA, K. de A. [Org.]. **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 17-33.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In.: CHULATA, K. de A. [Org.]. **Português como língua de herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, p. 79-100.

MUHR, R. Language Attitudes and language conceptions in nondominating varieties of pluricentric languages. In: MUHR, R. (Org.). **Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt / Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World**. Wien u.a: Peter Lang Verlag. 2005a, p. 11-20.

NAKAJIMA, K. JHL no wakugumi to kadai: JSL/JFL to dô chigau ka (Desafios e situação da língua japonesa como língua de herança: Qual a diferença do japonês como segunda língua e o japonês como língua estrangeira?). In: **Bogo, keishôgo, bairingaruru kyôiku kenkyû** (Pesquisas em língua materna, língua de herança e ensino bilíngue). Tóquio: Obirin Daigaku (Universidade de Obirin), 2008, p. 1-16.

ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. **O Mundo do Português e o Português no mundo**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

REIS, C. (coord.); LABORINHO, A. P.; LEIRIA, I.; FILIPE, M.; PINHEIRO, F. **A Internacionalização da Língua Portuguesa: para uma política articulada de promoção e difusão**. Lisboa: GEPE, 2010. 82 p.

ROTTAVA, L. Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade, **Brasília**, v. 22, p. 81-98, ago. 2009,

SOARES, S. **Português Língua de Herança: da teoria à prática**. 2012. 121 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Lisboa, Portugal. Faculdade de Letras.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. In: **Journal of Language, Identity, and Education**. (2003), 2(3), p. 211-230.



A língua portuguesa como recurso da política externa brasileira à luz da diplomacia cultural

The Portuguese language as a resource of Brazilian foreign policy in the light of cultural diplomacy

*Alex Sandro Beckhauser**

RESUMO: O presente trabalho busca estabelecer um diálogo entre o campo das relações internacionais e da política linguística como forma de compreender a importância da língua portuguesa para a diplomacia cultural a fim de obter vantagens para a política externa brasileira e de promover uma boa imagem do Brasil. Buscar-se-á discutir por que o país priorizou a criação de Centros Culturais Brasileiros (CCBs) em países da América Latina e da África em vez de expandi-los para novas potências emergentes. Consideramos que a diplomacia brasileira tem apostado na divulgação de sua imagem para as aspirações internacionais, dentre elas: conquistar votos dos países em desenvolvimento para uma futura reforma do Conselho de Segurança da ONU.

ABSTRACT: The present work aims to establish a dialogue between the field of international relations and language policy as a way of understanding the importance of the Portuguese language for cultural diplomacy as a way to obtain advantages for Brazilian foreign policy and to promote a good image of Brazil. It will be tried to discuss why the country prioritized the creation of Brazilian Cultural Centers (CCBs) in countries of Latin America and Africa instead of expanding them to new emerging powers. We believe that Brazilian diplomacy has focused on disseminating its image to international aspirations, among them winning votes from developing countries for a future reform of the UN Security Council.

PALAVRAS-CHAVE: Diplomacia Cultural. Centros Culturais Brasileiros. Língua Portuguesa. Política Externa.

KEYWORDS: Cultural Diplomacy. Brazilian Cultural Centers. Portuguese language. Foreign policy.

1. Introdução

No universo das relações internacionais, cada país busca defender seus próprios interesses articulando-se politicamente sem deixar perder sua soberania. Alguns apelam para o uso da força através da ameaça de um confronto bélico ou para embargos

*Doutorando em Linguística, UFSC. alexbeckhauser@gmail.com

econômicos como instrumentos de defesa ou intimidação; outros preferem alcançar seus interesses esgotando toda forma de diálogo ou construir uma imagem positiva utilizando-se de instrumentos atrativos para alcançar suas aspirações externas.

Com este trabalho, queremos entender por que o Brasil tem investido no ensino do português para projetar nossa cultura como um recurso vantajoso para as relações internacionais. Embora seja difícil saber o peso político, e até mesmo econômico, da língua e da cultura nas tomadas de decisão das grandes nações, defendemos que elas exercem um poder simbólico capaz de projetar a imagem de um país que aspira estabelecer e fortalecer parcerias diplomáticas.

É uma discussão estabelecida entre as políticas linguísticas e as relações internacionais, áreas que têm buscado dialogar interdisciplinarmente e que podem render importantes parcerias, principalmente para um país como o nosso que, timidamente, tem reconhecido a importância da língua, por meio da diplomacia cultural, para a projeção de sua boa imagem.

Iniciaremos este trabalho dando especial atenção à diplomacia cultural como uma estratégia política empreendida pelo Brasil para fortalecer suas relações diplomáticas e até mesmo para obter vantagens em relação a outros países. Veremos que a cultura precisa de um melhor planejamento na política brasileira, ao contrário de países como França e China, que a têm colocado em suas respectivas agendas internacionais.

Em seguida, lançaremos um olhar sobre os Centros Culturais Brasileiros (CBBs) como principais veículos de divulgação de nossa cultura e de nossa língua no exterior. Língua e cultura, para os CCBs, caminham lado a lado para promover a imagem de um Brasil pacífico.

A última seção terá como desafio sintetizar a política externa brasileira, focando principalmente nas aspirações que o país vem apresentando em órgãos internacionais e o que tem feito para tentar alcançá-las.

Para concluir, tentaremos responder por que o Brasil priorizou a instalação de CCBs em países da América Latina e da África, boa parte destes com baixa representatividade no cenário internacional, em vez de expandi-los a novas potências emergentes, tais como China, Índia e Rússia.

2. Diplomacia Cultural Brasileira

A cultura, no campo das relações internacionais, tem conquistado maior prestígio ao longo do século XX e isso se deve, muitas vezes, às decisões tomadas pelos Estados que passaram a enxergá-la como um recurso importante para a política externa. Ela passa a ter um poder simbólico mais expressivo, contribuindo, de certa forma, para o equilíbrio das tensões geradas pelo uso da força. A estabilidade da paz social e o valor econômico são alguns dos exemplos para os quais a cultura tem demonstrado sua relevância.

A afirmação acima vai ao encontro da definição de diplomacia cultural proposta por Barba (2008, p. 1):

[...] llamaremos diplomacia cultural al conjunto de operaciones y obras culturales o educativas orquestadas por el Estado con ayuda de diversos socios para asegurar una presencia cultural nacional en el extranjero, con fines de política exterior. En efecto, los Estados se han servido tradicionalmente de la cultura para la difusión de una imagen positiva en el exterior”.

A autora explica também alguns dos objetivos dos Estados no uso da diplomacia cultural: “en primer lugar, debido a que buscan simpatías políticas en el extranjero, así como mantener una imagen de prestigio; y en segundo lugar, con el fin de establecer con ciertos socios un clima de cooperación propicio a los negocios e inversiones” (ibidem, p. 1).

Faz-se necessário expor os instrumentos que a diplomacia considera como cultura e, para isso, expomos a visão de Ribeiro (2011 [1989], p. 31), que explica que a diplomacia cultural abrange intercâmbio de pessoas, promoção da arte e dos artistas, ensino da língua, distribuição integrada de material de divulgação, apoio a projetos de cooperação intelectual e de cooperação técnica, integração e mutualidade na programação.

Segundo o mesmo autor, os instrumentos citados acima se enquadram entre os parâmetros mais amplos da diplomacia cultural, mas dependeriam das prioridades e realidades de cada país. Dentre esses parâmetros, interessa para este trabalho o item 3, ou seja, o ensino da língua. Contudo, entendemos que todos os anteriormente citados “viabilizam outros tipos de objetivos dos Estados, nos planos políticos, econômicos e comerciais (RIBEIRO, 2011 [1989])”. Além disso, as políticas de cultura, assim como as do meio ambiente, qualificam e até mesmo conduzem ao desenvolvimento econômico e sustentável. “São políticas que contribuem para o equilíbrio entre a produção econômica e o bem-estar social” (GIL, 2012, p. 153).

Retomando Ribeiro, “[...] todos os países atuantes no cenário cultural internacional privilegiam a difusão de sua língua” (RIBEIRO, 2011, p. 112) e, dentre as políticas culturais, a língua é a que ganhou maior atenção dos Estados na intenção de estabelecer sua estratégia internacional (FRANCO, 2015). É o caso da França, da Grã-Bretanha, da Espanha e, mais recentemente, da China.

Trazendo o que foi dito anteriormente para o contexto brasileiro, Bijos e Arruda (2010, p. 33) explicam que a nossa diplomacia cultural se torna uma das formas mais consistentes de destacar o Brasil no cenário internacional com objetivos políticos, econômicos e de cooperação. Percebe-se, imbricada às estratégias da política externa, a ambição de conseguir participar mais ativamente das decisões tomadas em nível mundial e, para tanto, o Brasil vê na cultura e no ensino do português uma maneira de transmitir a imagem de um país líder e capaz de atender às demandas de sua região.

Na América Latina, o Brasil se destaca por transformar sua cultura e o ensino da língua portuguesa em instrumentos de promoção de sua boa imagem e de afirmação de sua identidade como nação culturalmente rica e de um povo que, apesar de sofrer com um alto índice de violência, não está à mercê de conflitos étnicos ou religiosos e nem suscetível a ataques terroristas. Transformar nossa cultura – e com ela o ensino do português – em um recurso diplomático tem sido uma tarefa ora afetada pela falta de interesse, ora pelo cenário político.

Independente das conturbações políticas pelas quais o Brasil tem passado, nossa diplomacia cultural acabou sendo caracterizada: (i) por sua precocidade, por colocá-la na agenda política antes mesmo de nações que investem muito mais em cultura do que nós; (ii) pela sua continuidade, porque apesar das desconfianças de sua eficácia, nunca deixou de servir como uma estratégia diplomática; e (iii) pelo seu pragmatismo, pois o Brasil viu, com o referido instrumento, uma maneira amigável de projetar sua identidade e de se colocar no mundo (DUMONT; FLÉCHET, 2014).

Antes mesmo do Brasil, outros países perceberam a importância da cultura para “a superação de barreiras convencionais que separam povos; na promoção ou estímulo de mecanismos de compreensão mútua; na geração de familiaridade ou redução de áreas de desconfiança” (RIBEIRO, 2011 [1989], p. 24). O primeiro e um dos principais exemplos é o da França. Calvet (2007, p. 130) comenta que a Revolução deu início a uma ação cultural e linguística externa, que, a princípio, estava organizada sob diferentes vetores religiosos, mas, ao final do século XIX, organizações leigas passaram a orquestrar a política cultural francesa. Uma das mais conhecidas e promovidas mundialmente é a Aliança Francesa, criada em 1883.

Vale a pena destacar um exemplo mais recente como o da China, a qual considera que, para participar do cenário globalizado, é preciso expandir sua

influência pelo mundo. Contudo, não através do uso da força, mas na tentativa de conseguir conquistar a confiança de outros países por meio de seu charme ofensivo¹.

Kurlantzic (2007) inicia sua obra comentando que pouco depois de ter chegado à Tailândia, percebeu como a admiração dos tailandeses pelos Estados Unidos começou a decair, dando espaço para que a imagem chinesa entrasse no país sem nenhuma imposição. O autor explica que quando a Tailândia mais precisou dos EUA, após a crise do final de 1990, os americanos lhe viraram as costas, levando à sua impopularidade. Dessa maneira, a cultura chinesa foi ganhando espaço e o país se tornou um dos principais parceiros comerciais da Tailândia. Kurlantzic, ao conversar com diplomatas americanos, percebeu que estes não tinham noção de como a China estava ocupando um espaço que antes era dominado pelos EUA. Explica também que a presença chinesa na Tailândia se deve não ao uso de embargos econômicos ou militares, mas ao recurso de *Soft Power*². Em pouco tempo, o interesse pela aprendizagem da língua chinesa cresceu significativamente e aumentaram os centros de língua oferecendo o ensino do chinês. O autor também explica que a China passou a ter influência em outros países fora da Ásia, por exemplo, na intervenção de conflitos no continente africano.

Esse tipo de intervenção pode ser considerada outra forma de implementar uma política de difusão da língua e da cultura de um país. Nos próximos parágrafos, daremos alguns detalhes das operações de manutenção de paz empreendidas pelos militares brasileiros em países como Timor Leste e Haiti.

¹ Utilizamos o termo “charme ofensivo” em referência a Joshua Kurlantzic (2007).

² Nye cria o conceito de *Soft Power*. Trata-se de “[...] *the ability to get what you want through attraction rather than coercion or payments. It arises from the attractiveness of a country’s culture, political ideals, and policies. When our policies are seen as legitimate in the eyes of others, our soft power is enhanced*” (NYE, 2004, p. 14).

3. Os Centros Culturais Brasileiros como instrumento da Diplomacia Cultural

Para entender como o primeiro CCB foi criado, é preciso voltar ao período do Estado Novo. Durante os anos de 1937 a 1945, o Brasil viveu um momento significativo na sua política de promoção cultural. Havia um enorme interesse do Governo Getúlio Vargas em divulgar a imagem do Brasil no exterior. E uma das maneiras de promover nosso país era através de livros de intelectuais brasileiros distribuídos nas embaixadas brasileiras ou traduzi-los para outras línguas. Vários exemplares de cunho político, econômico, histórico e literário foram impressos, os quais chegaram ao exterior por meio da Divisão de Cooperação Intelectual (DCI). Por outro lado, livros que enalteciam o governo Getúlio Vargas³ receberam especial atenção, e alguns deles foram até traduzidos para mais de uma língua. As traduções, inclusive, eram feitas no Brasil e enviadas ao exterior. Os livros de intelectuais como Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freire, Manoel Bomfim, Álvaro Lins e outros traziam, a reboque, a língua portuguesa, que timidamente ia encontrando espaço nas bibliotecas internacionais (FERREIRA, 2006).

A estratégia de adotar o livro como ferramenta de promoção da língua e cultura teve repercussão em Montevideú. Foi quando, em função de uma feira de livros organizada na capital uruguaia, o Brasil criou seu primeiro CCB, chamado Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (ICUB), em 1940. Em questão de pouco tempo, Argentina, Paraguai e Bolívia também receberam um centro específico que demarcasse a presença do Brasil por meio de sua imagem, promovida pela língua portuguesa e pela cultura brasileira.

Da década de 1940 em diante, já com uma identidade estabelecida e com ambições mais concretas na política externa, o Brasil pôde analisar melhor sua política

³ É preciso esclarecer que não temos o objetivo de enaltecer as políticas de promoção cultural adotadas no governo Getúlio Vargas, mas apenas informá-las. Sabemos que, no que se refere às políticas linguísticas, o período do Estado Novo foi um modelo de retrocesso para o multilinguismo, mas que foge ao escopo deste trabalho.

de promoção do português, vendo-a como uma forma de estabelecer relações amigáveis com países vizinhos.

Numa definição que abarca o que já vínhamos discutindo acima e ampliando os objetivos dos CCBs:

Os Centros Culturais Brasileiros são instituições diretamente subordinadas ao Chefe da Missão Diplomática ou repartição consular do Brasil em cada país, constituindo o principal instrumento de execução da nossa política cultural no exterior. Suas atividades estão relacionadas ao ensino sistemático da Língua Portuguesa falada no Brasil; à difusão da Literatura Brasileira; à distribuição de material informativo sobre o Brasil; à organização de exposições de artes visuais e espetáculos teatrais; à co-edição e distribuição de textos de autores nacionais; à difusão de nossa música erudita e popular; à divulgação da cinematografia brasileira; além de outras formas de expressão cultural brasileira, como palestras, seminários e outros (DINIZ, 2012, p. 439).

Embora estejamos falando do ensino do português no exterior, pertencente à diplomacia cultural, podemos observar, na definição acima, que é o Ministério das Relações Exteriores quem tem maior autoridade sobre o assunto. O Itamaraty possui um Departamento Cultural responsável pela difusão da cultura, no qual se encontra a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), responsável pelos Centros Culturais Brasileiros, os Núcleos de Estudos Brasileiros e os Leitorados.

O Brasil não é o único país a ter um ministério de assuntos externos decidindo sobre as políticas de divulgação da língua e da cultura. Ribeiro (2011 [1989]) constata que as chancelarias de países como Grã-Bretanha e França também tomam decisões relacionadas a essas políticas.

O *British Council*, diferentemente da Aliança Francesa e dos CCBs, tem parceria com outros órgãos. Já na França, é o Ministério de Relações Exteriores que tem controle sobre as atividades de divulgação da língua francesa.

Atualmente, encontram-se vigentes 24 CCBs distribuídos em quatro continentes. São eles:

Quadro 1 – Centros Culturais Brasileiros.

Centros Culturais Brasileiros	Ano de fundação
Centro Cultural Brasil-Bolívia	1958
Centro Cultural Brasil-Chile	1960
Centro Cultural Brasil – Peru	1962
Centro Cultural Brasil em Barcelona	1963
Centro Cultural Brasil-Guiana	1970
Centro Cultural Brasil-Paraguai	1974
Centro Cultural Brasil-México	1975
Centro Cultural Brasil-Itália	1978
Centro Cultural Brasil-Nicarágua	1981
Centro Cultural Brasil – Suriname	1983
Centro Cultural Brasil- El Salvador	1986
Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau	1986
Centro Cultural Brasil-Moçambique	1986
Centro Cultural Brasil-Finlândia	2001
Centro Cultural Brasil-Angola	2003
Centro Cultural Brasil-Haiti	2008
Centro Cultural Brasil-Panamá	2008
Centro Cultural Brasil-África do Sul	2008
Centro Cultural Brasil-Cabo Verde	2008
Centro Cultural Brasil-São Tomé e Príncipe	2008
Centro Cultural Brasil-República Dominicana	2009
Centro Cultural Brasil-Líbano	2011
Centro Cultural Brasil-Israel	2013
Centro Cultural Brasil-Argentina	2013

Fonte⁴: elaborado pelo autor.

Cabe explicar que não incluímos acima outras instituições responsáveis pelo ensino do português – os chamados Institutos Culturais (ICs) –, por terem sido privatizadas após 1995 e desligadas completamente das embaixadas brasileiras. Atualmente, os ICs possuem um registro próprio em seus respectivos países com status de empresa. É o caso do ICUB, do Instituto de Cultura Brasil-Colômbia, do Instituto Brasileiro-Equatoriano de Cultura, dentre outros.

Pode-se observar, também, que os anos de 2003 a 2013 foram importantes para a promoção do português em nível internacional, com um aumento de 34,5% de novos CCBs. Isso é resultado da política externa brasileira de aproximação com os países

⁴ O quadro acima foi elaborado com base nas informações retiradas do sítio Rede Brasil Cultural. Disponível em <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>

latinos e africanos. Interessante apontar que a África do Sul é o único país dos BRICs (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) contemplado com um Centro Cultural, instalado em 2008, em Pretória.

Em muitos outros países, cabe aos leitores e às embaixadas brasileiras se encarregarem de criar meios para promover o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira. Um exemplo disso é a embaixada brasileira em Moscou, que tem trabalhado para melhorar o acesso a materiais de ensino do português (VEKLITCH, 2014) e, na mesma direção, o departamento de ensino de português e espanhol na Universidade de Pequim.

Vejamos o caso da presença da língua portuguesa na China. Rocha (2013) afirma que o interesse começou em 1961 ao ser criado o primeiro departamento de português na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. Desde então, tem-se proporcionado o ensino do idioma para médicos, enfermeiros e intérpretes para trabalharem nos países lusófonos da África. O mesmo autor explica que tal interesse pela África ocorreu principalmente após a independência das ex-colônias portuguesas.

O grande *boom* de procura da aprendizagem da língua portuguesa na China deu-se a partir do ano 2005, quando a China viu crescer a sua economia em mais de 20% e teve a ver com a necessidade de contratar mediadores linguísticos para dialogarem com os promissores mercados do Brasil, de Angola e de Moçambique (ROCHA, 2013, p. 787).

Nota-se, como comentado nos parágrafos anteriores, o interesse chinês de expandir sua influência em outros países (neste caso, países africanos falantes de português). Ainda de acordo com Rocha (*ibid*, p. 787), dominar o português na China é gerar empregabilidade, tanto dentro quanto fora (com os países de língua oficial portuguesa) do mercado chinês.

Embora a língua portuguesa tenha ganhado espaço em um país da magnitude e da importância da China, até hoje nenhum CCB foi inaugurado por parte do Brasil.

Nem mesmo os Brics foram suficientes para o Itamaraty criar um espaço exclusivo para a língua portuguesa. O português brasileiro (através do Ministério das Relações Exteriores) só se manifesta por meio das duas leitoras que lá atuam: uma na Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão e a outra na Universidade de Pequim.

Embora os leitores tenham um papel importante na promoção da língua, eles têm menos autonomia e menos poder para criar políticas de promoção da língua portuguesa porque estão subordinados às políticas das universidades às quais estão vinculados (DINIZ, 2012).

Finalizamos esta parte apresentando a constatação de Oliveira em relação à internacionalização do português:

O período pós-2004 [...] tem sido um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente. Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet. Estes fatores fomentam um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, maior disposição para o seu aprendizado como língua estrangeira (OLIVEIRA, 2013, p. 417).

Com base nas afirmações apresentadas anteriormente, podemos concluir que o crescimento econômico do Brasil na primeira década do século XXI proporcionou uma fração muito considerável de oportunidades no campo da diplomacia cultural, tendo a língua portuguesa como um dos carros-chefes dessa política externa.

4. A política externa brasileira

Para entender o papel e a importância da cultura e da língua portuguesa no cenário internacional, é preciso compreender as estratégias do governo brasileiro por meio de sua política externa. É claro que este trabalho não tem condições de apresentar

a presença do Brasil nas relações internacionais, mas tentará sintetizar questões relevantes para responder à pergunta levantada no início do texto.

Desde o início do século XX, a diplomacia brasileira realiza esforços para aumentar sua margem de manobra internacional. Isso inclui “a não intervenção nos assuntos internos dos estados, a defesa de solução pacífica das controvérsias internacionais e a ênfase no desarmamento geral” (DINIZ, 2006, p. 316).

Uma das formas de aumentar a referida margem de manobra é tornar-se membro oficial do Conselho de Segurança da ONU⁵ (CSNU). Contudo, por diversas vezes, o país conseguiu ser apenas membro não permanente. Durante dez biênios o Brasil participou como membro rotativo desde a criação do CSNU, sendo a última vez nos anos 2010-2011.

A constante presença brasileira no CSNU pode ser explicada em razão da força política que o país exerce na América Latina, além de contribuir para a manutenção da paz e da segurança internacionais. Os requisitos mencionados são importantes para um país tornar-se membro do Conselho e o Brasil aponta como uma das poucas nações em nosso continente a ocupar as duas cadeiras destinadas a países latino-americanos. Sardemberg (2013) explica, inclusive, que antes mesmo da criação da ONU o Brasil já se apresentava como um país capaz de resolver os conflitos em prol da paz mundial e da região e de promover relações harmoniosas entre os Estados e de convivência com seus vizinhos. Consoante à afirmação anterior, Garcia (2012) explica que o Brasil sempre negou o uso de armas de destruição em massa, priorizando um caminho pacífico e a solução negociada de conflitos, questões essas essenciais em sua política externa.

Durante um período ausente do Conselho de Segurança da ONU, o Brasil buscou distanciar-se das grandes potências e aproximar-se de países em

⁵ O Conselho de Segurança da ONU está composto por 15 membros, dos quais cinco são permanentes e os mesmos desde a sua criação, em 1945: China, EUA, Rússia, França e Reino Unido.

desenvolvimento. Porém, desde 1990, retoma o desejo de se tornar membro permanente do conselho de segurança (DINIZ, 2006).

O Brasil advoga a necessidade de reforma do CSNU para torná-lo mais legítimo e representativo do conjunto dos Estados-membros da ONU, que hoje somam 193 países. A reforma é necessária para que o órgão passe a refletir a realidade contemporânea. Trata-se de preservar o arcabouço das Nações Unidas, adaptando suas estruturas às exigências do século XXI (ITAMARATY, s/d).

No seu primeiro discurso, em 2003, o chanceler Celso Amorim enfatizou que a América do Sul passou a ter prioridade nas relações diplomáticas com o Brasil. Sob essa política está a apoiar o país como membro permanente do Conselho de Segurança da ONU como parte do esforço da América do Sul de possuir uma voz única (AMORIM, citado por G. SANTOS, 2014).

Uma das estratégias para conseguir a permanência tem sido a participação em diversas Operações de Paz, e o Brasil tem se demonstrado eficaz aos anseios internacionais na tentativa de solucionar conflitos por meios pacíficos. Aguilar (2012, p. 217) comenta, de maneira interessante, que o “jeitinho brasileiro” demonstrou ser eficaz em operações de paz realizadas em Angola, Moçambique e Timor Leste. Ele apresenta exemplos de sucesso empreendidos pela tropa brasileira e também por algumas de nossas universidades, que viram, na língua portuguesa, um instrumento para evitar conflitos e conquistar a admiração.

É o exemplo de um projeto empreendido pela linguista Helena Pires de Brito, da USP, que esteve no Timor Leste em 2001 para avaliar o uso da língua portuguesa. Aguilar (2012) conta que a linguista percebeu que a maioria dos timorenses que conhecia o português sentia dificuldade de se expressar nessa língua. Contudo, ao cantar trechos de músicas brasileiras, os timorenses se sentiam menos inibidos. O projeto, então, teve continuidade com a intenção da população timorense de se comunicar em português por meio de práticas de dança popular e cultura brasileira.

As atenções do Brasil para a América Latina não são um fato novo, pois o país tem demonstrado, há algum tempo, o interesse em aproximar-se dos países vizinhos, muito embora algumas tensões tenham sido geradas, como o caso da barragem Itaipu, entre Brasil e Argentina. Acontece que o anseio por uma relação mais estreita do Brasil com a América hispânica tem, subjacente a isso, a defesa dos interesses nacionais, sempre pautada pelos princípios multilaterais. O Brasil sempre evitou impor-se, mesmo sabendo de sua “soberania”.

Com a África não seria diferente, pois, movido por uma identificação histórica com aquele continente, passou a manter um relacionamento aberto, embora tenham havido certas incertezas no início da década de 1970 na viabilidade de os países africanos pagarem os produtos que para lá fossem exportados (MIYAMOTTO, 2009). O Brasil também passou a apoiar a independência das ex-colônias portuguesas como Moçambique, Angola e Guiné-Bissau, vendo nessa nova configuração geopolítica uma forma de conquistar prestígio na defesa de interesses próprios.

A aproximação do Brasil com os países africanos lusófonos refletiu, anos mais tarde, na criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Miyamoto (2009, p. 33) explica que a CPLP é um espaço encontrado pelo Brasil para expandir seus interesses diplomáticos e atuar conjuntamente com a Comunidade para atender interesses globais que seriam difíceis de serem alcançados individualmente.

Desde sua criação, a CPLP pode ser entendida como um grupo que pode, em momentos variados, dar substancial apoio às pretensões brasileiras em nível mais geral. Mas não se pode, também, negligenciar o papel que o país procura exercer junto a essa comunidade, como aquele que tem maior projeção e capacidade internacionais (MIYAMOTTO, 2009, p. 33).

Embora a intenção seja criar uma comunidade que compartilha uma língua comum e unida por uma relativa identificação, o Brasil acaba se colocando como uma grande potência diante dos demais países e precisa tomar certos cuidados para não

impor a sua vontade às demais nações, evitando provocar a sua rejeição. Vide o caso do último Acordo Ortográfico (ratificado pelo Brasil em 2008), cuja norma brasileira obteve menos modificações que a de Portugal, gerando certo desconforto a uma parcela dos portugueses.

Vale a pena lembrar que o Brasil conta atualmente com seis CCBs na África, sendo cinco deles em países lusófonos e um na África do Sul. *A priori*, não faria sentido instalar um CCB em um país que tem o português como língua oficial, mas concluímos, diante do que foi exposto anteriormente, que a política externa brasileira tem outras aspirações do que simplesmente divulgar a sua cultura.

Aos poucos, a CPLP foi se tornando obsoleta nos discursos dos chefes de estado brasileiros, principalmente durante o Governo Fernando Henrique Cardoso. Ele, no final do mandato, esteve preocupado em ampliar as relações com China, Índia, África do Sul e Mercosul (MIYAMOTO, 2009). Essa tendência de aproximação com as novas potências emergentes, que conformam os Brics, intensificou-se durante o primeiro mandato do ex-presidente Lula em temas como segurança, comércio e intercâmbio tecnológico, com resultados ainda incertos.

À guisa de conclusão, a esfera das relações internacionais é um espaço complexo e delicado, onde decisões equivocadas podem colocar a perder todo um projeto de desenvolvimento e de concretude de aspirações. Entende-se também que todo um planejamento diplomático não significa total certeza de sua implementação, pois está à mercê de uma série de fatores políticos que podem mudar o curso da diplomacia

5. Considerações finais

Conforme comentado no início, este trabalho estabelece um diálogo entre a política linguística e as relações internacionais no intuito de buscar uma explicação da presença da diplomacia cultural brasileira por meio do ensino da língua

portuguesa em países com baixa representação no cenário político e econômico internacional, em vez de expandi-la para novas potências emergentes, como China, Índia e Rússia.

De acordo com o que foi discutido nos parágrafos anteriores, a América Latina e os países africanos de língua portuguesa são considerados prioritários para a política externa brasileira, principalmente nas Missões de Paz. Angola, Haiti e Moçambique – para citar alguns exemplos –, embora pequenos no cenário internacional, são membros das Nações Unidas e podem tornar-se aliados do Brasil numa possível reforma do Conselho de Segurança da ONU. De acordo com Lima (2013), conquistar aliados para uma reforma do CSNU depende da imagem que o Brasil faz como país democrático e de expressivo poderio cultural.

De acordo com Miyamoto (2009), é pensando nessa aliança, também, que o Brasil vê na CPLP uma forma de conquistar apoio às suas pretensões, de modo mais geral. Isso significa uma forma de projetar os interesses brasileiros no exterior, atendendo a interesses globais que seriam impossíveis de alcançar individualmente.

Os Centros Culturais Brasileiros se tornam, dessa maneira, uma forma de divulgar a imagem de um país que prioriza uma solução pacífica de conflitos internacionais, substituindo as armas pela cultura e pelo ensino da língua. Parafraseando Ferreira, (1996), o ensino do português no exterior está voltado para a diplomacia cultural, tendo os CCBs como seu principal instrumento e como forma de construir uma concepção integrada e construtiva do país no exterior.

Além do mais, de acordo com Ribeiro (2011 [1989], p. 49) “seria inviável quantificar o retorno dos investimentos feitos nesses países [os Brics], o que leva a priorizar os recursos para a diplomacia cultural em países regionais cujo orçamento seria mais viável para o governo brasileiro”.

Referências Bibliográficas

AGUILAR, S. Diplomacia brasileira para a Paz. In: BRIGAGÃO, C.; FERNANDES, F. **Uma cultura brasileira de missões de paz**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p. 215-241.

BARBA, F. R. **La diplomacia cultural de México**. Real Instituto El Cano. Disponível em:

http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/f3d637804f0198e48e22ee3170baead1/ARI78_2008_Rodriguez_diplomacia_cultural_Mexico.pdf?MOD=AJPERES

Acesso em: 05 maio 2017.

BIJOS, L.; ARRUDA, V. Diplomacia cultural como instrumento de política externa brasileira. **Revista Diálogos: a cultura como dispositivo de inclusão**, Brasília, v. 13, n. 1, 2010, p. 33-53,.

CALVET, L.-J. **As políticas Linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editoria, 2007.

DINIZ, E. O Brasil e as Operações de Paz. In: ALTEMANI, H.; LESSA, A. C. (org). **Relações Internacionais do Brasil - Temas e Agendas**. Volume 2. São Paulo: Saraiva, 2006, p: 303-337.

DINIZ, L. R. A. **Política lingüística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas. 2012.

DUMONT, J.; FLÉCHET, A. “Pelo que é nosso!”: a diplomacia cultural brasileira no século XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V. 34, nº 67, 2014, p. 203-221,.

FRANCO, S. de B. **A língua age: política externa brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo lula (2003-2010)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015

FERREIRA, R. M. L. **A política brasileira de expansão cultural no Estado Novo (1937-45)**. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

G. SANTOS, L. C. Vi. **América do Sul no discurso diplomático brasileiro**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2014.

GARCIA, M. A. Prefácio. In: BRIGAGÃO, C.; FERNANDES, F. **Uma cultura brasileira de missões de paz**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012, p. 15-18.

GIL, G. Cultura, diversidade e acesso. In: BRIGAGÃO, C.; FERNANDES, F. **Uma cultura brasileira de missões de paz**. Fundação Alexandre de Gusmão: Brasília, 2012.

ITAMARATY. **O Brasil e o Conselho de Segurança da ONU**. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/paz-e-segurancainternacionais/137-o-brasil-e-o-conselho-de-seguranca-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 10 jul. 2017.

KURLATZICK, J. **Charm offensive: how China's soft power is transforming the world**. New York: Yale University, 2007.

LIMA, A. C. de. **Copa da Cultura: o campeonato mundial de futebol como instrumento para a promoção da cultura brasileira no exterior**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2013.

MIYAMOTO, S. O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Política Internacional**. 52 (2), 2009, p. 22-42. <https://doi.org/10.1590/S0034-73292009000200002>

NYE JR., J. S. **O paradoxo do poder americano: por que a única superpotência do mundo não pode prosseguir isolada**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2002.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 52(2), 2013, p. 409-433. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>

RIBEIRO, E. T. **Diplomacia Cultural: seu papel na política externa brasileira**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão. 2011 [1989].

ROCHA, R. Quantas línguas falas - plurilinguismo e economia das línguas: o caso da língua portuguesa na China. **Administração**. N. 101, V. XXVI, 2013, p. 781-789.

SARDEMBERG, R. M. **O Brasil e as Nações Unidas**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2013.

VEKLITCH, A. **Estudantes Russos celebram língua portuguesa**. Gazeta Russa. Disponível em:

https://gazetarussa.com.br/arte/2014/05/01/estudantes_russos_celebram_lingua_portuguesa_25409 Acesso em: 30 mar2017.

Artigo recebido em: 28.10.2017

Artigo aprovado em: 28.02.2018



Análise de erros na produção escrita de estudantes de PL2: uma abordagem sociocultural

Error analysis in the written production of PL2 students: a sociocultural approach

*Daisy Cordeiro**

RESUMO: Este estudo analisou os erros nos textos escritos por estudantes estrangeiros em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, matriculados no curso de Português para estrangeiros da Universidade Federal da Bahia, objetivando destacar, classificar e analisar as ocorrências no texto de cada sujeito. Para a pesquisa, foram utilizados os textos dos informantes além de observação de aulas e entrevistas. Este trabalho busca identificar quais fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam nos erros dos sujeitos e de que forma essa informação pode contribuir para os estudos de ensino/aprendizagem de português como segunda língua. Para sustentação teórica do trabalho e análise dos dados foram convocados conceitos que norteiam os estudos socioculturais, com destaque especial para aqueles que põem em foco o aprendizado de língua estrangeira. De acordo com os resultados, o fator que exerce maior influência nas falhas de escrita é a língua materna dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Português como segunda língua. Análise de erros. Língua materna.

ABSTRACT: This study analyzed errors in texts written by foreign students in the process of learning the Portuguese Language, enrolled in Portuguese for Foreigners course of the Universidade Federal da Bahia, aiming to highlight, classify and analyze the occurrences in the text of each student. For the research, the texts of the informants were used in addition to observation of classes and interviews. This work seeks to identify which linguistic and extralinguistic factors influence the subjects' errors and how this information can contribute to teaching / learning studies of Portuguese as a second language. For the theoretical support of the work and analysis of the data were summoned concepts that guide the sociocultural studies, with special emphasis for those that focus the learning of foreign language. According to the results, the factor that exerts the greatest influence on writing failures is the students' mother tongue.

KEYWORDS: Portuguese as a second language. Error analysis. Mother tongue.

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Demanda Social (CAPES/DS).

1. Introdução

Este artigo tem como objeto a não aplicação das regras de concordância e regência e as falhas nos usos lexicais e de estrutura frasal nos textos escritos por estudantes estrangeiros em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, matriculados no curso de Português para estrangeiros da Universidade Federal da Bahia.

Aprender uma língua estrangeira, ou seja, a língua do outro, não se limita a questões linguísticas. Ao aceitar essa nova língua, o indivíduo aceitará também a cultura do povo falante do idioma. É, portanto, um processo de enriquecimento sociocultural no qual o aprendiz não só terá contato com a língua, mas também com os modos de viver de outra cultura. Língua e cultura são indissociáveis, não se pode trabalhar com um prescindindo o outro. O ensino de uma língua estrangeira (LE), proporciona, necessariamente, a descoberta de práticas culturais daqueles que têm esse idioma como língua materna pelos que o estão aprendendo.

Os objetivos desta pesquisa são identificar, classificar e analisar os erros de uso ortográfico e de estrutura frasal (mudança de ordem, omissão de elementos e troca de funções gramaticais), e a não aplicação de regras de concordância e de regência verbal e nominal na escrita nos textos dos aprendentes estrangeiros. Além disso, investigar os fatores externos e estruturais que condicionam a ocorrência destas falhas e analisá-los com base na fundamentação / perspectiva teórica do trabalho.

Para sustentação teórica do trabalho, foram convocados conceitos da Sociolinguística, no sentido de analisarmos a língua em relação à sociedade; da Linguística Aplicada, que traz a Análise de erros e os estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial da língua portuguesa; do Interacionismo social, de Lev Semyonovitch Vygotsky, para o processo de aquisição da linguagem; e a teoria da Competência Comunicativa, proposta pelo linguista Dell Hymes, no início dos anos 1970, para compreendermos o uso da língua como forma

de interação social. Foram consideradas as linhas teóricas de autores como José Carlos Paes de Almeida Filho (2011), Merrill Swain e Michael Canale (1980).

A Linguística Aplicada desenvolveu-se a partir da década de 1940, nos Estados Unidos tendo como objeto de estudo a prática de ensino de línguas estrangeiras. Com o passar dos anos e com a contribuição de diversos teóricos, esta área de conhecimento passou a estudar também o ensino/aprendizado da língua materna.

Em meados do século XX, surgiu a Análise Contrastiva, AC, que considera os erros na língua estrangeira consequência da transferência de fatores linguísticos da língua materna para a língua alvo. Dessa forma, ela utilizava um modelo estrutural no qual fazia inferências de quais erros seriam mais frequentes, a partir das diferenças entre as duas línguas, e como o professor poderia auxiliar seus alunos para evitá-los. Os erros eram vistos apenas como defeitos que precisavam ser eliminados no processo de aprendizagem e não havia nenhuma análise.

Sobre o uso da metodologia da Análise de erros, justifica-se, pois esta é uma “técnica para identificar, classificar e interpretar sistematicamente as formas produzidas por alguém que aprende uma língua estrangeira, usando os princípios e procedimentos dados pelos linguistas” (CRYSTAL, 1988, p. 165).

O estudo deste tema é pertinente para se identificar de que forma sujeitos estrangeiros, em processo de aprendizagem do português, são influenciados pela língua materna e por questões extralinguísticas na produção de textos na língua alvo. Além disso, com a crescente procura por cursos de português para estrangeiros, esse tema se torna relevante.

2. Pressupostos teóricos

O processo pelo qual um falante tem contato natural com uma língua é denominado aquisição da linguagem. Nesse processo, o indivíduo é cercado pelo idioma, logo nos primeiros anos de vida, ou seja, aprende as propriedades estruturais

necessárias para comunicação, mesmo sem uma exposição formal da língua. É o que ocorre com uma criança em relação à sua língua materna (LM ou L1).

Diferente da teoria desenvolvida por Noam Chomsky, com a Gramática Gerativa-transformacional, na qual a aquisição da língua é vista como uma competência inata, o Interacionismo social, que teve como maior expoente Lev Semyonovitch Vygotsky, leva em consideração fatores sócio-culturais para o desenvolvimento da língua e atribui um papel fundamental à interação social. Seguindo essa perspectiva, o meio social contribui para o desenvolvimento da língua, tanto a materna quanto a estrangeira.

Pode, no entanto, ocorrer a aquisição simultânea de mais de uma língua, caso do bilinguismo. É o que ocorre, por exemplo, em regiões com imigrantes ou em zonas que passaram por dominação política e o país colonizador impõe uma língua oficial enquanto a língua (ou mais de uma) nativa, é preservada pelos habitantes: não é a língua aprendida na escola, mas é a língua falada nas casas, nas ruas. É possível ainda que aconteça a aquisição de uma língua estrangeira, quando o sujeito se encontra em um contexto semelhante ao de uma criança quando aprende a LM.

Enquanto a aquisição da LM dá-se de forma natural, por contato com outros falantes (os pais, irmãos, vizinhos, etc.), pode-se adquirir a língua estrangeira de forma sistemática e com auxílio de professores, nativos ou não desse idioma. Se o aprendizado da língua alvo ocorrer fora da comunidade nativa desse idioma, diz-se que se trata de aprendizagem de língua estrangeira (LE). Quando ocorre na comunidade, trata-se de aprendizagem de segunda língua (L2). Segundo Couto (2007, p. 411):

[...] É preciso esclarecer [...] que há dois tipos de aprendizagem de L2. O primeiro é o que se dá na escola, em que a aprendizagem é altamente artificial, monitorada. O segundo se dá em situações normais de convivência do indivíduo com falantes de uma língua diferente da sua. É a aprendizagem que se dá na “rua”. Para o conhecimento do mecanismo e funcionamento da linguagem humana, essa situação é mais interessante do que a aprendizagem feita na escola.

Neste trabalho, abordaremos o ensino/aprendizagem do português como segunda língua (PL2), já que o curso está situado no Brasil, país que tem o português como língua oficial.

A fonologia da LM dos alunos estrangeiros também pode gerar alguns equívocos na produção textual de PL2. “No entanto, não só as respectivas LM dos aprendentes parecem interferir, por vezes negativamente, na escrita. Também a oralidade, quer a dos falantes nativos do português, quer ainda a dos próprios aprendentes pode servir de modelo a uma grafia de base fonética.” (PINTO, 2011, p. 51-52). Desse modo, características peculiares da fala podem ser levadas para a escrita.

Mas além de assimilar as questões estruturais da LE, o aluno deve estar apto a adquirir competência comunicativa. Competência Comunicativa, CC, é, conforme o Glossário de Linguística Aplicada, a “capacidade de mobilizar e articular conhecimentos de língua e de comunicação sob certas atitudes em interação com o propósito de se situar socialmente numa língua (materna, segunda ou estrangeira)”. De acordo com Canale e Swain (1980), os quatro componentes da CC são: Competência Gramatical - domínio da gramática da língua, ou seja, do seu léxico, sintaxe, morfologia e semântica; Competência Sociolinguística - compreensão do contexto social no qual a língua é usada; Competência Discursiva – produção de textos com coesão e coerência; e a Competência Estratégica – uso de estratégias para compensar falhas na comunicação. Três dos quatro componentes da CC (competências sociolinguística, discursiva e estratégica) são mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, demonstrando sua importância na prática de ensino de uma língua estrangeira, já que se trata de um documento de caráter oficial, recomentado pelo Ministério da Educação.

Aplicar o conceito de CC no ensino de LE/L2 consiste em torná-lo contextualizado, através de metodologias que reproduzam situações reais de conversação, possibilitando que o aluno tenha mais autonomia comunicativa na língua alvo.

As diferentes motivações que levam o indivíduo a procurar um curso de LE/L2 também podem influenciar no seu aprendizado. De acordo com Tragant e Muñoz, (2000) há quatro tipos de motivação:

- Instrumental - associada a interesses pragmáticos, especialmente a trabalho;
- Integradora - associada a interesses socioculturais para a comunidade alvo;
- Extrínseca - associada a fontes externas de motivação;
- Intrínseca - associada a interesse interno ou pessoal, relacionado à afinidade.

Dessa forma, dependendo da motivação, o sujeito pode desenvolver maior ou menor habilidade durante o curso. Por exemplo, um sujeito que busca aprender o idioma para obter ascensão salarial, motivação pragmática, pode se interessar mais na leitura e escrita, enquanto um que busca se comunicar com pessoas nativas dessa língua, motivação integradora, pode se interessar mais pela conversação.

Aprender uma LE, ou seja, a língua do outro, não se limita a questões linguísticas. Ao aceitar essa nova língua, o indivíduo aceitará também a cultura do povo falante do idioma. É, portanto, um processo de enriquecimento sociocultural no qual o aprendiz não só terá contato com a língua, mas também com os modos de viver de uma outra cultura. Como afirma o professor Décio Cruz (2006, p. 34):

Realmente, aprender uma língua estrangeira implica mudança mediante transformação: primeiro, mudança de atitude para aceitar a língua e a cultura alvo do jeito que elas são e não do jeito que gostaríamos que elas fossem, ou seja, iguais às nossas; segundo, essa aceitação implica uma nova abertura para novas formas de dizer a vida e perceber o mundo, formas essas que se expressam linguisticamente, através das peculiaridades gramaticais e lexicais, e culturalmente através dos modos de comportamento, hábitos, ritos, adequações sociais, etc.

Indivíduos que buscam o aprendizado formal de uma LE, obtêm maior sucesso quando realizam o estudo onde a língua alvo é a língua oficial. Deste modo, além do

contato em sala de aula, o aluno estará inserido na comunidade de fala do idioma e terá o seu contato linguístico amplificado socialmente, já que para viver nesse local ele deverá dominar a língua. Sendo assim, se a língua estrangeira em questão for o português, o estudante poderá fazer um estudo em um dos países que têm o português como língua oficial.

São nações que têm o português como língua oficial: Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. No entanto, como lembra Bagno (2011, p. 210), “a condição de língua materna hegemônica, além de língua oficial do Estado, só existe no português brasileiro e no português europeu.” A língua portuguesa é, de acordo com dados da Ethnologue¹, a sexta mais falada no mundo, com 203 milhões de falantes e destes, 187 milhões são falantes da variedade brasileira do português.

Além de estar em destaque em número de habitantes em relação aos demais países lusófonos, o Brasil é também o que está em melhor situação econômica e de maior representatividade no mercado internacional. Pensar em língua é também pensar em política, e não poderia ser de outra forma com o português como língua estrangeira. O fator econômico faz com que, na atual conjuntura, a variante brasileira do português seja hoje mais procurada que a de Portugal.

3. Metodologia

A AC considera que os erros na língua estrangeira são exclusivamente causados pela transferência de fatores linguísticos da língua materna para a língua alvo. Por transferência, entende-se como “um processo que consiste na presença, em determinado sistema linguístico, de unidades ou de modos de organização

¹ Ethnologue: Languages of the World é uma publicação impressa e em endereço eletrônico do SIL International, organização sem fins lucrativos que estuda e fornece dados estatísticos, através do Ethnologue, sobre as línguas vivas conhecidas do mundo. O SIL International tem estatuto consultivo especial junto ao Conselho Econômico e Social (ECOSOC) das Nações Unidas e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

pertencentes a um outro sistema” (FROSI, 1997, p.40). Essa transferência pode ser positiva ou negativa, conforme explica Muriel Saville-Troike (2006, p.35):

The transfer is called positive (or facilitating) when the same structure is appropriate in both languages, as in the transfer of a Spanish plural morpheme –s on nouns to English (e.g. *lenguajes* to *languages*). The transfer is called negative (or interference) when the L1 structure is used inappropriately in the L2, as in the additional transfer of Spanish plural –s to a modifier in number agreement with the noun: e.g. *lenguajes modernas* to *Moderns Languages* (a translation which was printed at the top of a letter that I received from South America), or *greens beans* (for ‘green beans,’ which I saw posted as a vegetable option in a US cafeteria near the Mexican border).

Dessa forma, a AC utilizava um modelo estrutural no qual fazia inferências de quais erros seriam mais frequentes, a partir das diferenças entre as duas línguas, e como o professor poderia auxiliar seus alunos para evitá-los. Os erros eram vistos apenas como “defeitos” no processo de aprendizagem e não havia nenhuma análise individual. A Análise de erros, AE, identifica e descreve os erros e busca os fatores linguísticos e extralinguísticos que os influenciam, sendo, portanto, mais completa que a AC.

O conceito de interlíngua, língua entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo, surgiu nos finais da década de 1960 e considera os erros como tentativa de acertos dos aprendizes e como elemento integrante do processo de aprendizagem, e não como imperfeições oriundas da LM que precisam ser evitadas, como a AC considera. A interlíngua é estudada pela Análise de erros, como uma das causas do erro.

As diferenças estruturais entre as línguas não impossibilitam o aprendizado da LE, mas por elas existirem, o professor da língua alvo deverá ficar atento com as principais dificuldades dos seus alunos no processo de escrita. Um exemplo dessas diferenças é o citado por Bagno (2011, p. 469): “Em inglês, nada distingue *you* singular de *you* plural; também não sabemos o gênero do pronome plural *they* que pode ser masculino (*He sings/they sing*), feminino (*she sings, they sing*) ou neutro (*it sings/they*

sing)". Enquanto em português os pronomes pessoais em si já têm as informações de pessoa e número e, no caso dos pronomes pessoais da terceira pessoa, a marca de gênero. Por questões como essa, falhas de escrita podem ocorrer em textos escritos por alunos nativos do inglês durante o processo de aprendizagem de PL2.

Dois foram os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa: eles residirem em Salvador e estarem matriculados em curso formal de português como língua estrangeira, oferecido pela Universidade Federal da Bahia, no *campus* de Ondina.

Os procedimentos e instrumentos de pesquisa foram os seguintes:

1. Observação de aulas;
2. Aplicação de entrevistas semiestruturadas ou temáticas (uso de gravador e bloco de anotações) para coleta de dados sobre os alunos investigados;
3. Coleta de dados sobre o contexto da pesquisa: o curso de Português para estrangeiros da Universidade Federal da Bahia;
4. Coleta de textos produzidos pelos alunos e levantamento de falhas de escrita;
5. Descrição do contexto da pesquisa, dos sujeitos e dos dados de escrita;
6. Análise dos erros presentes nos textos escritos, com base nos sujeitos e no campo conceitual da pesquisa;
7. Elaboração de monografia.

O curso de português como língua estrangeira da UFBA é gerenciado pelo Núcleo Permanente de Extensão em Letras, NUPEL, do Instituto de Letras da UFBA, ILUFBA, criado em agosto de 2012. O NUPEL oferece à comunidade cursos de línguas de qualidade e a preços acessíveis, tornando-se um centro de formação e pesquisa para os alunos de Letras da UFBA. Por sua natureza puramente acadêmica, os cursos do NUPEL são ministrados por alunos de graduação e de pós-graduação em Letras, selecionados e acompanhados cuidadosamente por professores-orientadores do ILUFBA.

Além do curso de língua portuguesa para estrangeiros, são oferecidos cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, além das línguas clássicas, grego (bíblico) e latim (clássico e jurídico), LIBRAS e produção de textos em língua portuguesa. A idade mínima para ingresso nos cursos do NUPEL é 15 anos. Os cursos são oferecidos no *campus* de Ondina (ILUFBA e PAF III), no horário noturno, de segunda a sexta, e aos sábados, nos turnos matutino e vespertino.

Os erros identificados nos textos dos sujeitos foram categorizados em:

- Ortografia
- Concordância nominal (gênero e número)
- Concordância verbal (pessoa e número)
- Estrutura frasal (ordem, omissão de elementos, troca de funções)
- Interlíngua
- Regência (verbal e nominal)

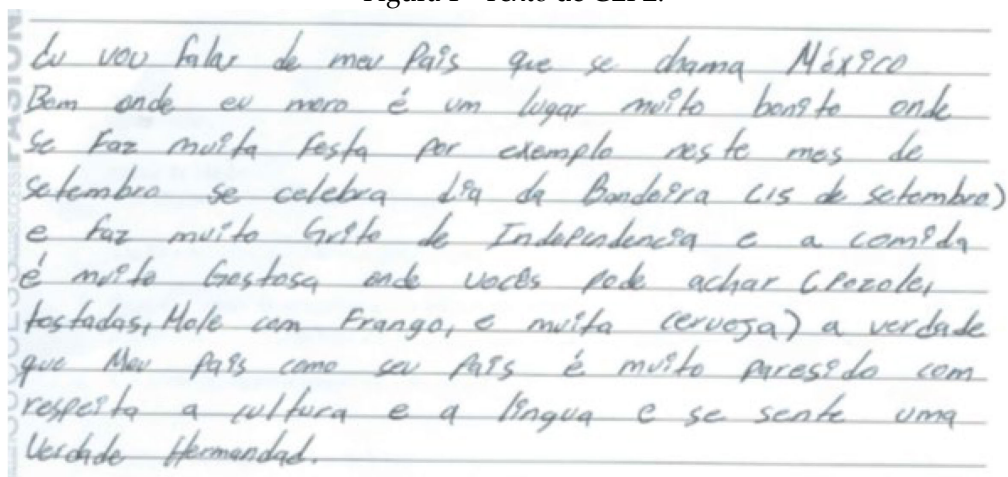
Desse modo, foram selecionados os erros relacionados à escrita incorreta de palavras em português ou uso de palavras inexistentes nessa língua; à não concordância em gênero, número e pessoa entre termos de uma mesma frase; ao não uso de preposições em termos onde são exigidos; à ordem e omissão de elementos da estrutura frasal, deixando frases soltas, sem conexões; e ao uso de características linguísticas tanto na L1 quanto da L2. Em seguida, os dados foram organizados em tabelas individuais e quantificados. Na análise dos textos, nem todos os erros foram descritos, sendo dados alguns exemplos seguidos de explicações para a sua ocorrência.

Com base nas respostas obtidas na entrevista, segue o perfil dos sujeitos, seus textos e apresentação das suas falhas de escrita, separados em grupos de acordo com sua L1:

- L1: espanhol
- CEFL:

Mexicano, sexo masculino, faixa etária 2. cursou até o ensino médio. Esta é a primeira vez que estuda PL2 e resolveu aprender PL2 por motivo profissional, pois, segundo ele, no México há muitos trabalhos para quem fala português. Diz-se motivado, acha boa sua relação com os colegas, gosta da troca de cultura. Fora da sala de aula, escreve em português na rede social *Facebook*, pois tem amigos brasileiros que o corrigem, o que considera como positivo, uma vez que acredita ser um complemento daquilo que ele aprende na sala de aula.

Figura 1 - Texto de CEFL.



Fonte: Dados da pesquisa⁶.

No seu texto, CEFL utilizou a palavra “verdade” onde deveria ser “verdadeiro” (usa o substantivo pelo adjetivo). Em “pode” ocorreu não aplicação da regra de concordância verbal, em contexto de baixa saliência fônica. Em “paressido”, o sujeito apresenta erro de ortografia, já que utilizou a letra s no meio de palavra para representar graficamente o fonema /s/ em contexto intervocálico que não prevê essa relação.

- LD:

⁶ Documentos coletados em pesquisa de campo. Todas as imagens desta seção são do banco de dados da pesquisa que compõem o *corpus* constituído por materiais de aula dos alunos observados.

É natural da Colômbia, sexo masculino, faixa etária 3, cursou até o ensino médio e fez outros cursos de curta duração. Nunca estudou outro idioma, é a primeira vez que o sujeito estuda PB, diz-se motivado. Não tem contato com os colegas da sala de aula fora dos horários do curso. Não utiliza e não considera as redes sociais como ferramenta para praticar o português.

Figura 2 – Texto de LD.

Hola eu sou o Lbardo David eu venho da Colômbia
 Estou ha quase 3 anos no Brasil, eu casei com uma Brasileira.
 Colômbia é linda, a gente é muito carinhosa, muito alegre
 e solidária. As paisagens são belos, tem muitos montanhas
 muito verde. Eu Amo Colômbia. Lá está minha família, meus amigos
 mais eu gosto de morar no Brasil; Eu sou apaixonado pelo Brasil.
 Eu amo minha esposa; Eu conheci ela numa viagem que eu fiz pelo
 Amazonas e pelo nordeste. Ela morava em São Luis - Maranhão;
 A ilha do amor, terra do tambor de crioula e Bumba meu.
 Ah a gente se conheceu e ficamos apaixonados: "Amor a primeira vista"
 isso faz 4 anos, Ela fez lá na Colômbia a gente viaja pelo Caribe:
 Cartagena é magosa e abençoada, romantica e ideal pra casais
 apaixonados e em wa de mel. (Risos). Juntos já tivemos umas
 4 'luas de mel'. fomos no Recife; Olinda em carnaval e super
 interessante os blocos tocando frevo, os Maracatus.
 Nós moramos no Salvador a cultura aqui é muito rica tem a
 Capoeira, Acarajé. E tem os Orishas que falam do sincretismo religioso
 da Bahia. E super interessante o movimento 'Afro' e adoro estudar
 na UFBA, rodeado de jovens falando alegremente assim com esse
 entusiasmo pela vida pelo mundo, pelas ideias.
 O Brasil é lindo mais a Colômbia é mas linda (KKKKKK).
 Tá Bom eu vou deixando por aqui, daqui a pouco eu vou virar Brasileiro.
 Meu primer Alho vai ser Baiano. (Risos). Eu Amo o Brasil, Beijos.

Fonte: Dados da pesquisa.

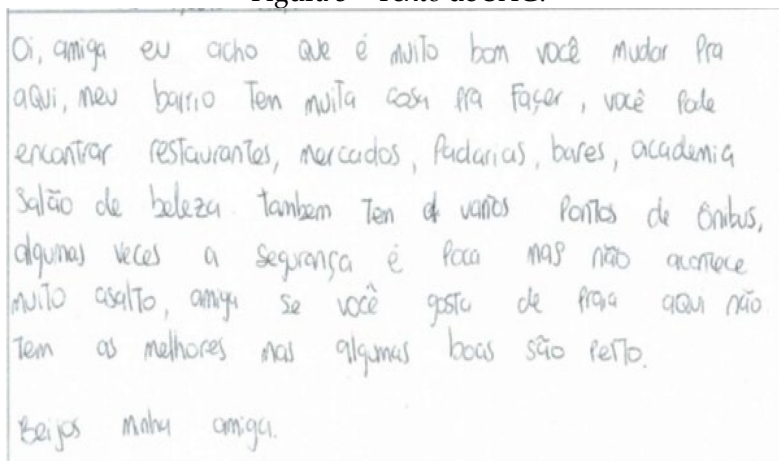
A principal característica no texto é a forte presença de marcas da língua nativa do sujeito, o espanhol. Em *paissagens*, LD utilizou o dígrafo ss para representar a forma com a qual ele reproduz a palavra, com a fricativa alveolar desvozeada [s]. Mais uma vez, um caso em que a produção fonética (uso da fricativa alveolar desvozeada no lugar da vozeada, inexistente no espanhol) influenciou na escrita do estrangeiro. Há ditongação

em *teim* e monotongação em *viajo*, por influência da oralidade. O sujeito faz trocas de alguns elementos de ligação ou os omite (“eu [me] casei”; “moramos no Salvador”).

- SAG:

Mora há um mês em Salvador com brasileiros e comunicam-se apenas em português. Ela acredita que isso a ajuda a aprender a língua mais que quando está em sala de aula. SAG gosta de falar diferentes línguas e aprender outras culturas, - ela fala inglês - e é a primeira vez que mora fora da Colômbia, seu país natal, e embora não tenha determinado o tempo que passará na capital baiana, ela diz que precisa trabalhar para continuar e por isso necessita ter um maior domínio do PB. Diz-se motivada, pois está conhecendo outras pessoas, e não objetiva apenas falar bem, ela quer escrever e ler em português. Lê livros em língua portuguesa, usa o corretor automático do celular para escrever em português pelo Facebook e o Whatsapp com os brasileiros que moram com ela.

Figura 3 – Texto de SAG.



Oi, amiga eu acho que é muito bom você mudar pra aqui, meu bairro tem muita coisa pra fazer, você pode encontrar restaurantes, mercados, padarias, bares, academia salão de beleza. Também tem de vários pontos de ônibus, algumas vezes a segurança é baixa mas não acontece muito assalto, amiga se você gosta de praia aqui não tem as melhores mas algumas boas são perto.
Beijos minha amiga.

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto de SAG há forte presença da chamada interlíngua, língua entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo. Há interlíngua também no texto falado de SAG, identificado durante a entrevista e nas suas participações na sala de aula. Como exemplo, foi verificado que SAG reproduz com grande frequência

a fricativa alveolar desvozeada [s] em palavras em português nas quais deveria produzir a vozeada [z]. Sabemos que em português temos tanto a fricativa alveolar desvozeada quanto a vozeada, enquanto em espanhol há apenas a fricativa desvozeada, o que explica a dificuldade de SAG em perceber a diferença sonora e reproduzi-la corretamente. Essa realização fonética, um dos aspectos que diferem o português do espanhol, foi transferida para a escrita através da palavra *façer*, que ocorreu, primeiramente, pelo fenômeno da interlíngua (ela reproduz [fa'ser] e não [fa'zer]), e depois por desconhecimento das regras ortográficas do português – não uso de cedilha antes da vogal e – gerando a forma *façer*. Como há uma regra para o uso da cedilha, é possível ensiná-la sistematicamente para que o aluno perceba a relação entre a posição do fone e a letra que o representa. Contudo, é um erro compreensível já que esta é a primeira vez que SAG vem ao Brasil e está há apenas um mês no curso de PL2. Em “pra” ocorreu influência da oralidade, ainda presente na escrita, e porque em textos escritos informais já se encontra a forma contraída “pra”.

- L1: italiano
- LV:

Italiano, da faixa etária 1, sexo masculino. É a 1ª vez que estuda PL2 e tem menos de um mês no curso. Decidiu estudar PL2 porque a mãe é brasileira e eles vêm ao Brasil nas férias (essa é a oitava vez no país) e quer aprimorar o seu domínio do idioma. Em sua casa, na Itália, ele não fala em PB com a mãe, só fala quando está no Brasil e pratica com a família materna. Não tem necessidade de escrever fora da sala de aula, e disse que até a prova de nivelamento que fez para entrar no curso nunca tinha escrito tanto em PB. Nunca usou as redes sociais para estabelecer contato em PB. Não fala outro idioma além do italiano.

Figura 4 – Texto de LV.

De: WUCA
Para: EYSTEIN
Assunto: RE: Vou me mudar
Data: 01 de setembro de 2014

OI EYSTEIN, AQUI ESTÁ TODO BEM. EU COSTEI DESSA NOTÍCIA MAS RECOMENDO
 VOCÊ DE SE MUDAR PARA FERDORÇÃO SÓ SE VOCÊ SOPORTAR ENGARRAFAMENTOS,
 OS PREÇOS DO ALUGUEL BASTANTE ALTOS E AS VEZES BUBALHOS, MAS ESSES SÃO
 OS NORMAIS PROBLEMAS COM O UORAE PERTO DO CENTRO DA CIDADE. ESSE É UM
 BAIRRO BASTANTE TRANQUILO MAS COMO EM TODA A CIDADE TEM QUE ~~TEM~~ FICAR
 ATENO) COM ROBOS E CRIMINAIS.
 AQUI ESTAMOS PERTO DO CENTRO, É POSSIVEL ATÉ CHEGAR NA FONTE NOVA
 ANDANDO, DE CARRO EM POCO TEMPO VOCÊ CHEGA NA BARRA OU NO CENTRO
 HISTÓRICO E DOS ÔNIBUS PASSAN POR AQUI
 TEM TODAS AS LOJAS NECESSARIAS PRA ^{NECESSAR} MUITO LONGE MAS COMPRAS
 COTIDIANAS.
 ESPERO QUE VOCÊ TENHA ACHADO ESSE UM BOM BAIRRO.
 BRABOS, WUCA.

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto de LV, encontramos maior ocorrência de erros de uso ortográfico. Há duas situações de monotongação de ditongos crescentes (roubos > robos; pouco > poco), que pode ser explicado pela influência da oralidade (dialeto de Salvador). Houve troca entre letras concorrentes (longe > lonje). Esse caso, segundo Lemle (2003, p. 23), “[...] é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes”. É um erro comum também entre os alfabetizados em português como primeira língua, pois como não há regras, já que a relação entre som e letra é arbitrária, só a exposição à palavra e a sua memorização ao se ler e escrever que vai fazer com que o aluno aprenda. Na escrita de “passan” o sujeito utilizou a letra n para marcar a nasalidade no final da palavra, embora exista uma regra que estabelece a letra ‘m’ em finais de palavra. Na palavra “fiquar” LV não seguiu a regra que determina a letra ‘c’ para o som /k/ diante de a, o e u.

- LS:

Sexo masculino, faixa etária 3, italiano. LS estudou, informalmente, sem curso, PLE na Itália, pois fazia capoeira e o mestre era brasileiro. Diz-se apaixonado pela cultura brasileira e tem vontade de se inscrever como aluno especial em alguma faculdade, pois é sociólogo e quer fazer pesquisas nessa área. Já está lendo Darcy Ribeiro em português. Ele quer, sobretudo, melhorar sua capacidade de escrita, pois considera fácil falar o PB.

Conhece e está se preparando para o CELPE/BRAS. Ele gosta muito de estudar e aprender línguas e por isso está motivado e gostando muito do curso. Ele é do sul da Itália e explicou que devido à colonização espanhola, tem palavras bem parecidas com as do português. Está há menos de um mês na turma de PL2 e está gostando muito do trabalho do professor. Antes do início das aulas, imaginou que o curso seria mais voltado para a gramática, estudo de verbos, mas depois percebeu que é mais voltado para discussões orais. Considera essa abordagem interessante e diz que o aluno tem que ser curioso, tem que praticar em casa, tem que treinar por conta própria. Ele diz que não escreve, mas passa muito tempo escutando músicas, ouve rádio local gosta d' O Rappa e de Gabriel O Pensador, por ser rap, um ritmo rápido, forçando-o a prestar bastante atenção para aprender a letra. Gosta também de MPB, mas são mais fáceis de aprender e não falam da realidade, segundo o próprio. Usa o corretor automático do smartphone para escrever em PB no Facebook e no Whatsapp. Gosta dessa ferramenta porque permite que a pessoa veja a palavra correta. Ele tem muitos amigos brasileiros, esta é a 4ª vez que ele vem ao Brasil.

Figura 5 – Texto de LS.

Olá eu sou L. S. e gostaria de apresentar:
 sou um italiano que está tentando se morar aqui em Salvador de
 Brasil. e por isso estou estudando a língua portuguesa. eu tenho
 35 anos e estudei em roma italia até ~~meu casamento~~ a minha formação
 em ciências sociais. ~~para isso~~ ~~estudei~~ ~~em~~ ~~ciências~~ ~~sociais~~
 adoro a natureza e todos as ~~práticas~~ ^{atividades} esportivas feitas ao
 ar livre. gosto muito do surf e tento de ficar na acqua
 mas tempo possível. faço também capoeira até ~~18~~ ¹⁵ quinze anos
 mesmo se agora faço um kêsê que não ~~treino~~. estou treinando.
 não gosto muito de ficar em casa e por isso não olho muito
 na televisão, gosto só dos noticiário para estar informado.
 adoro o brasil com todas a mistura multicultural que
 tem, um exemplo para o mundo inteiro

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto do sujeito LS, encontramos muitas marcas da interlíngua, como em *acqua* e *mondo* (água e mundo em italiano). Nos dois momentos em que utilizou o verbo tentar, LS empregou a preposição *de*, sendo que a regência desse verbo exige complemento sem preposição. O verbo tentar em italiano, *cercare*, é sempre seguido por *di*, e no momento da escrita para o português, LS manteve essa regência. Em

esemplo, ocorreu troca entre letras concorrentes. Há ainda o uso de *mas* onde deveria estar escrito o advérbio *mais*. O linguista Marcos Bagno (2011, p. 396) assim explica a hesitação, muito comum entre os nativos do PB, na escrita do *mas/mais*: “Como na grande maioria das variedades do PB é comum a inserção de uma semivogal [I] depois da vogal tônica final quando precedida de [s], se tornam idênticas as pronúncias de *paz/pais*, *pôs/pois*, *mas/mais*, gerando a hesitação mencionada”.

- L1: francês
- MM:

É do sexo masculino, natural da França, faixa etária II. Além do francês, é falante do inglês. Possui doutorado e está há mais de um ano em Salvador como professor na área de Matemática na UFBA. O sujeito afirma que não tem dificuldades com a escrita. Diz escrever textos acadêmicos sem dificuldades usando como artifício os termos técnicos que, segundo observou, sempre se repetem, tanto nos livros quanto nos textos de colegas brasileiros. Contudo, como ele leciona para turma de brasileiros, sente que precisa aprimorar o português falado, pois percebe que é pouco compreendido. Se, segundo MM, os brasileiros também falassem inglês, ele não teria tanta dificuldade.

Figura 6 – Texto de MM.

A minha chegada ao Brasil foi engraçada: eu não sabia nada do país, e em particular, eu não sabia nada sobre Salvador. O meu nível de português era perto do zero absoluto e não tinha consciência do nível inacreditável da umidade, que, na verdade, ainda ^{Hoje} me incomoda (quase dois anos depois).

A França é um país ~~mas~~ maravilhoso onde infelizmente não tem trabalho (que pena...). Para mim, a maior diferença é o clima: trópico no Brasil, e "agradável" na Europa. Na França, eu não transpiro o tempo todo, e não preciso trocar de camisa duas vezes (ou mais!) ~~a cada dia.~~
todos os dias.

Fonte: Dados da pesquisa.

O erro em *conciência* foi por influência da fala, escreveu como *escuta*. Em *vesez* ocorreu erro de ortografia. Faz parte dos “erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). Esses erros são muito comuns na escrita das sibilantes /s, z, ʃ, ʒ/, tanto em textos de nativos quanto de estrangeiros aprendentes de PB. A sibilante /s/ pode ser representada graficamente com ç, ce, ci, s, sc, sç, ss, x, xc, xs.

- L1: inglês
- SG:

Fez um curso na Inglaterra por um ano de língua portuguesa, mas percebe que aprendeu mais depois que chegou aqui. Começou no curso da UFBA no nível básico e agora está no avançado. É do sexo feminino, faixa etária 3, inglesa e possui graduação.

Figura 7 – Texto de SG.

Depois 13 anos em Londres
e quis a mudança na minha vida,
Assim resolvi mudar pra Salvador,
Bahia Brasil. Eu descobri sobre o
curso de português (para estrangeiros)
na UFBA e ~~eu~~ fezi um amigo.
~~Eu~~ Tive um amigo de Salvador
(quem agora mora fora do país) ~~que~~
quando eu cheguei ele me apresentou
aos amigos dele. No início eu
não falava português, sabia nada
da cultura ~~em~~ em Salvador então,
foi uma e long viagem cheia
de aventuras e descobrimentos.
Tive 4 anos depois aprendi muita
coisa e fico super feliz por
ter ~~sido~~ ~~feito~~ essa mudança
radical na minha vida.

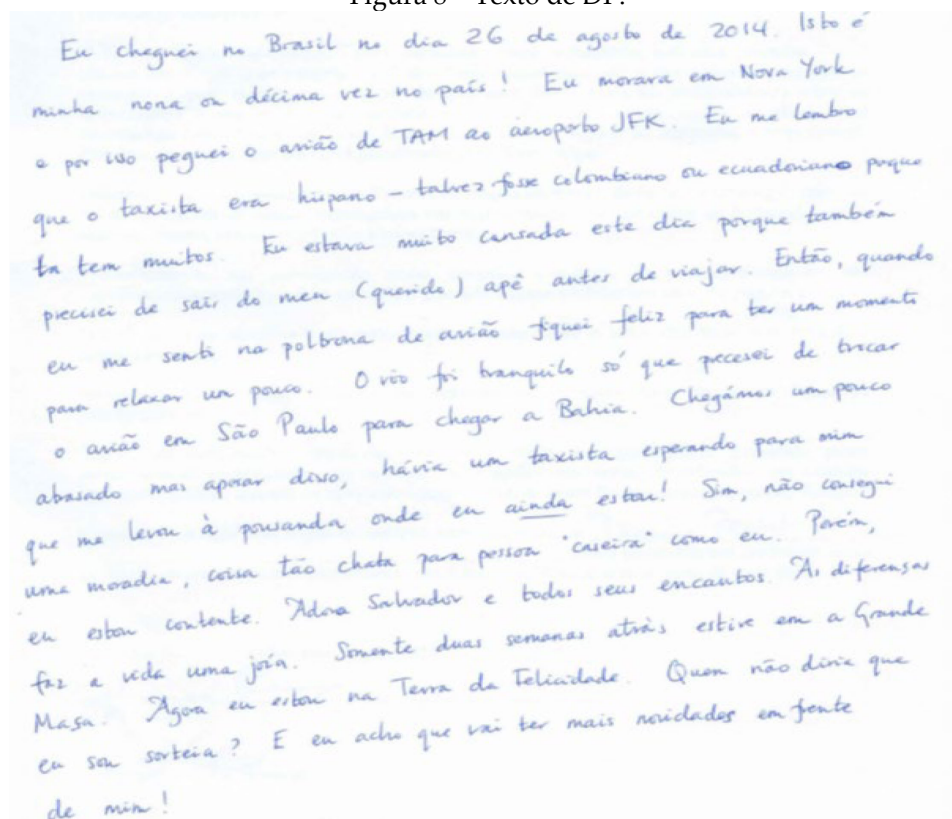
Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de SG estar há mais de 6 meses fazendo o curso de PL2 na UFBA e já ter estudado formalmente PB antes de vir ao Brasil, o seu texto apresenta muitas falhas. Seu texto contém marcas de interlíngua (portuguese, long) mostrando pouca prática de escrita e supressões ou uso incorreto de elementos de estrutura frasal.

- DP:

É do sexo feminino, faz parte da faixa etária 3, natural das Bahamas, tem o inglês como língua materna e compreende um pouco de francês e espanhol. DP já estudou PLE em 2011, por 10 meses em Nova York, mas seu primeiro contato com a língua portuguesa foi em 1999, quando esteve no Brasil de férias e teve aulas por três semanas em um curso em Salvador. Considera que foi em 2011 seu melhor desempenho. Em Nova York, o professor era brasileiro, mas as aulas eram como “passatempo” e acredita que estar no Brasil, onde todos falam o PB é mais fácil para aprender. Tem mestrado em Comunicações Estatísticas e trabalha na Organização das Nações Unidas. Está muito motivada, mas considera a aula difícil porque é envergonhada e tem medo de falar na rua, que a reconheçam como estrangeira, e não está contente com seu nível de PB. Tem pouco tempo no curso, mas gostou muito do curso anterior porque os colegas eram gentis e estavam motivados. Tem apenas uma colega brasileira no trabalho com quem pratica PB.

Figura 8 – Texto de DP.



Eu cheguei no Brasil no dia 26 de agosto de 2014. Isto é minha nona ou décima vez no país! Eu morava em Nova York e por isso peguei o avião de TAM ao aeroporto JFK. Eu me lembro que o taxista era hispano - talvez fosse colombiano ou equatoriano porque lá tem muitos. Eu estava muito cansada este dia porque também precisei de sair do meu (quarto) apê antes de viajar. Então, quando eu me senti na poltrona de avião fiquei feliz para ter um momento para relaxar um pouco. O voo foi tranquilo só que precisei de trocar o avião em São Paulo para chegar a Bahia. Chegamos um pouco atrasado mas apesar disso, havia um taxista esperando para mim que me levou à posanda onde eu ainda estou! Sim, não consigo uma moadia, coisa tão chata para pessoa "caseira" como eu. Porém, eu estou contente. Adora Salvador e todos seus encantos. As diferenças faz a vida uma jóia. Somente duas semanas atrás estive em a Grande Masa. Agora eu estou na Terra da Felicidade. Quem não diria que eu sou sorteia? E eu acho que vai ter mais novidades em frente de mim!

Fonte: Dados da pesquisa.

Há trocas de elementos de estrutura frasal e alguns erros relacionados à hipercorreção, como em *precesei*: há palavras no português com fonema /i/ escrito com e em posição átona, numa relação arbitrária. Ela estendeu para este verbo a regra quando não se aplica.

Em *Precisei de + verbo* ocorreu influência da estrutura sintática do inglês devido ao uso de preposição quando na língua portuguesa o complemento do verbo precisar é um verbo no infinitivo.

A falha em *ecuatoriano* faz parte dos erros decorrentes da interlíngua, já que a escrita está próxima da utilizada na língua materna de DP: *Ecuadorean*.

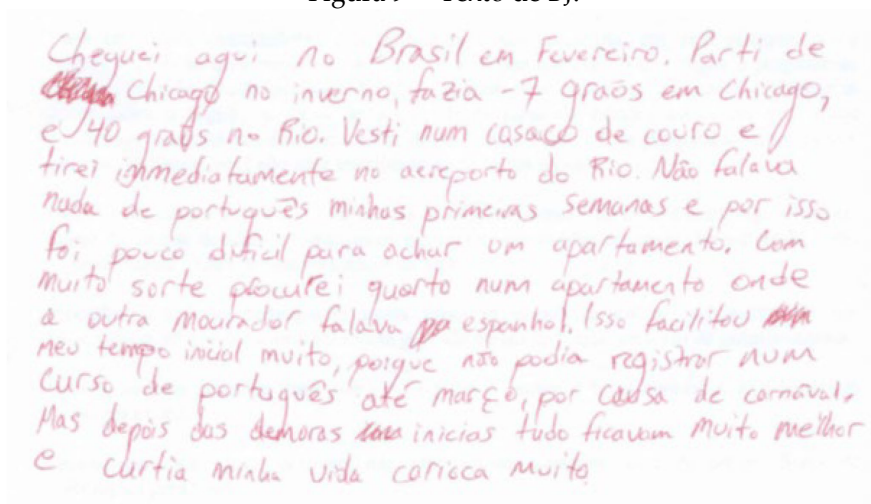
O não emprego do plural no verbo fazer (“as diferenças faz”) é um exemplo de erro por não uso das regras de concordância verbal. Neste caso, o verbo fazer na terceira pessoa do plural diferencia-se do singular apenas por uma sílaba extra: -em (vogal nasal final átona). Essa pequena saliência fônica faz com que a flexão ocorra com menos frequência que nos verbos com saliência fônica mais perceptível, conforme o quadro de Scherre e Naro (2010).

- BJ:

É americano, faixa etária 2, possui graduação e está há menos de um mês estudando PL2 na UFBA. Além do inglês, é fluente em espanhol. Estudou PB há 5 ou 6 anos no seu curso de bacharelado nos Estados Unidos da América, em uma disciplina de PB para falantes de espanhol. Fez essa escolha, pois achava que poderia ajudá-lo na disciplina de História latino-americana. Depois estudou no Rio de Janeiro por 3 meses. Ficará no Brasil até dezembro para aprender PB e realizar pesquisas sobre a política de drogas. Recebe uma bolsa do seu governo e quando voltar precisará trabalhar para o governo por pelo menos 1 ano em um campo que estuda eventos contemporâneos do Brasil, e por isso acha que precisa melhorar o PB. Nas redes sociais, ele escreve um pouco em português com o auxílio do corretor automático do celular, e acredita que isso facilita, contudo, ele também pensa que isso atrapalha o seu processo de

aprendizado porque a pessoa não faz o mesmo esforço se não estivesse usando essa ferramenta. Sobre já saber falar espanhol, ele acha que ajuda, embora possa gerar algumas confusões.

Figura 9 – Texto de BJ.



Fonte: Dados da pesquisa.

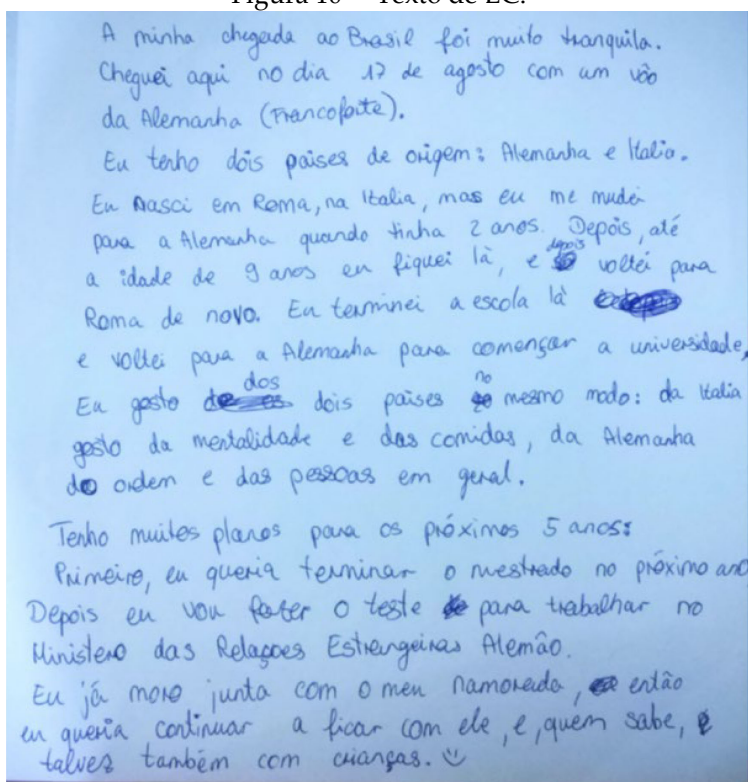
Apesar do pouco tempo no Brasil, o texto de BJ é bem elaborado, pois ele consegue descrever sua chegada ao país e contar as dificuldades que teve nos primeiros dias e apresenta poucos erros. Houve ocorrência de interlândia quanto à estrutura frasal, na escolha da posição da palavra “muito”: “isso facilitou meu tempo inicial muito (...)” e também no uso da palavra “registrar” no lugar de matricular. Em inglês, língua materna do sujeito, o verbo *to register* tem o mesmo sentido de matricular. E duplicação da letra m no advérbio “imediatamente”, assim como o seu correspondente em inglês: *immediately*.

Ocorreu hipercorreção em “mourador” e “tudo ficavam.” No primeiro caso, aconteceu uma ditongação, pois como na fala do PB existe a monotongarão de [ow], que se realiza [o], BJ reverteu o processo escrevendo como se existisse o ditongo [ow] na palavra; em “tudo ficavam”, BJ usou o verbo no plural devido ao sentido de quantidade do pronome tudo, neutro em português. Há ainda supressão dos elementos de estrutura frasal, “nas” e “um”.

- L1: italiano/alemão (bilíngue)
- EC:

É filha de italiano com uma alemã, aprendeu a falar as duas línguas ao mesmo tempo. Nasceu na Itália, mas foi para a Alemanha com dois anos de idade. Iniciou os estudos na Alemanha, foi para a Itália aos nove anos e fez faculdade na Alemanha. Além da educação bilíngue na infância, é fluente em francês e inglês e sabe um pouco de espanhol e mandarim. EC é da faixa etária I, está cursando o mestrado, está há menos de um ano no Brasil e antes de vir estudou PB por dois anos e meio.

Figura 10 – Texto de EC.



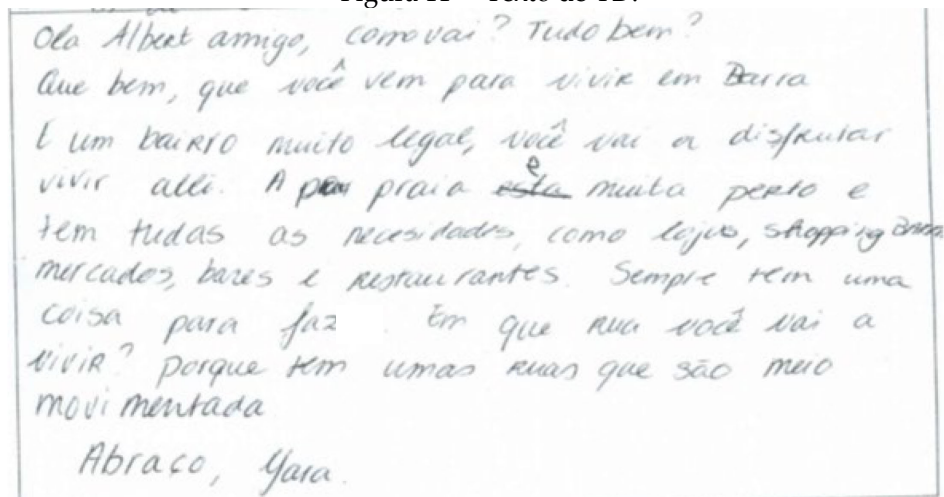
Fonte: Dados da pesquisa.

O texto de EC apresenta poucos erros. Há alguns equívocos quanto ao gênero das palavras, como em “meu namorada” e “moro junta”, em que trata o advérbio – impessoal - como se fosse adjetivo.

- L1: neerlandês
- YD:

É do sexo feminino, faixa etária 1, possui graduação e está há menos de um ano estudando PL2 no curso da UFBA. Nasceu em Campinas, mas foi com oito meses para a Holanda e não mais falou PB com os pais. Fez por três meses curso particular de PL2 em Campinas. Depois que esteve em Campinas, viajou para o Peru e para Bolívia e agora considera que faz uma mistura de PB com espanhol e espera poder melhorar sua fluência em português, já que pretende morar no Brasil e precisa encontrar um trabalho. Fora da sala de aula conversa muito com uma colega de turma colombiana. Perguntada se usa o português ou o espanhol para se comunicar com a colega, afirmou que fala em “portunhol”, pois pensa que está falando em português, mas na verdade está usando palavras em espanhol e quando escreve também tem essa sensação. Considera que o fato de já saber o espanhol facilita para ouvir músicas, ver televisão, ler, mas lhe causa algumas confusões. Não escreve fora da sala de aula e não usa o português com os amigos brasileiros nas redes sociais. Além do espanhol, YD fala inglês.

Figura 11 – Texto de YD.



Ola Albert amigo, como vai? Tudo bem?
Que bem, que você vem para viver em Barra
É um bairro muito legal, você vai a disfrutar
viver allí. A praia ~~esta~~ ^é muito perto e
tem todas as necessidades, como lojas, shopping ~~area~~
mercados, bares e restaurantes. Sempre tem uma
coisa para faz. Em que rua você vai a
viver? porque tem umas ruas que são muito
movimentada
Abraço, Yara.

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora a língua materna de YD não seja o espanhol, no seu texto há uma presença deste idioma (nas palavras “viver”, “disfrutar”, “necesidades”), como se na intenção de escrever em português, ela usasse o seu conhecimento prévio na língua espanhola para desenvolver seu texto.

- L1: norueguês
- EV:

É do sexo masculino, faixa etária 3, natural da Noruega. Além do norueguês, fala inglês. Possui graduação e antes do curso da UFBA, nunca teve um contato formal com o português, mas fala um pouco com a esposa que é brasileira. Ele já mora aqui no Brasil e se diz bem motivado. Devido ao seu trabalho, precisa se comunicar em português, já que nem todos os produtores de café, com quem ele irá trabalhar, falam inglês. Considera a aula difícil e acha a estrutura gramatical do português bem diferente, então é complicado para ele. Escreve em português pelo *Whatsapp* com os amigos brasileiros, acha difícil, mas os amigos têm paciência.

Figura 12 - Texto de EV.

Onze anos atrás eu encontrei uma menina linda em dentro
 meu café em Oslo, Noruega. Uma mês atrás ~~eu~~ nós estamos
 morando e três meses atrás ela mora no meu apartamento.
 Ela voltou para Brasil para concluir sua _____ (é uma curso
 de universidade também a mestrado) de Letras na UFBA.
 Um ano ~~depois~~ depois ela faz ~~uma~~ eu retorna para Noruega.
 É um ano depois nós estamos casado. Nós mora no
 Noruega nove anos. Noruega tem inverno bastante frio.
 Não é bom para brasileiros. Muito neve e muito gelo.
 Agora nós mora aqui e eu preciso aprender a língua
 Portuguesa, eu acho sua língua é muito difícil. Nessa vida
 nova aqui é bom para ela. É um oportunidade para
 reconectar com a família e todos seus amigos.

Fonte: Dados da pesquisa.

No texto, encontramos em *atraiz* ditongação e troca de letras concorrentes, influência da oralidade. O fone [s] em fim de palavra pode ser grafado por s ou z:

relação arbitrária entre letra e som; só com mais tempo de curso e exposição à escrita vai poder memorizar a grafia da palavra. Em “*nois mora*”, além do erro na escrita de *nois*, também por influência da oralidade, ocorre a não aplicação da regra de concordância verbal.

Na comunidade de fala na qual o sujeito está inserido, dialeto baiano, o /l/ final é vocalizado em /w/, que é o que ocorre, por exemplo, com a palavra *difícil*. Contudo, essa palavra no texto não foi grafada com a letra l no final e sim com o: *difício*. Neste caso, ocorreu hipercorreção: como muitas palavras terminadas em /w/ o fonema é representado graficamente pela letra o, o sujeito aplicou essa regra na palavra *difícil*.

4. Resultados

Neste momento, os erros de escrita dos alunos estrangeiros serão analisados para verificarmos quais inadequações linguísticas ocorrem com maior frequência e quais fatores as influenciam. Para isso, foi realizado um cálculo de média entre os sujeitos de cada LM, já que na pesquisa há um número desigual de participantes de mesma L1.

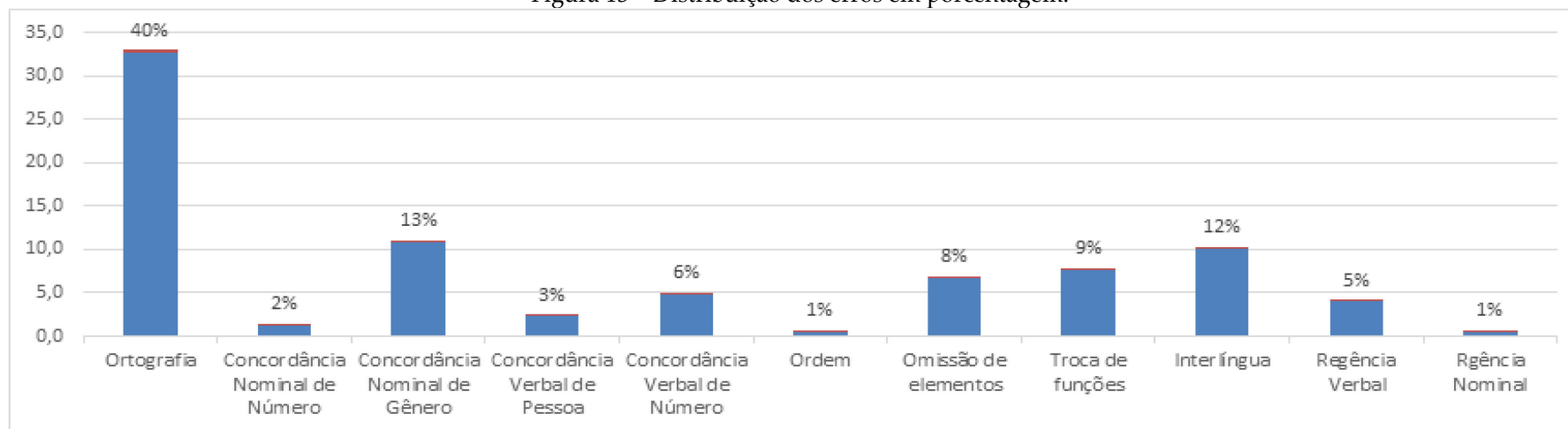
Seguem abaixo, quadro estatístico com a distribuição de erros, por média, encontradas nos textos dos sujeitos e ilustração com as porcentagens de erro:

Quadro 1 - Média de erros por LM.

ERROS	Língua Materna dos sujeitos							Total	
	Espanhol	Francês	Inglês	Italiano	Italiano-alemão	Neerlandês	Norueguês		
Ortografia	3	2	3,7	7	2	6	9	32,7	
Concordância Nominal	Número	0,3			1			1,3	
	Gênero			0,3	0,5	3	1	6	10,8
Concordância Verbal	Pessoa	0,3					2	2,3	
	Número	0,3		1	0,5		1	2	4,8
Estrutura frasal	Ordem				0,5			0,5	
	Omissão de elementos	0,3		1,3		1		4	6,7
	Troca de funções	1	1	3,7		1		1	7,7
Interlíngua			2,3	1,5	1			10,2	
Regência	Verbal	0,3		0,7	2		1	4,0	
	Nominal					0,5		0,5	
Total	11,0	3	13,0	13	8,5	9	24	81,5	

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 13 – Distribuição dos erros em porcentagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstram o Quadro 1 e a Figura 13 o erro mais cometido entre os estudantes foi o de ortografia, com 40% de ocorrência. Em seguida, vem o erro por não aplicação das regras de concordância nominal de gênero, ocupando 13% dos casos de inadequação linguística, e logo abaixo, erros por interlíngua, com 12%. Pode-se observar também que o erro de ortografia foi o único presente em todos os grupos.

Ainda analisando fatores linguísticos que podem influenciar nos erros, temos o conhecimento de uma segunda língua. A fluência em uma segunda língua pode influenciar positiva ou negativamente no aprendizado de uma nova língua estrangeira. Além do conhecimento prévio na língua materna, esse sujeito que já domina ao menos uma língua estrangeira poderá transferir itens linguísticos dessa segunda língua para o português, como afirmam Lightbown e Spada (2006, p. 187):

First, we should recognize that knowledge of one or more languages can contribute positively to many aspects of second or foreign language learning. If the languages are relatively close cousins (for example, English and German, Spanish and French, English and Spanish), there is much that learners already 'know' — including the alphabet, cognate words, as well as some basic principles of syntax. On the other hand, the transfer of patterns from the native language is one of the major sources of errors in learner language. When errors are caused by learners' perception of some partial similarity between the first and second languages, they may be difficult to overcome, especially when learners are frequently in contact with other learners who make the same errors.

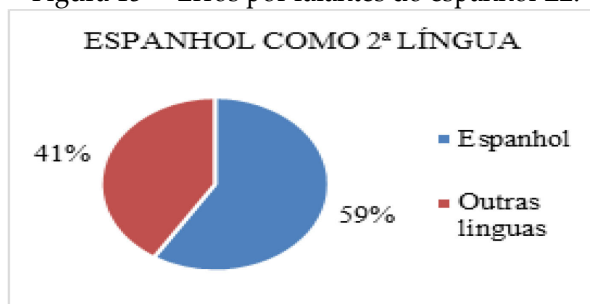
Dos doze sujeitos da pesquisa, sete já possuem conhecimento em pelo menos uma língua estrangeira. A quantidade de erros cometidos por estes e pelos os cinco que sabem apenas a primeira língua é demonstrada abaixo:



Fonte: Dados da pesquisa.

Quatro dos sujeitos políglotas têm conhecimento do espanhol. Por ser uma língua próxima ao português, mesmo estudantes nativos de línguas mais distantes, como o neerlandês, tê-la como segunda língua pode influenciar nas inadequações linguísticas conforme figura abaixo:

Figura 15 – Erros por falantes do espanhol L2.



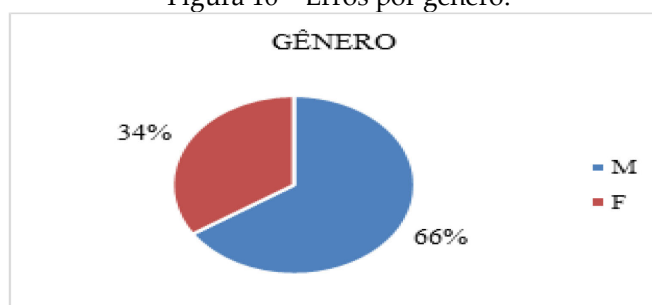
Fonte: Dados da pesquisa.

A classificação apresentada a seguir será realizada com base em fatores extralinguísticos:

- Gênero

Os resultados quantitativos da variável gênero revelam que os homens tendem a cometer mais erros de escrita que as mulheres estudadas:

Figura 16 – Erros por gênero.



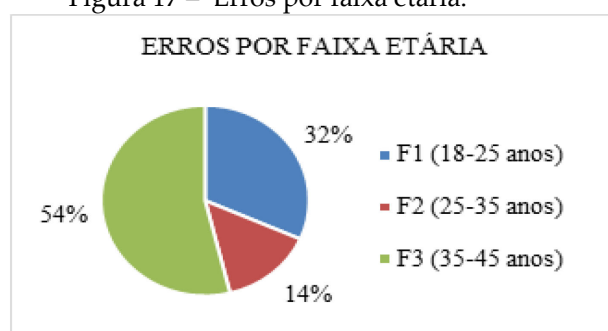
Fonte: Dados da pesquisa.

Esse resultado pode ser explicado pelo fato de as mulheres se adaptarem mais que os homens a diferentes situações sociolinguísticas e usam menos as variantes estigmatizadas, pois são mais conservadoras e interagem menos.

- Faixa etária

Na pesquisa, os sujeitos foram divididos em três faixas de idade: F1 (18-25 anos) ou F2 (25-35 anos) ou F3 (35-45 anos). Conforme demonstra a tabela com o total de erros, os sujeitos mais jovens (F1 e F2) cometeram menos erros que os mais velhos. Este resultado ratifica, em parte, a hipótese que os estudantes estrangeiros mais velhos têm mais dificuldades em assimilar as regras da língua alvo:

Figura 17 – Erros por faixa etária.

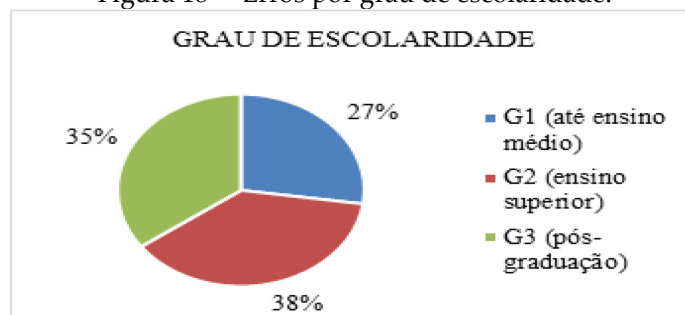


Fonte: Dados da pesquisa.

- Grau de escolaridade

Quanto ao grau de escolarização, os sujeitos foram divididos em três grupos: G1 (até o ensino médio); G2 (ensino superior completo) e G3 (com pós-graduação). Em língua materna, o esperado é que as inadequações linguísticas reduzam à medida que o sujeito adquire maior tempo de educação formal. No entanto, no processo de aprendizagem de língua estrangeira, este fator não se mostrou condicionante:

Figura 18 – Erros por grau de escolaridade.

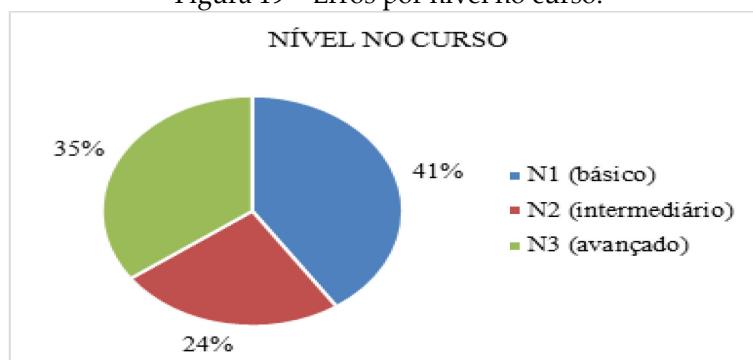


Fonte: Dados da pesquisa.

- Nível no curso

O curso de Português para estrangeiro é dividido em três turmas: Básico, Intermediário e Avançado. Da turma do nível Básico, N1, cinco estudantes aceitaram participar da pesquisa; do nível Intermediário, N2, apenas dois e no nível Avançado, N3, cinco participaram como voluntários para a pesquisa. Comparando N1 a N3, notamos que não há progresso significativo na escrita, no que se refere às falhas apresentadas no texto:

Figura 19 – Erros por nível no curso.



Fonte: Dados da pesquisa.

- Motivação

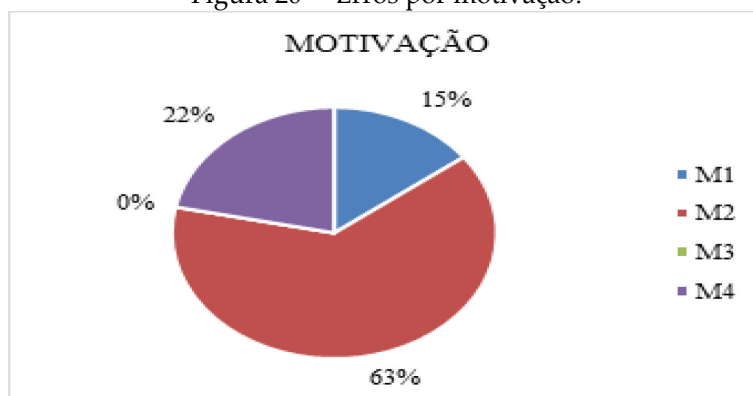
As respostas relacionadas à motivação para realizar o curso de língua portuguesa para estrangeiros foram classificadas de acordo com as quatro categorias propostas por Tragant e Muñoz (2000): instrumental (M1); integradora (M2); extrínseca (M3); e intrínseca (M4).

Dos participantes da pesquisa, três buscam o aprendizado de português por questões pragmáticas (M1); por motivos de interação com os nativos, M2, oito participantes; dois buscam aprender português por interesse pessoal, M4, e nenhum optou por fontes externas de motivação, M3.

Uma explicação para maior incidência de falhas de escrita na M2 é o fato dos sujeitos buscarem interagir mais oralmente, e por isso apresentam mais falhas, principalmente por influência da oralidade. Os sujeitos que buscam o aprendizado de

PL2 por motivos profissionais, M1, apresentam menor ocorrência destes erros, pois já têm, ou sabem que precisarão ter, maior contato com textos escritos, tanto através da leitura quanto da produção de textos escritos:

Figura 20 – Erros por motivação.

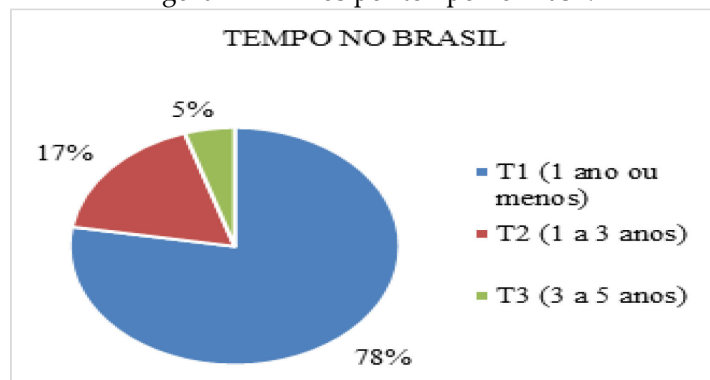


Fonte: Dados da pesquisa.

- Tempo que está no Brasil

Foram considerados três intervalos para o tempo que os sujeitos estão no Brasil: T1 (1 ano ou menos) ou T2 (1 a 3 anos) ou T3 (3 a 5 anos). Dos doze participantes da pesquisa, nove estão no intervalo T1, apenas dois no T2 e somente um no T3. Apesar da diferença de quantidade de sujeitos entre os intervalos, pode-se verificar a redução falhas de escrita à medida que aumenta o tempo de imersão no Brasil.

Figura 21 – Erros por tempo no Brasil.

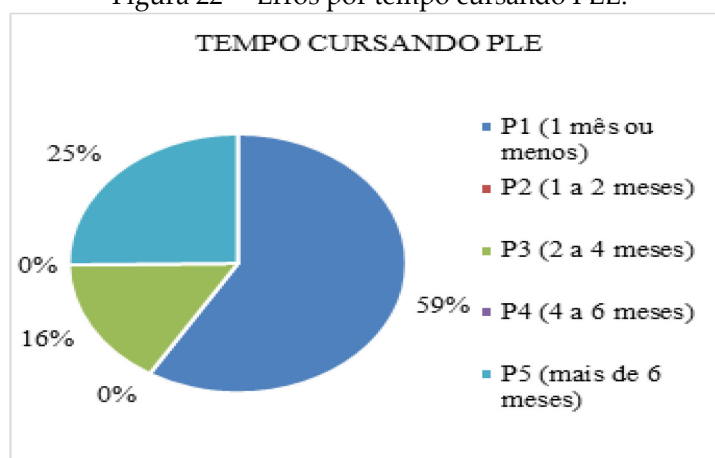


Fonte: Dados da pesquisa.

- Tempo de exposição formal em PLE

Neste item, os sujeitos foram agrupados de acordo com o tempo em exposição formal à língua portuguesa, ou seja, envolvidos em um processo sistemático de aprendizagem do idioma. Além do curso da UFBA, foi considerado algum curso anterior, tanto no Brasil como no país de origem do sujeito. As faixas de tempo foram delimitadas em: P1 (1 mês ou menos) ou P2 (1 a 2 meses) P3 (2 a 4 meses) ou P4 (4 a 6 meses) ou P5 (mais de 6 meses). Ao compararmos P1 (com seis sujeitos) e P5 (com quatro sujeitos), podemos verificar uma redução nas falhas de escrita à medida que aumenta o tempo dos sujeitos em processo de aprendizagem formal de PL2:

Figura 22 – Erros por tempo cursando PLE.



Fonte: Dados da pesquisa.

5. Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo a identificação, classificação e análise dos erros de ortografia e de estrutura frasal e de não aplicação de regras de concordância e regência verbo-nominais, e a investigação de influências linguísticas e extralinguísticas que condicionam esses erros.

Ao analisarmos os textos dos alunos, notamos o quanto as peculiaridades linguísticas da de suas línguas maternas podem influenciar na escrita em PL2, tornando a L1 o grande fator condicionante da não aplicação das regras gramaticais em estudo.

Ao agruparmos os textos de acordo com as LMs dos estudantes (espanhol, francês, inglês, italiano, alemão, neerlandês e norueguês), o grupo que apresentou mais inadequações linguísticas foi o do norueguês, cujas diferenças estruturais influenciaram na maior ocorrência de erros de cunho ortográfico e de não aplicação das regras de concordância. O espanhol, próximo tipologicamente do português, foi o que mais apresentou interlíngua nos textos. A interlíngua é o fator estrutural que mais influencia os falantes de L1 espanhol, e está relacionado a outro fator pertinente aqui, que é o tempo de moradia no Brasil. Quanto menos tempo mais a ocorrência de interlíngua.

Verificamos que o erro por inadequação ortográfica foi o mais recorrente entre os grupos, com 40% de ocorrência. A partir dessa informação é possível direcionar o ensino de PL2 com o intuito de minimizar esse tipo de inadequação.

Além da L1, o conhecimento de uma segunda língua também influencia na escrita dos sujeitos tanto positivamente, pois os torna mais críticos em relação à nova língua que estão aprendendo e permite-lhes comparar e fazer inferências, quanto negativamente, quando o estudante transfere a estrutura linguística ou unidades lexicais dessa L2 para o português. Foi verificada maior ocorrência de inadequações linguísticas entre os sujeitos políglotas, principalmente entre os que tinham o espanhol como L2.

Vimos neste trabalho que analisar os erros sem considerar fatores externos, como idade, nacionalidade, sexo, grau de escolarização, motivação, não é suficiente para explicar a ocorrência de erros. Assim, nativos de uma mesma LM apresentaram desempenhos diferentes na produção dos textos dependendo da motivação, o porquê de estarem aprendendo PL2, já que alguns buscavam aprimorar a oralidade enquanto outros, a escrita.

Ao analisar as falhas de escrita por nível no curso de PL2 da UFBA (níveis básico, intermediário e avançado), foi verificado que mesmo no nível mais adiantado a frequência de erros não reduziu em relação ao nível iniciante. Esse dado nos diz que

o progresso no desempenho dos alunos entre os níveis não está acontecendo. Durante a observação das aulas, foi possível notar que em uma mesma turma havia alunos com diferentes graus de aprendizado do PL2, o que dificultava o andamento da aula, já que alguns assimilavam mais rapidamente enquanto outros tinham mais dificuldade e pediam que o assunto fosse explicado mais uma vez. Até mesmo durante a entrevista com sujeitos, muitos relataram esse desnivelamento como um elemento que prejudicava o aprendizado e que precisava ser melhor avaliado, pois prejudicava a interação deles nas atividades envolvendo todo o grupo. Com base nessas observações e nos resultados obtidos nessa pesquisa, pode-se sugerir para um melhor aproveitamento das aulas, evitar a formação de turmas com alunos com experiências de escrita muito diferentes e nas turmas iniciantes, separar por L1, já que as dificuldades encontradas na aprendizagem de uma L2 se assemelhariam.

Este trabalho é uma contribuição para aprimorar os estudos de PL2, que apesar dos avanços nas últimas décadas, conta ainda com pouca bibliografia especializada. Além disso, a utilidade metodológica que estudos como esse podem oferecer aos professores de português como língua estrangeira e com a crescente procura por cursos de português para estrangeiros, essa pesquisa se torna relevante.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. Heterogeneidade lingüística e o ensino da língua: o paradoxo da escola. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 13-17

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Parte 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. vol. 1, n. 1, p. 1-47, 1980. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

COUTO, H. H. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços linguísticos**: resistências e expressões. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 25-56.

CRYSTAL, D. **Dicionário de lingüística e fonética**. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FROSI, V. M. **Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de língua italiana**: Um subsídio para o ensino/aprendizagem. 432p. São Carlos, SP. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 1997.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA (Projeto GLOSSA). Glossário digital de termos da área de aquisição e ensino de línguas. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB, Brasília/DF. Disponível em: <http://glossario.sala.org.br>. Acesso em 07 jul. 2017.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (Eds.). **Ethnologue**: Languages of the World. Dallas: SIL International. Disponível em: <http://www.ethnologue.com/statistics/size>. Acesso em 07 jul. 2017.

LIGHTBOWN, M. P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 3 ed, 2006.

PINTO, M. B. **Desvios na representação ortográfica das vogais posteriores por aprendentes de português língua não materna (PLNM)**. 2011. 55f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20245/1/TESE%20Matilde%20Pinto.pdf> Acesso em 07 jul. 2017.

SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Efeitos da saliência fônica e do tempo/modo na concordância verbal. In: MOLLICA, M. C. M. (Orgs.). **Usos da linguagem e sua relação com a mente humana**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 71-78, 2010.

TRAGANT, E.; MUÑOZ, C. La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In: MUÑOZ C. (Ed.). **Segundas lenguas: Adquisición en el aula**. Barcelona: Ariel, 2000. p. 81-105.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Artigo recebido em: 13.07.2017

Artigo aprovado em: 12.01.2018



Gêneros do discurso no ensino de português como língua adicional: reflexões sobre a esfera discursiva acadêmica

Discourse genres in teaching Portuguese as an additional language: thoughts on the academic discursive sphere

Rafael Padilha Ferreira*
Lucas Zambrano Rollsing**

RESUMO: Este trabalho foca suas atenções no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) aos alunos em intercâmbio acadêmico no Brasil. Vê-se, nos estudos dos gêneros do discurso, possíveis contribuições para tornar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais significativo, munindo os alunos das ferramentas necessárias para inserirem-se plenamente na comunidade acadêmica de que participam. Por meio de uma revisão bibliográfica, busca-se, nos conceitos de letramento acadêmico (STREET, 2014; 2010; FISHER, 2008; ARAÚJO, 2004), de competência genérica (BAKHTIN, 2016; MAINGUENEAU, 2013), de esfera discursiva (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008; BIBER, 2006) e de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016; SANTOS; BAUMVOL, 2012; MARCUSCHI, 2008; BIBER, 2006), amparo teórico para convidar o docente de PLA a refletir sobre possíveis aplicações desses conceitos à sua prática pedagógica, a fim de promover o letramento acadêmico do aluno estrangeiro na produção de textos (orais e escritos) pertencentes aos gêneros da esfera discursiva acadêmica.

ABSTRACT: This paper focuses on the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL) to students in academic exchange in Brazil. Possible contributions are identified in the studies of discourse genres that can make the teaching-learning process of the Portuguese language more meaningful, offering students the necessary tools to fully insert themselves into the academic community in which they participate. Through a literature review, the concepts of academic literacy (STREET, 2014; 2010; FISHER, 2008), genre competence (BAKHTIN, 2016; MAINGUENEAU, 2013), discursive sphere (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2006; BIBER, 2006), and discourse genre (BAKHTIN, 2016; SANTOS; BAUMVOL, 2012; MARCUSCHI, 2008; BIBER, 2006) are used to offer the theoretical support and invite teachers of PAL to reflect on possible applications of these concepts to their pedagogical practice, in order to promote the full participation of the foreign students in the reception and production of texts belonging to the genres of the academic discursive sphere.

* Aluno do programa de Mestrado em Linguística da Escola de Humanidades da PUCRS. Bolsista CNPq. E-mail: rafaelpoa.ferreira@gmail.com.

** Mestre pela PUCRS. Bolsista CAPES/Proex. E-mail: lucasrollsing@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento acadêmico. Gêneros do discurso. Esfera discursiva. Competência genérica. Português como língua adicional.

KEYWORDS: Academic literacy. Discourse genre. Discursive sphere. Genre literacy. Portuguese as an additional language.

1. Introdução

Além das preocupações relacionadas a aprender o português vernacular, alunos estrangeiros em situação de intercâmbio acadêmico também precisam estar preparados para produzir diferentes gêneros orais e escritos que constituem aquilo que se entende como componentes da esfera discursiva acadêmica. Este artigo nasce da preocupação com o processo de aculturação¹ acadêmica dos alunos em intercâmbio no Brasil. No intuito de promover uma discussão mais aprofundada do tema, estudos acerca do ensino de Português para Fins Acadêmicos (PFA), inseridos na perspectiva do Português como Língua Adicional² (PLA), e estudos acerca dos gêneros que compõem a esfera discursiva da academia vêm sendo realizados pelo grupo *Uso e Processamento de Línguas Adicionais*³, e é nesse contexto em que se encaixa este trabalho. O foco deste artigo são, portanto, alunos em intercâmbio universitário no Brasil, normalmente compondo grupos de PLA/PFA. Esses estudantes, com níveis variados de proficiência em LP, advêm de diferentes cursos de graduação/pós-graduação, países, *backgrounds* linguístico-culturais e acabam por compartilhar a mesma sala de aula.

¹ O termo *aculturação* vem da antropologia e refere-se ao resultado de um processo de fusão de elementos culturais devido ao contato entre culturas distintas, sem necessariamente existir uma relação de dominância de uma sobre a outra (SILVA; SILVA, 2006).

² São levados em consideração os conceitos de Schlatter e Garcez (2009), quando se escolhe o termo adicional em detrimento de estrangeira, a fim de deixar clara a ideia de que uma língua aprendida não é algo estranho ao sujeito que a aprende, mas que faz parte do seu modo de atuar em práticas sociais.

³ Por meio de coleta e análise de dados de corpora escrito, o grupo *Uso e Processamento de Línguas Adicionais* (Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes, disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0705653235733182), vinculado à Escola de Humanidades da PUCRS, vem desenvolvendo pesquisas em português acadêmico, dentre elas a descrição do sistema pronominal em Português Brasileiro (PB) (MOLSING; PERNA, no prelo), de adjetivos (MORO, 2014), de sintagmas nominais (SANTOS, 2015), de estratégias de hedging em português como L3 (SUN, 2015), de metáforas (PRESOTTO, 2016) e de hedgings em textos acadêmicos (SCHEPERS, 2016).

A seção 2 deste artigo busca justificar a importância do ensino de gêneros acadêmicos nas aulas de PLA para alunos em intercâmbio, valendo-se de alguns conceitos discutidos por teóricos como Bakhtin, Maingueneau e Marcuschi para propor reflexões sobre o tema. Encontra-se nesses três autores um fio condutor em comum, que trata da importância do domínio dos gêneros (neste caso, com foco nos gêneros acadêmicos) para que os sujeitos possam circular de forma plena e independente nas esferas discursivas de que fazem parte. Essa discussão, portanto, baseia-se em quatro conceitos importantes para a aplicação dos estudos dos gêneros do discurso ao ensino de línguas adicionais em ambientes universitários: competência genérica, letramento acadêmico (mais especificamente nos estudos de Street [2010; 2014]), esfera discursiva e gêneros do discurso.

A seção 3 busca propor reflexões acerca da aplicação dos estudos de gênero do discurso às aulas de PLA, apoiando-se no trabalho de autores que já vêm defendendo esse posicionamento na elaboração de seus estudos. A concepção de leitura e escrita como processos mais amplos e complexos, que influem na elaboração da subjetividade do falante, é discutida (SANTOS; BAUMVOL, 2012), levando o processo de ensino-aprendizagem a um nível que extrapola a visão tradicional do ensino de línguas, baseada no estudo da gramática e da tradução. A realidade do aluno, seus objetivos e suas necessidades são vistos como ponto de partida para a elaboração das aulas (BORTONI-RICARDO, 2014), e o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa é visto como um objetivo comum a ser perseguido.

Acredita-se ser possível articular o que se entende por competência genérica neste trabalho com os estudos de letramento acadêmico (STREET, 2014; FISCHER, 2008), assim como com as reflexões que defendem a necessidade de um ensino de gêneros como forma de inserção do aluno em práticas sociais (BRONCKART, 1999). É importante ressaltar que a menção dos conceitos que formam o núcleo das discussões aqui propostas não reflete necessariamente uma relação de ordem de complexidade ou importância, uma vez que tais concepções devem ser vistas como inevitavelmente imbricadas.

2. Por que o gênero acadêmico no ensino de PLA?

A fim de responder à pergunta que encabeça esta seção, é necessário justificar a razão pela qual se vê os estudos dos gêneros do discurso como uma área que tem muito a contribuir com o ensino de línguas adicionais. Parte-se da ideia de Bakhtin de que toda ação humana, independentemente de demandar ou não recursos linguísticos específicos, ocorre por meio de um enunciado que, por sua vez, é relativamente estável, ou seja, está inserido recorrentemente em um gênero do discurso específico (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008). Ressalta-se, então, que não basta afirmar que toda ação se dá por meio de um gênero, mas sim que seu estudo abarca muito mais do que apenas o código linguístico e sua organização.

Com base nessa premissa, busca-se refletir sobre a aplicabilidade da teoria dos gêneros do discurso nas aulas de PLA, a fim de promover oportunidades de os alunos desenvolverem aquilo que, a seguir, definir-se-á como letramento acadêmico. Essa preocupação vem à tona pela identificação do fato de que alunos universitários em situação de intercâmbio acadêmico no Brasil precisam inserir-se em uma realidade social diferente e ampla, que inclui não apenas as suas redes sociais fora da vida na universidade, mas também os momentos em que a cultura acadêmica das instituições de ensino demanda a sua participação. Parece tolo pensar que isso pode ser um problema, mas o processo de aculturação nem sempre é tão simples para todos os alunos, e a língua tem um papel fundamental nesse aspecto.

A inserção plena desse aluno estrangeiro em sua nova realidade social, profissional e acadêmica é transpassada a todo o instante por questões que se pode caracterizar como sendo de competência genérica. Grosso modo, a competência genérica está relacionada com a interação, oral ou escrita, em que um sujeito está apto a produzir linguagem dentro de um determinado gênero. É essa competência que confere ao indivíduo a sua autonomia de sujeito transformador, já que, “[s]endo partilhada pelos membros de uma coletividade, [ela] permite também evitar a violência, o mal-entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca

verbal..., enfim, ela permite assegurar a comunicação verbal” (MAINGUENEAU, 2013, p. 70).

As diferentes esferas discursivas movimentam e estruturam a linguagem de maneira específica, e isso não é exceção na esfera acadêmica. O ensino de PLA nas universidades brasileiras teria, em hipótese, a função de preparar os alunos para a atuação acadêmico-profissional em português brasileiro, o que tornaria clara a relação entre os objetivos desse ensino e a prática dos gêneros discursivos da esfera acadêmica. Maingueneau também contribui para a justificativa de que o domínio de certos gêneros do discurso se faz importante para que os sujeitos se insiram plenamente em uma comunidade, o que leva a crer que o domínio de gêneros acadêmicos seja de extrema importância para os alunos dos quais trata este artigo. Conforme o autor:

Todo gênero de discurso implica que seus participantes dominem um certo uso da língua, caso desejem corresponder convenientemente às expectativas do gênero. Para cada tipo de atividade verbal há recursos linguísticos específicos, [...] certas construções de frases etc. (MAINGUENEAU, 2013, p. 75-76).

Ou seja, vê-se como possível assumir a posição de que o ensino de PLA a alunos universitários em situação de intercâmbio no Brasil precisa contemplar questões de PFA, com o intuito de fornecer-lhes as ferramentas linguísticas e comunicativas necessárias para sua plena inserção nas esferas discursivas pelas quais precisarão circular. Santos e Baumvol afirmam que:

[...] quanto maior for a experiência do falante com determinado gênero do discurso, maior será sua oportunidade de participar no campo de atuação discursivo, haja vista que ele poderá elaborar enunciados que também serão reconhecidos pelos seus interlocutores e legitimados em sua esfera de atuação (2012, p. 49).

Encontra-se algo semelhante em Faraco (2003), quando este afirma que, se todo enunciado é uma reação produzida em um dado contexto impregnado de valores culturais e de significações, é função dos professores munir o aluno com aquilo de que ele necessita para se posicionar no mundo de forma coerente com o esperado por um determinado gênero do discurso. Na subseção seguinte, discorre-se sobre os conceitos de competência genérica e de letramento acadêmico, vistos como essenciais no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com base nos gêneros do discurso.

2.1 Competência genérica e letramento acadêmico

Para que o ensino de PLA possa efetivamente preparar o aluno para entender a função social desempenhada por cada um dos gêneros do discurso com os quais lida, é fundamental que o docente aplique, já em seu planejamento, as noções de letramento acadêmico e de competência genérica. Pensando-se em uma distinção básica dos gêneros do discurso, encontra-se em Bakhtin (2016) a separação entre gêneros primários e secundários. Os primários são aqueles menos complexos, do dia a dia (conversa com familiares e amigos, narrativas do cotidiano), e os secundários são aqueles mais complexos (situações mais formais, como documentos, discurso institucional, acadêmico etc.). Pode-se afirmar, portanto, que a esfera acadêmica com a qual o aluno precisa lidar diretamente é composta por gêneros secundários, os quais precisam ser explicitamente ensinados e analisados, já que apresentam formas composicionais e arquitetônicas específicas⁴ que precisam ser depreendidas para uma real compreensão do que está sendo realizado via discurso.

Em relação ao conceito de letramento, os estudos de Brian Street são de extrema importância. O autor critica fortemente a falta de consideração dos contextos sociais reais no estudo do texto, o que promove um ensino que se aproxima de generalizações

⁴ Para mais informações sobre a definição de formas composicionais e arquitetônicas, ver Sobral (2009).

sobre a natureza da linguagem e que ignora a função primordial dos gêneros para os letramentos sociais. Ou seja, Street condena a visão do letramento como neutro e descontextualizado, desconectado de sua natureza social e do “[...] caráter múltiplo das práticas letradas” (STREET, 2014, p. 18). Em sua crítica, o autor coloca a leitura e a escrita como elementos inseridos em atividades sociais e linguísticas que lhes atribuem significado, e afirma que “[o] foco no contexto, portanto, é o que torna ‘reais’ as Práticas Letradas [...] descritas [em seu livro]” (idem, p. 19).

Pode-se iniciar a discussão sobre competência genérica pelos estudos de Bakhtin, quando este afirma que “[e]m termos práticos, nós empregamos [os gêneros] de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (2016, p. 38). O autor também defende que, assim como a aquisição de nossa língua materna, a aquisição dos gêneros também ocorre de forma natural. Tal afirmação, contudo, aplica-se aos gêneros presentes no cotidiano (primários), e não necessariamente aos mais especializados (secundários), que demandam instrução explícita. É por essa instrução explícita que se crê ser possível ensinar ao aluno a oportunidade de refletir sobre as formas composicionais e arquitetônicas dos gêneros do discurso, promovendo o desenvolvimento de uma competência genérica que lhe permita entender e produzir textos das esferas discursivas em que atua.

Bronckart (1999, p. 103) afirma que “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas [...]”. Essa conscientização acerca das características dos textos da esfera acadêmica é importante para alunos em situação de intercâmbio, pois o domínio desses gêneros possibilita a eles imprimir em seus discursos a sua individualidade (BAKHTIN, 2016). É pensando nessa individualidade que Swales e Askehave sugerem duas abordagens para a identificação de gêneros, uma textual e outra contextual, sendo esta com caráter mais etnográfico (ASKEHAVE; SWALES,

2001 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Araújo, ao citar Swales e Askehave, traz mais detalhes sobre a abordagem contextual e afirma que eles:

[...] propõem como procedimento alternativo e menos complicado começar-se com a identificação de uma comunidade discursiva, para a partir dela, estudar os valores, intenções e condições materiais da comunidade discursiva, as expectativas, o repertório de gêneros praticados, o redirecionamento dos gêneros, para só então caracterizar os gêneros que circulam em uma determinada comunidade. (ARAÚJO, 2004, p. 26).

A abordagem contextual citada anteriormente é fundamental a essa altura da discussão para ilustrar a relação existente entre a abordagem etnográfica sugerida pelos autores com o que se entende por letramento acadêmico. Fisher (2008) traz esse conceito e afirma que:

[s]er academicamente letrado significa que [o] aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber (idem, p. 180-181).

A pouca competência genérica, portanto, pode levar a falhas na comunicação, ao mesmo tempo em que o ensino não voltado às reflexões sobre os gêneros do discurso também não contribui para a construção de um ser academicamente letrado. A metodologia de ensino de PFA, inserida no escopo do ensino de PLA, pode valer-se muito da análise de gêneros discursivos acadêmicos, na tentativa de criar uma tradição de letramento que proporcione ao estudante experiências mais significativas não somente na sua área de atuação acadêmica, mas também nos domínios discursivos dos quais participará quando egresso da universidade.

Sugerir e implementar mudanças nas tradições de ensino de língua e de letramento, muitas vezes fortemente presas a teorias e abordagens, não é um processo simples. Não se pode ignorar, portanto, o desafio envolvido na definição do termo “letramento”. Fischer, inclusive, busca em Barton e Hamilton (2000 apud FISCHER, 2008, p. 178) argumentos para exemplificar esse desafio:

Explicar e definir letramento não constitui tarefa fácil, se este for compreendido como um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. O letramento, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas [...].

Fischer (2008) vai ao encontro dos pressupostos apresentados por Street (2010), que também coloca o letramento como uma prática social de extrema relevância. Street vê o aprendizado da escrita como um fator de alto impacto na identidade do aluno, não apenas como uma simples aquisição de habilidades linguísticas específicas, e reforça que se deve considerar o contexto no qual essas práticas ocorrem e as relações de poder envolvidas. É importante que o currículo de PLA/PFA identifique as práticas textuais relevantes para as comunidades discursivas em que o aluno circula, oferecendo uma ampla gama de oportunidades de ensino de gêneros relevantes para a disciplina ou área do conhecimento em questão. Esse é o melhor caminho para ajudar o aluno a ser parte efetiva e plenamente integrante do ambiente acadêmico que o rodeia. (ASKEHAVE; SWALES, 2001).

Pensando mais especificamente nos contextos acadêmicos em que os alunos em questão podem estar inseridos, a próxima subseção elenca alguns estudos relacionados aos conceitos de esfera discursiva e de gêneros do discurso.

2.2 Esfera discursiva e gêneros do discurso

Depois de discutir brevemente o que se pode entender por competência genérica e letramento acadêmico, sendo a competência genérica, neste caso, entendida como resultado de um letramento acadêmico bem-sucedido, é necessário trazer dois conceitos também importantes: o de esfera discursiva e o de gênero do discurso. Uma esfera discursiva⁵ pode ser entendida como um conjunto de textos relacionados a uma determinada atividade humana e que comumente são formados pelo que Bakhtin (2016) caracteriza como enunciados relativamente estáveis. De acordo com Marcuschi (2008), é o domínio discursivo que dá origem aos gêneros que o compõem. Portanto, visto que cada uma dessas comunidades linguísticas que praticam certas atividades humanas fazem uso de gêneros específicos, não se pode afirmar que essa variedade de gêneros nas esferas discursivas ocorra por acaso (URE, 1982, p. 5 apud BIBER, 2006, p. 5). Bakhtin afirma, ainda, que “[e]m cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo [...]” (2016, p. 18).

Inspirado em Bakhtin, Marcuschi (2008, p. 163) explica que “[a] atividade cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os [...] textos situam-se nessas vivências estabilizadas por gêneros”. Miller (1984 apud MARCUSCHI, 2008) também afirma que toda ação social praticada por meio da linguagem se dá por meio de um gênero, o que reforça a ideia de que são as ações ou atividades humanas que determinam a variedade de gêneros existentes, como já mencionado anteriormente. Os gêneros do discurso são, portanto, conforme Marcuschi (2008, p. 159) “[...] entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”.

Pensando mais especificamente nos alunos de PLA e em questões de proficiência linguística, deve-se lembrar que saber uma língua não necessariamente implica ter as habilidades necessárias para compreender e produzir textos

⁵ Neste artigo, opta-se por usar o termo “esfera discursiva”, mas há, na literatura, outros termos que se referem ao mesmo conceito, tais como “domínio discursivo”, “campo de atuação discursivo”, “comunidade discursiva” etc.

pertencentes a um determinado gênero ou a uma determinada esfera discursiva. Bakhtin já afirmava que “[m]uitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem [...] total impotência em alguns campos da comunicação [...] porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos” (2016, p. 41). Marcuschi também defende esse ponto de vista, ao dizer que “[q]uando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Em uma perspectiva semelhante quanto à competência linguística dos alunos, encontra-se em Biber (2006) a afirmação de que gêneros não são distinguidos por meios linguísticos, mas sim “[...] por diferenças em propósito, em interatividade, em circunstâncias de produção, na relação entre os participantes etc” (p. 7, tradução nossa). Isso deixa claro que, na busca por uma definição de gênero, é necessário ir além daquilo que muitas vezes se encontra nas atividades de escrita propostas por professores de línguas, em que existe um foco exagerado no formato e nas estruturas linguísticas (forma composicional), sem considerar mais cuidadosamente o propósito e as funções sociais que são realizados por meio daquele gênero (forma arquitetônica), a materialidade do texto e a superfície discursiva, respectivamente, segundo Sobral (2009). Conforme Santos e Baumvol (2012, p. 50), “[...] não poderíamos pensar no formato do texto como sendo a principal característica do gênero do discurso, uma vez que o produto final é a materialização dos elementos constitutivos do gênero”.

Em relação aos dois conceitos aqui abordados, de esfera discursiva e de gênero do discurso, entende-se que sejam fundamentais para proporcionar aos alunos estrangeiros um ensino de PLA que vise a um domínio linguístico e comunicativo pleno. Somados a esses dois conceitos, vê-se como basilares ao professor de PLA/PFA as noções de letramento acadêmico e de consciência genérica, discutidas na subseção 2.1. Na próxima seção, parte-se para uma tentativa de aplicação desses conceitos à prática em sala de aula.

3. Reflexões sobre a aplicação ao ensino de PLA

Como já mencionado anteriormente, tentar mudar qualquer âmbito do processo de ensino e aprendizagem de línguas normalmente é uma ação difícil, pois envolve crenças e posicionamentos, tanto de professores quanto dos próprios alunos, acerca de como deve ser uma aula de línguas, o que é um texto, o que é leitura, o que é certo ou errado, etc. Nesse sentido, busca-se trazer à essa discussão aquilo que autores com ampla experiência no assunto têm a dizer, a fim de apoiar a reflexão em uma base sólida para fazer emergirem do plano teórico possíveis aplicações dessas ideias ao ensino de línguas adicionais.

Em Santos e Baumvol (2012, p. 46) encontra-se que, quando se trata de pensar a leitura e a escrita com o aluno de PLA, esse processo deve ser abordado por meio de uma “[...] visão pluralista do ato de ler e escrever, para que ele se utilize da experiência de leitor-analista para produzir seus textos e possa constituir-se como sujeito discursivo nos campos de atividade social em que pretende atuar”. Tal abordagem proporciona significado real ao processo de uso da linguagem, oportunizando ao aluno um empoderamento sobre os seus próprios mecanismos de leitura e escrita. Entende-se essa visão mencionada pelas autoras como a criação de oportunidades necessárias para que o aluno passe a ver a leitura como algo mais amplo do que apenas a decodificação de textos orais ou escritos, e a escrita como algo mais profundo do que a simples organização de palavras em um texto, também oral ou escrito. Busca-se, dessa forma, um ensino que desperte o aprendiz para uma leitura de mundo, e que sua escrita faça parte das ações que movem esse mundo.

Alguns acreditam que se aprende a escrever lendo, uma vez que uma leitura atenta faz com que, por vezes até inconscientemente, se retenha informações acerca daquele determinado tipo de ação que se realiza por meio do texto. Sob esse prisma, vê-se no estudo da forma (composicional e arquitetônica) dos gêneros (tais como estrutura organizacional, construções sintáticas, léxico específico, identificação dos interlocutores, objetivos, função social) algo fundamental, principalmente antes de

solicitar-se uma produção textual ao aluno. Santos e Baumvol (2012, p. 56) afirmam que é importante que o professor proporcione aos alunos a chance de “[...] reconhecer, compreender e posteriormente produzir o gênero discursivo [...]” em estudo.

Acredita-se ser fundamental que haja uma tentativa de identificação da sensibilidade dos alunos para questões de gênero do discurso. Isso pode ocorrer por meio de questionários aplicados pelos professores no primeiro dia de aula, por exemplo, em que informações sobre os alunos, suas experiências, seus interesses e expectativas podem auxiliar o docente na preparação de suas aulas. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2014) fala da importância de o professor ter como parte de suas práticas a elaboração de uma pequena pesquisa etnográfica como ponto de partida para os seus planejamentos.

Ainda com o objetivo de conhecer mais sobre seus alunos e suas necessidades, o docente também pode buscar uma abordagem menos formal que o questionário, propondo uma conversa em que os alunos possam falar sobre suas experiências com leitura e escrita, seus interesses, as línguas que estudam ou já estudaram, o que daria subsídios ao professor para construir uma primeira impressão sobre como se deu o processo de letramento de, ao menos, alguns dos alunos que compõem a sua sala de aula de PLA.⁶

Partindo desse conhecimento sobre o seu corpo discente, o professor pode focar-se naquilo que serão seus objetivos, sempre tendo em conta as expectativas e necessidades dos estudantes. Em uma perspectiva abrangente, professores de língua querem que seus alunos desenvolvam, conjuntamente, as competências linguística e comunicativa, sendo a primeira relacionada ao código, ao sistema linguístico, e a segunda relacionada às relações interpessoais que o domínio desse código em diferentes situações proporciona ao falante. Acredita-se que, em uma perspectiva que

⁶ Para mais informações sobre uma metodologia de análise de gêneros, consultar o modelo CARS, proposto em Swales (1990).

coloca o aluno e suas necessidades e interesses no centro do processo de aprendizagem, é possível tornar o ensino mais significativo. Para tanto, Santos e Baumvol (2012, p. 59) defendem que “[é] importante que o professor saiba se o gênero que está sendo estudado faz parte do repertório de leitura dos alunos e perceba o valor atribuído a esse gênero na cultura letrada dele”. Caso contrário, suas tarefas estarão propondo apenas a memorização de padrões pouco significativos ao aluno.

Conforme já mencionado anteriormente, saber língua não equivale a saber valer-se dos gêneros do discurso para produzir linguagem. Esse posicionamento está de acordo com Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 174), quando afirmam que “[...] exercícios com o código linguístico em situações descontextualizadas não são suficientes para que possamos aprender a usar os recursos expressivos para construir os efeitos de sentido que desejamos”. Santos e Baumvol (2012, p. 62) assumem um posicionamento similar quando tratam de exercícios que focam apenas em vocabulário e expressões descontextualizados, afirmando que tal abordagem vai “[...] de encontro ao pensamento bakhtiniano, pois de nada vale a memorização de significados de palavras se estas não pertencem a enunciados que compõem o discurso do falante”. Para os autores, seria mais produtivo “[...] partir do entendimento do aluno da função cultural do gênero” (idem, p. 59).

Ensinar e aprender língua passa a ser visto, portanto, como um processo mais amplo do que as abordagens tradicionais de ensino de línguas preconizavam⁷. Parte-se de uma perspectiva que se alinha mais com a Abordagem Comunicativa Intercultural, em que se vê a relação língua-cultura como inegável, em que a língua é entendida como um conjunto de hábitos linguístico-sociais que permite a expressão das visões de mundo, as quais podem ser diferentes de acordo com cada cultura (SANTANA, 2016). Nesse sentido, Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 117) defendem

⁷ A dissertação de mestrado de Santana (2016) apresenta um panorama bastante didático das principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

que, “[p]ara que o estudante desenvolva proficiência escrita como prática social, a tarefa escrita (e também a avaliação do texto) deva ser orientada pela configuração da interlocução, como um aspecto essencial da enunciação”. Ou seja, as autoras acreditam que é necessária a “[...] projeção de um interlocutor específico [real]” para que o aluno possa orientar a sua escrita de forma mais significativa (idem). Ao citarem Meurer (1997, p. 19 apud DILLI, SCHOFFEN, SCHLATTER, 2012, p. 177), entende-se que é por meio dessa definição clara do interlocutor que o aluno poderá criar uma representação mental da realidade a que quer referir-se, para que possa atuar sobre ela e modificá-la.

4. Considerações finais

Este trabalho focou suas reflexões na questão do ensino de gêneros da esfera discursiva acadêmica aos alunos de PLA em situação de intercâmbio acadêmico em universidades brasileiras. Partiu-se do reconhecimento de que alunos nessa situação, por estarem em imersão, entrarão em contato com diferentes manifestações culturais, que além de participar do âmbito social em que passam a residir, precisam estar aptos a utilizar a língua portuguesa no ambiente acadêmico. Com base na perspectiva do PLA, buscou-se pensar sobre o PFA e incluir-se os estudos dos gêneros do discurso para sustentar a discussão.

Elencando-se os conceitos de competência genérica, letramento acadêmico, esfera discursiva e gênero do discurso como basilares para o ensino de línguas adicionais, a seção 2 deste artigo propôs a busca por um fio condutor entre os estudos dos autores mencionados, a fim de justificar o domínio dos gêneros do discurso como condição para plena atuação do falante nas esferas discursivas de que participa. A seção 3 teve como objetivo levar as reflexões da seção anterior a uma aplicação prática, trazendo elementos mencionados por autores que já aplicam tais ideias em sua prática docente e em seus estudos para formação de professores de PLA.

Pode-se concluir que os objetivos e as necessidades dos alunos, bem como a realidade em que estão, devem ser os elementos que norteiam a atuação do docente

em seu planejamento e em suas ações em sala de aula, visto que tal abordagem pode apresentar resultados positivos no processo de aquisição da língua-alvo. É dessa forma que se acredita que as noções trazidas acima sobre gêneros do discurso possam contribuir para o ensino, fornecendo ao professor ferramentas necessárias para propiciar uma aprendizagem adequada e efetiva aos alunos de PLA em intercâmbio acadêmico no Brasil, nas diferentes situações sociais nas quais possam atuar.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, A. D. **Gêneros textuais acadêmicos**: reflexões sobre metodologias de investigação. *Revista de Letras*, v. 1/2, n. 26, 21-27, 2004.

ASKEHAVE, I; SWALES, J. M. **Genre Identification and Communicative Purpose**: a Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001. <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.195>

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. Editora 34, Rio de Janeiro, 2016.

BIBER, D. **University Language**: a corpus-based study of spoken and written registers. Philadelphia, John Benjamins, 2006. <https://doi.org/10.1075/scl.23>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. 189 p.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. EDUC, São Paulo, 1999.

DILLI, C.; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, J. R. et al (Orgs.). **Português como Língua Adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, 177-187, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Maria C. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6.ed., Cortez, São Paulo, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

MOLSING, K.; PERNA, C. **The pronominal use of –se in Brazilian Portuguese academic writing**. No prelo.

MORO, B. I. **Advérbios de posicionamento em textos escritos de português acadêmico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PRESOTTO, L. **Metáforas no português acadêmico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTANA, L. A. **A Variação Pronominal Tu/Você e Nós/A gente em Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SANTOS, L. G. dos; BAUMVOL, L. K. Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português como língua adicional. In: SCHOFFEN, J. R. et al (Orgs.). **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SANTOS, S. N. dos. 2015. **Uma análise dos substantivos como marcadores de posicionamento em artigos acadêmicos em língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHEPERS, B. M. **Transferência de estratégias de hedging: um estudo contrastivo entre o português brasileiro e o inglês**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOBRAL, A. **Do Dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STREET, B. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte**, v. 10, n. 2, 347-361, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200004>

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. - 1. ed., Parábola Editorial, São Paulo, 2014.

SUN, Y. 2015. **Hedgings em textos acadêmicos: uma perspectiva de aquisição de L3**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Great Britain: Cambridge University Press, 1990.

Artigo recebido em: 21.09.2017

Artigo aprovado em: 30.10.2017



Português como língua adicional em turmas multilíngues: um relato de experiência didática

Portuguese as an additional language in multilingual settings: reporting a didactic experience

*Marceli Cherchiglia Aquino**

RESUMO: Neste trabalho, busca-se descrever as experiências e práticas didáticas em uma sala de aula de Português Língua Adicional (doravante PLA) multilíngue, com o intuito de auxiliar professores no desenvolvimento de atividades e tarefas dinâmicas, de forma que seja possível ter em conta a necessidade de alunos de diferentes línguas e contextos sociais. O estudo envolve aprendizes de nacionalidades diversas, que foram e estão sendo expostos ao português como língua adicional (PLA) em contexto acadêmico e social. Nesse sentido, descrevem-se as práticas didáticas que foram conduzidas em uma turma de nível básico da disciplina intensiva de PLA oferecida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além dos dados obtidos por meio de um questionário aplicado ao final do curso. Os resultados sugerem que atividades dinâmicas e a troca de experiências em um grupo linguisticamente heterogêneo incentivam a autonomia e a confiança dos estudantes, auxiliando, portanto, na superação de desafios na aprendizagem de PLA, além da adaptação cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua adicional. Turmas multilíngues. Atividades didáticas e pedagógicas.

ABSTRACT: This work describes the didactic and pedagogical activities taken by a multilingual group of students learning Portuguese as an additional language (henceforth PAL). Our main goal is to help PAL teachers develop activities and dynamic tasks, where it is possible to reach the needs of students from different languages and social contexts. The study involves learners of diverse nationalities who are being exposed to Portuguese as a foreign language in an academic and social context. In particular, it is described the didactic practices that were conducted with a basic level class of an intensive PAL course offered by the Federal University of Minas Gerais (UFMG), as well as the data obtained through a questionnaire applied at the end of the course. The results suggest that activities and exchange of personal experiences within small groups encourage students' autonomy and confidence, thus helping them to overcome challenges in learning Portuguese as a foreign language, as well as cultural adaptation.

KEYWORDS: Portuguese as additional language. Multilingual settings. Didactic and pedagogical practices.

* Pós-doutoranda, USP.

1. Introdução

As pesquisas em ensino e aprendizagem de língua adicional (LA),¹ especialmente em PLA, envolvem temáticas variadas, como aspectos linguísticos, gramaticais, integração de habilidades, contextos culturais, entre outros (ROTTAVA, 2008). No entanto, as questões culturais e identitárias que contemplam o contexto do aprendizado de uma língua adicional merecem atenção redobrada em turmas de PLA, onde alunos multilíngues trazem diferentes contextos culturais e sociais para a sala de aula. Assim, trabalhos recentes oferecem o espaço merecido para discussões interculturais, principalmente em pesquisas que focalizam questões de multilinguismo. Logo, as diferenças e debates linguístico-culturais são temas de grande interesse, tanto para o aluno como para o professor de uma LA. Para Berger e Luckmann, “(...) cultura é um processo recíproco: um processo de internalização, de externalização e de modificação de um mundo específico a partir de processos da comunicação que acontecem em locais concretos” (BERGER; LUCKMANN, 1967). Ainda, segundo o comunicólogo Loenhoff (1992, p. 144-168), a cultura é condição da comunicação.

Dessa forma, apresentamos, nesta pesquisa, uma perspectiva voltada ao estudo de LA não restrita apenas à investigação dos aspectos lexicais e gramaticais, mas também à integração entre cultura e sociedade, habilidades essas que devem ser treinadas em sala de aula (AQUINO, 2012, p. 147). Nesse ambiente multilíngue, o professor tem o papel de mediador, provocando reflexões para o desenvolvimento do ensino de maneira estimulante e dinâmica (AQUINO, 2012, p. 91).

¹ Neste trabalho optamos pelo termo língua adicional (LA), em detrimento de língua estrangeira (LE). Segundo Schlatter e Garcez (2009), a designação LA valoriza o contexto social do aluno e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. A distinção entre LE e LA situa-se na questão do contato social da língua-alvo aprendida; enquanto o primeiro termo indica que o aprendizado foi desenvolvido fora do convívio social, o segundo refere-se à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas. Assim, o termo LA tem a ver com a utilização de uma língua como meio de integração no cotidiano e convívio social. Ela deixa de ser uma língua estrangeira e se torna adicional. Consideramos, assim, que a escolha desse termo destedestestedeste tempo propicia a concepção de língua próxima e acessível, como um instrumento para reconstrução social.

Este trabalho desenvolve um levantamento de informações com relação às atividades didáticas permeando aprendizes multilíngues. Os estudantes que participaram desta pesquisa eram provenientes de países falantes de língua persa e espanhola. Esses dois grupos foram expostos à língua portuguesa em contexto acadêmico (pós-graduação), social (morando no Brasil) e na disciplina de graduação de nível básico oferecida pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Adicional (Neppla) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Com o objetivo de compartilhar uma perspectiva didática, apresentamos as atividades e propostas para o ensino de língua em uma turma com diversos perfis linguísticos. Não obstante, para avaliar a utilidade e aceitabilidade das atividades propostas, aplicamos um questionário escrito ao final do curso. Logo, este trabalho de pesquisa se baseia na experiência de práticas didáticas, apresentando propostas de atividades que foram bem-sucedidas.

Tendo em conta a complexidade do ensino entre dois grupos de estudantes, nos quais diferenças culturais e linguísticas eram marcantes, foram desenvolvidas aulas com foco na interação entre os alunos, proporcionando a oportunidade de um aprendizado autônomo e dinâmico. O propósito central das atividades relaciona-se com a prática, tão frequente quanto possível, de atividades de interação em duplas (ou pares), nas quais falantes de espanhol e de persa formavam uma parceria para a produção de exercícios práticos dentro e fora de sala. As aulas expositivas eram realizadas com todos os alunos juntos e as atividades práticas realizadas em duplas, incentivando, assim, a colaboração entre os estudantes e o auxílio mútuo na compreensão da língua estudada.

Nas próximas seções, apresentaremos: (1) a abordagem teórico-metodológica que fundamentou este projeto de ensino; (2) o perfil dos alunos envolvidos neste trabalho; (3) sugestão de atividade desenvolvida com o grupo de alunos; (4) discussão das respostas ao questionário final; (5) considerações sobre as questões discutidas neste artigo.

2. Abordagem comunicativa: alguns princípios orientadores

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se como base as metodologias da abordagem comunicativa no ensino de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), o conceito de autonomia aplicada ao ensino de LA (NICOLAIDES, 2003) e, finalmente, o uso de estratégias de aprendizagem (RUBIN, 1975).

Tomamos como base a abordagem comunicativa no ensino de línguas (CANALE; SWAIN, 1980), partindo do pressuposto que a dimensão linguística do ensino de uma LA não deve ser concebida como o único aspecto a ser abordado em sala de aula. Segundo Hymes (1972), questões linguísticas precisam ser ensinadas de forma a estarem conectadas com o seu uso.

Nesse sentido, a capacidade de atuar de forma crítica e modificadora no ensino de PLA, levando em conta tanto o contexto social como o contexto de aprendizagem (NICOLAIDES, 2003), são habilidades essenciais para a aquisição proficiente da língua estudada. A teoria da autonomia evidencia que, além da relevância das questões de consciência social, é essencial que professores e alunos estejam diretamente envolvidos no planejamento e na execução de projetos didáticos. De acordo com Müller-Verweyen (1999), as definições de autonomia são apresentadas como a habilidade de gerenciar a aquisição de conhecimento. As estratégias cognitivas são alcançadas quando o aprendiz procura solucionar problemas, adquirindo, por exemplo, o conhecimento de um conceito (RUBIN, 1987, p. 22-23).

Sharle e Szabó (2000) consideram que há três estágios no processo de desenvolvimento da autonomia: no primeiro, ocorre uma fase de conscientização (*raising awareness*), um estágio de descoberta, em que os alunos são levados a pensar sobre como aprendem; num segundo momento, ocorre a mudança de atitudes (*changing attitudes*), que se refere à prática das habilidades iniciadas no estágio anterior; e finalmente, no terceiro, o estágio de transferência de papéis (*transferring roles*), que exige o planejamento e a estruturação das atividades por parte do professor,

proporcionando aos alunos liberdade no desempenho das tarefas. Pode-se concluir, portanto, que a inclusão do conceito de autonomia no processo de ensino-aprendizagem em LA pode representar uma mudança de caráter significativa relacionada com os procedimentos metodológicos, o desenvolvimento de atividades, a atuação do professor e o papel do aluno.

Segundo Rubin (1975), estratégias são “as técnicas ou os recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento” (p. 43). De acordo com Oxford (1990), elas podem ser diretas ou indiretas, sendo que as diretas contribuem para a aprendizagem propriamente dita (como a memória e as estratégias cognitivas), e as indiretas se desenvolvem de forma externa (são as estratégias metacognitivas, sociais e afetivas) (COSCARELLI, 2012, p. 18). As habilidades metacognitivas são aquelas que se referem aos processos cognitivos e ao controle da cognição que permitem ao aluno planejar, monitorar e avaliar sua aprendizagem.

Cabe salientar que este trabalho oferece o relato de uma experiência didática desenvolvida conjuntamente entre professor e aluno. Com as entrevistas realizadas pelos alunos, a intenção é oferecer uma alternativa ao ensino baseado apenas no livro didático, dando espaço para que os alunos tenham uma postura ativa na aprendizagem, expressando as suas preferências em busca de um aprendizado mais eficiente e autêntico, partindo de situações reais de comunicação. O professor pode, ao observar a necessidade de um grupo de alunos multilíngues, solucionar possíveis problemas e conflitos ao adotar uma abordagem mais reflexiva, criativa e flexível. Assim, considera-se que este relato possa contribuir com uma aprendizagem mais tolerante ao adaptar as atividades desenvolvidas em sala de aula ao contexto dos alunos.

3. Contexto e participantes

Neste trabalho, descrevemos a experiência em sala de aula do curso básico intensivo conduzido na graduação da UFMG, com duração de 60 horas e realizado

durante o período de férias dessa universidade. O grupo de alunos inscritos era bastante heterogêneo, contendo dois grandes grupos, o de hispano-falantes e os falantes de persa.

O curso básico, que aqui descrevemos, foi constituído primeiramente de 12 alunos. Após quatro desistências, o grupo ficou com oito alunos. Acredita-se que essas desistências tenham sido provocadas pela diferença multilíngue entre os alunos, já que o conteúdo era facilmente compreendido pelos hispano-falantes, enquanto os falantes de persa apresentavam grande dificuldade de compreensão e relataram se sentir isolados. No entanto, os alunos que permaneceram até o final do curso conseguiram, com as atividades didáticas propostas, alcançar níveis de proficiência satisfatórios.

Assim, o curso foi formado por três colombianos, uma cubana e quatro iranianos. Sete destes eram estudantes de pós-graduação da UFMG. A faixa etária estava por volta de 30 anos, sendo eles quatro homens e quatro mulheres. Observa-se também que apenas para alguns desses alunos o português era uma LA, já que todos tinham conhecimento de inglês e alguns de uma terceira língua.

Nos cursos de PLA oferecidos por essa instituição, os alunos desenvolvem atividades orientadas por temas gramaticais e linguísticos, assim como culturais. A competência comunicativa é desenvolvida baseada na leitura e produção escrita de gêneros textuais diversos, além da utilização do livro didático *Terra Brasil: curso de língua e cultura* (DELL' ISOLA; ALMEIDA, 2008), e de materiais extras que ficavam a cargo do professor.

O inglês e o espanhol eram as línguas predominantes utilizadas tanto no trabalho como nas relações sociais fora da universidade. Esses alunos tinham acesso à língua portuguesa quase exclusivamente em aulas na universidade. Assim, o conhecimento e a convivência com a língua e a cultura brasileira eram restritos. Não obstante, eles estavam bastante envolvidos e interessados em ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais.

A primeira reação dos alunos ao perceberem a heterogeneidade da turma foi bastante negativa. Os falantes de persa não se sentiam confiantes e faziam comparações com os falantes de espanhol que, pela proximidade entre as línguas, tinham a compreensão do português facilitada. Inicialmente, formou-se em sala uma divisão entre grupos linguísticos. Além disso, os alunos iranianos se recusavam a tentar falar português, comunicando-se apenas em inglês com a professora e em sua primeira língua (doravante L1) entre eles. Esse fato foi muito preocupante, trazendo vários desafios. Logo, além do ensino de línguas, foi preciso adequar o papel da professora como moderadora, ou seja, procurando aproximar os dois grupos e ensinar a língua de maneira igualitária.

Nesse sentido, em estudos da área de ensino e aprendizagem de PLA, é relevante dar espaço para discussões que abordam o multilinguismo. Assim, teve-se a intenção, neste trabalho, de incentivar tanto a interação cultural com os brasileiros, no momento da atividade com entrevistas, como entre os alunos multilíngues.

4. Atividades propostas

Tendo em vista a necessidade de conciliar a aprendizagem de grupos multilíngues, desenvolvemos práticas em duplas, buscando, portanto, a autonomia para proporcionar um ambiente de ensino criativo e justo. As atividades foram propostas de maneira que hispano-falantes ficassem responsáveis por ajudar os falantes de persa e trabalhar com eles. As duplas eram sempre modificadas, dependendo da atividade proposta.

A primeira atividade realizada com esse modelo didático foi a entrevista com brasileiros. Primeiramente, o professor realizou a mediação de conceitos gramaticais, focando na temática dos verbos *ser* e *estar* e em como utilizá-los em diferentes situações (tema mais acessível para os alunos falantes de espanhol devido à proximidade e intercompreensão entre o português e essa língua), além de outros verbos e

conjugações. Após a interação dos alunos com o conteúdo proposto, prosseguiu-se com a integração das estruturas previamente adquiridas com a formulação de perguntas básicas do dia a dia, por exemplo, como apresentar-se e pedir informações sobre outras pessoas. Essas perguntas foram expandidas para questões sobre gostos, hobbies, curiosidades, entre outras.

Nesse sentido, as tarefas envolviam o ensino de diferentes conjugações verbais e vocabulário, proporcionados por leituras e pela realização de exercícios escritos. Além disso, os alunos foram incentivados a criar suas próprias perguntas, dependendo do que gostariam de conversar com seus colegas e pessoas que interagem em seu contexto social. Essa participação ativa foi bastante proveitosa, já que os aprendizes foram envolvidos ativamente na compreensão do tema, fazendo com que o conhecimento fosse desenvolvido em sala e aplicado em situações reais. Ademais, a aula foi bastante divertida, pois os alunos brincavam entre si com perguntas descontraídas, treinando como poderiam interagir com brasileiros, levando em consideração as curiosidades culturais.

As perguntas foram primeiramente testadas com os colegas em sala de aula. Após esse teste, os estudantes foram separados em duplas. Para a atividade de entrevista, foi pedido que escolhessem pelo menos sete perguntas, que apresentariam para pessoas que encontrassem pelos corredores da universidade. Apesar do primeiro desconforto relatado pelos alunos, em razão da insegurança em interagir com desconhecidos e apresentar as suas perguntas, o grupo aceitou realizar a atividade, que foi acompanhada de perto pela professora.

O resultado dessa tarefa de entrevista foi bastante positivo em dois sentidos. Em primeiro lugar, ela estabeleceu uma maior proximidade e confiança entre os dois grupos, fazendo com que eles se sentassem juntos, conversassem nos intervalos, resultando em um evidente progresso no ambiente em sala de aula. Em segundo lugar, o aprendizado do tema foi alcançado de maneira compartilhada com o

desenvolvimento das habilidades linguísticas e competências comunicativas necessárias ao aprendizado de LA, implicando melhor proficiência e uma aprendizagem mais autônoma. Conseqüentemente, o conteúdo, que primeiramente apresentava dificuldade para alguns, acabou sendo bem compreendido e aplicado de forma autônoma pelos dois grupos. Foi possível, portanto, por meio da atividade de entrevista, fornecer ferramentas para um aprendizado efetivo em contexto de sala de aula com alunos multilíngues.

Podemos observar que essa atividade representou o primeiro passo para que os estudantes iranianos se sentissem mais à vontade e confiantes com a língua portuguesa e o curso. Além disso, os hispano-falantes ficaram satisfeitos em poder auxiliar os colegas, fazendo com que o seu potencial fosse ainda mais acentuado. Assim, durante toda a disciplina, a interação entre os grupos foi se fortificando. O aprendizado de português, por meio de parcerias, mostrou-se como solução adequada, tanto para o ensino de língua propriamente dito como para a evolução na interação entre alunos de contextos linguísticos e sociais distintos.

5. Questionário

Com o intuito de averiguar a utilidade da atividade realizada, assim como de compreender as opiniões e necessidades particulares de cada estudante, aplicamos, ao final do curso, um questionário escrito (anônimo). As perguntas foram pensadas no sentido de validar a proposta das atividades em dupla e de sugerir novas ideias para cursos futuros.

Por motivo de espaço e repetição, disponibilizamos um resumo dos dados coletados e, quando necessário, apresentamos entre aspas a transcrição exata do discurso direto dos alunos. Optou-se por manter alguns dos discursos na forma integral pela sua relevância para a identificação das necessidades individuais de cada aluno no momento da aprendizagem. O Grupo 1 era formado pelos alunos do Irã, e o Grupo 2, pelos estudantes latinos.

1) Por que você escolheu fazer o curso de Português durante a sua estada no Brasil?

Quadro 1: Respostas dos dois grupos para a pergunta 1.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
Por estudar no Brasil; poucas pessoas falam inglês; interação com brasileiros; resolução de problemas.	Aprender outro idioma; desenvolvimento de trabalhos acadêmicos na língua (realizar trabalhos e cursos em português); interação com brasileiros.

2) Durante o curso, qual foi o seu tema preferido e por quê?

Quadro 2: Respostas dos dois grupos para a pergunta 2.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
Atividades que enfatizam a melhora das competências de fala e compreensão; guia de “sobrevivência” ² em diferentes situações do dia a dia; atividades gramaticais.	Atividades gramaticais; aspectos culturais da língua portuguesa; atividade de perguntas e respostas; apresentações pessoais.

3) Você considera produtivo para o seu aprendizado cursar uma disciplina com alunos de diferentes culturas e línguas? Por quê?

Quadro 3: Respostas dos dois grupos para a pergunta 3.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
“A melhor forma de aprender é estar misturado com alunos de outros países, isso faz com que as aulas sejam divertidas. O único problema é que, aprender português para os falantes de espanhol é bem mais fácil, em comparação a outros, assim, os estudantes precisam ser pacientes para lidar com isto” ³ ; “É ótimo, mas nós não conseguimos entendê-los (eles são expert em português). Nós somos do nível básico” ⁴ .	“A experiência de interação com outras culturas é produtiva tanto em sala de aula como fora dela”; “Sim, porque nos completamos”; “Aprendemos novas culturas e línguas”.

² A professora preparou um guia de conversação em diferentes situações do dia a dia, como: conhecer pessoas (temas básicos de conversação e apresentação pessoal); compras (tamanho, cor, preferências, pedir, pagar, recusar etc.); viagem (hotel, passagens, passeios, transportes etc.); passeios (convidar/recusar convites, tipo de lugares para sair e como se comportar etc.); serviços úteis (correio, ligações, internet, polícia etc.), entre outros temas.

³ Tradução pessoal para: “The best way of learning is being mixed with students from other countries it makes the course fun. The only problem is learning Portuguese for Spanish speakers is much easier compare to others. So other students need to be patient enough to handle it”.

⁴ Tradução pessoal para: “It is great. But if we could understand them (they were expert in Portuguese) not like us. We were in basic level”.

4) Discorra sobre as atividades onde foram formadas duplas entre falantes de duas línguas diferentes.

Quadro 4: Respostas dos dois grupos para a pergunta 4.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
“A coisa mais inteligente que aconteceu nesta aula foi a escolha de pares de diferentes línguas, já que, neste caso nós damos o nosso melhor para nos comunicar com os outros, e acabamos sempre encontrando uma maneira (de nos comunicar)” ⁵ .	“Foi ótimo interagir diretamente com pessoas de outros países; aprendemos uns com os outros; muito interessante; conversamos sobre diferentes temas, que iam além da sala de aula; tínhamos que conseguir nos comunicar em português; foi um desafio”.

5) No geral, quais atividades vocês gostaram e quais não gostaram?

Quadro 5: Respostas dos dois grupos para a pergunta 5.

Respostas Grupo 1	Respostas Grupo 2
Positivo: “A minha atividade favorita foi a segunda sessão, onde saímos e fizemos perguntas para locais. Prefiro atividades relacionadas à conversação em diferentes situações. Como dar direções para alguém e etc.” ⁶ . Negativo/Sugestão: Pela dificuldade de comunicação e compreensão entre as duas línguas, dividir as turmas com base nas línguas.	Positivo: Aprovação total das atividades; a personalidade da professora; interação na sala. Negativo: Pouco tempo de aula. Sugestão: Mais atividades com áudio.

Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio das respostas apresentadas acima, podemos identificar a preocupação dos estudantes com relação à diferença linguística entre os dois grupos e como essa disparidade pode afetar a aprendizagem e comunicação em sala de aula. No entanto, mesmo conscientes dessa questão, os alunos se mostraram abertos à prática didática em grupos multilíngues. Dessa maneira, as interações em dupla parecem ter agradado ambos os grupos, já que os comentários sobre essas atividades foram positivos e incentivadores: “A melhor forma de aprender é estar misturado com alunos de outros

⁵ Tradução pessoal para: “The smartest thing that happened in this class was choosing pairs from different language because in this case we do our best to communicate with each other and always we found a way”.

⁶ Tradução pessoal para: “My favorite activity was the second session when we went out to ask some questions from local people personality. I prefer more activities related to conversation in different situations. Like to give direction to someone or...”.

países, isso faz com que as aulas sejam divertidas”; “Sim, porque nos completamos”; “Aprende-se novas culturas e línguas”.

As atividades em dupla foram ponderadas para instigar a empatia entre os grupos, além de viabilizar a autonomia na aquisição da língua. Nesse sentido, tivemos o intuito de proporcionar tanto a independência dos alunos como a colaboração no momento da aprendizagem. Assim, ao invés de evidenciar a diferença linguística, optamos por aproximar os dois grupos para que eles se completassem e criassem vínculos dentro e fora da sala de aula.

Além de uma maior participação ativa em sala, os alunos não deixavam de realizar tarefa de casa e atividades extras – anteriormente, era comum a não entrega de tarefas no início das aulas. Ainda, ao final da disciplina realizamos uma prova oral individual, em que todos conseguiram manter uma conversação proficiente em língua portuguesa.

Tanto a aprovação dos alunos com relação às atividades propostas como o resultado dessa interação faz com que esse exemplo de atividade didática seja válido para salas de aulas heterogêneas e multilíngues. Dessa maneira, recomenda-se que tarefas em duplas, com base na interação autônoma, sejam aplicadas em salas de aula de cursos de PLA. Essas atividades podem ser adaptáveis, dependendo do nível do curso, dos tipos linguísticos e até da personalidade da turma e do professor.

6. Considerações finais

Os resultados deste estudo, embora com número limitado de participantes e recorrendo apenas a um exemplo de atividade, pode apresentar sugestões relevantes de como superar os desafios encontrados em uma sala de aula multilíngue de PLA. Os exercícios em equipes ofereceram uma alternativa didática adequada para esse grupo de alunos. Além da aproximação em sala e de uma maior confiança, esses estudantes alcançaram níveis mais proficientes de língua portuguesa por meio de estratégias de

aprendizagem autônoma voltadas ao desenvolvimento da capacidade de atuar de forma crítica e modificadora em seu contexto.

Portanto, verificou-se que atividades em dupla parecem ser vantajosas e bem aceitas pelos estudantes. A parceria entre falantes de espanhol e de persa ofereceu uma solução relevante para questões de dificuldades de aprendizagem de ambos os grupos. Também é importante ressaltar a vantagem social envolvida nessa interação, já que grupos de alunos de contextos sociais e culturais diferentes compartilharam informações e experiências, tornando as atividades em sala de aula mais ricas.

Nesse sentido, estratégias didáticas, voltadas a estimular a autonomia, proporcionam um maior envolvimento dos alunos no processo de aquisição de conhecimento. Quando colocados em situações reais e dinâmicas, em que necessitam encontrar uma forma de desenvolver de comunicar-se no idioma estudado, os alunos conseguem desenvolver uma compreensão mais profunda da língua e do contexto social em que estão inseridos.

Referências bibliográficas

AQUINO, M. **A função dinâmica das partículas modais alemãs doch e ja no ensino de línguas**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

AQUINO, M. Interculturalidade e conhecimentos linguísticos em aula de português língua adicional. In: DELL'ISOLA, R. (Org.). **Português língua adicional: Ensino e Pesquisa**. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 147 - 155.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality**. Garden City: Doubleday. 1967. 249 p.

CANALE, M., SWAIN, M. **Theoretical bases of Communicative Approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, v. 1, n. 1., p. 1 – 47. 1980. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

COSCARELLI, C. V. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. In: DELL'ISOLA, R. (Org.). **Português língua adicional: Ensino e Pesquisa**. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 17 - 34.

DELL' ISOLA, R.; ALMEIDA, M. **Terra Brasil: curso de língua e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 320 p. il. 2008.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. (Eds.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford University Press, 1972, p. 269 - 293.

MÜLLER-VERWEYEN, M. Reflection as a means of acquiring autonomy. In: COTTERALL, S.; CRABBE, D. (eds.). **Learner Autonomy in Language Learning: defining the field and effecting change**. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien, Lang, 1999, p. 79 - 88.

NICOLAIDES, C. **A Busca do aprendizado autônomo de línguas no contexto acadêmico**. 2003. 232 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

OXFORD, L. **Language Learning Strategies**. New York: Newbury, 1990, p. 342.

ROTTAVA, L. Brazilian Portuguese as Foreign Language/second Language: An Overview. In: SILVA, K.; ALVAREZ, M. (Org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 245 - 266.

RUBIN, J. **What the "Good Language Learner" Can Teach Us**. TESOL Quarterly. V. 9, n. 1, p. 41-51. 1975. <https://doi.org/10.2307/3586011>

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner Autonomy**. Cambridge University Press, 2000.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

Artigo recebido em: 11.07.2017

Artigo aprovado em: 20.10.2017



Notas sobre o ensino de português como língua estrangeira: aspectos universais e particulares – das línguas e dos falantes

Remarks on Portuguese as foreign language teaching: universal and specific aspects – of languages and speakers

Maurício Resende*

RESUMO: O presente trabalho discute implementações didático-pedagógicas para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tanto sob a ótica do perfil sociopolítico dos aprendizes quanto do seu ponto de vista estritamente linguístico – ambas as discussões sobretudo à luz do *modelo do monitoramento* de Krashen (1982). Além disso, seguindo Chomsky (1959), Krashen (1982) e White (2003), este trabalho reflete sobre posições metodológicas no contexto de PLE que se valem de pressupostos inatistas para a aquisição da linguagem e sobre diferenças entre aquisição de primeira e segunda língua. Finalmente, no cotejo das abordagens social e biolinguística, este trabalho conclui que elas não são mutuamente excludentes e que, aplicadas conjuntamente, podem otimizar a elaboração de aulas e projetos de português para falantes não nativos.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Estrangeira. Aquisição da linguagem. Inatismo.

ABSTRACT: This paper discusses methodological approaches to Portuguese as Foreign Language (PFL) teaching under both learners' sociopolitical and biolinguistic endowment points of view – assuming *monitor's model* by Krashen (1982). Moreover, following Chomsky (1959), Krashen (1982), and White (2003), the present work deals with methodological approaches to PFL teaching relying on Innatism assumptions for language acquisition/learning and on differences between first and second language acquisition. Finally, by comparing both social and biolinguistic approaches, this paper concludes that they do not exclude each other; rather, if they are applied jointly, they can optimize the elaboration of projects and Portuguese teaching programs for non-native speakers.

KEYWORDS: Portuguese as Foreign Language. Language acquisition. Innatism.

* Doutorando, UNICAMP.

1. Introdução

De um ponto de vista estritamente linguístico, os termos “Português para Estrangeiros”, “Português como Segunda Língua” e “Português como Língua Estrangeira” (PLE) têm sido empregados para fazer referência à modalidade linguística ensinada a falantes de outras línguas, ou seja, a indivíduos que não têm o português como língua materna – ou primeira língua (L_1)¹. Por outro lado, sob uma perspectiva sociopolítica, o conjunto de aprendizes dessa modalidade de português é bem menos homogêneo, já que abrange indivíduos de diferentes grupos com motivações e antecedentes bastante particulares.

Do ponto de vista histórico, a prática de ensino de português como segunda língua (L_2)² em solo brasileiro é bastante antiga³ e remete ao início da própria história do Brasil, mais especificamente na colonização brasileira pelos portugueses. A dominação do território pelos lusofalantes, também por meio da aculturação dos índios – e, posteriormente, dos africanos – envolveu a difusão da língua portuguesa, em um primeiro momento, por meio do ensino a falantes não nativos.

De todo modo, de maneira mais sistemática e “burocratizada”, a prática de ensino de PLE no Brasil é relativamente recente e tem recebido efetiva atenção do governo e das universidades, principalmente nas últimas décadas. Assim, a crescente preocupação com o ensino de PLE fez com que tenha havido um maior engajamento na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores especificamente capacitados para a docência dessa modalidade de língua, bem como na institucionalização de políticas públicas e de práticas didático-pedagógicas específicas.

¹ No presente trabalho, “português” está sendo empregado para se referir somente ao português brasileiro.

² Neste trabalho, o termo “ L_2 (segunda língua)” está sendo empregado para fazer referência a qualquer língua adquirida/aprendida após a língua materna (L_1), seja por meio de exposição natural seja através de instrução explícita.

³ Para um percurso histórico (e institucional) detalhado, cf. Almeida Filho (2012).

Nessa perspectiva⁴, o aumento do interesse por PLE, em termos institucionais e pedagógicos, teve fundamentalmente quatro razões principais: (i) a internacionalização das universidades, que multiplicou o número de alunos intercambistas no Brasil; (ii) o crescimento econômico brasileiro, que fez com que muitas empresas estrangeiras enviassem funcionários e executivos para o Brasil para aprender português e estreitar os laços comerciais; (iii) a chegada de imigrantes refugiados – sobretudo de países como o Haiti e a Síria – que, ao migrarem para o Brasil, sentiram a necessidade de aprender o idioma falado no país; (iv) a criação de políticas de inclusão, principalmente relativas à comunidade surda, que ao apoiarem a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna, criaram um público interessado em aprender português – como segunda língua⁵.

Paralelamente a esses vetores sociopolíticos que ensejaram o surgimento de diferentes públicos de PLE, houve o aprimoramento de algumas práticas mais antigas do ensino de português como L₂, tais como as em comunidades indígenas⁶ e as em comunidades bilíngues⁷ – nas quais indivíduos adquirem uma dada língua de herança como L₁ e, posteriormente, adquirem/aprendem português como L₂ – podendo ou não ter esta igualmente como língua nativa.

Diante dessa realidade heterogênea⁸, uma maneira de lidar com as questões metodológicas e institucionais que subjazem ao ensino de PLE é partir das características particulares dos grupos (sociopolíticos) de aprendizes; não obstante, é igualmente possível implementar algumas práticas pedagógicas com base em características que são constantes em quaisquer (grupos de) indivíduos; nesse sentido,

⁴ O que já havia sido comentado por Resende (2016).

⁵ Cf. Pereira (2014) para uma discussão de princípios teóricos e metodológicos dessa modalidade.

⁶ Para uma discussão detalhada a respeito do ensino de português para índios cf. Campetela (2014).

⁷ Cf. Altenhofen (1990) para um estudo acerca do ensino de português nesse contexto.

⁸ Naturalmente, é possível incluir interessados em PLE com outras motivações e/ou necessidades, mas que não representam um conjunto sociopolítico prototípico, tais como turistas de países lusofalantes, amantes de línguas, estudiosos da linguagem etc.

assumir como ponto de partida propriedades gerais dos falantes de qualquer língua requer uma abordagem que leve em consideração características universais que se manifestam independentemente de condições sociopolíticas.

Sob essa ótica, em detrimento da adoção de uma concepção social de língua, a busca por propriedades universais (sobretudo linguísticas, nesse caso) tem como consequência a adoção de uma abordagem biologizante e/ou psicologizante de linguagem, para que seja possível fazer um maior número de generalizações acerca de fenômenos linguísticos, aumentando a cobertura empírica. Dadas essas considerações, uma das teorias mais difundidas na literatura linguística se vale da *hipótese inatista para a aquisição da linguagem*.

Em linhas gerais, a perspectiva inatista postula a existência de propriedades linguísticas universais – um conjunto inato de princípios e parâmetros linguísticos – presentes na mente/cérebro dos indivíduos, que orienta a aquisição da linguagem. Assim, o presente estudo visa discorrer sobre implementações didático-pedagógicas que assumem a hipótese inatista e, adicionalmente, visa tecer algumas considerações a respeito de decisões metodológicas que resultam da adoção da perspectiva sociopolítica dos aprendizes. Por fim, uma reflexão sobre ambas as abordagens deve apontar direções para otimizar a elaboração de aulas e projetos no contexto de PLE.

Para tanto, primeiramente o presente artigo tece algumas considerações acerca de problemas (principalmente) metodológicos que subjazem à diversidade sociopolítica dos aprendizes de PLE e, em seguida, discorre sobre algumas práticas didático-pedagógicas generalizantes, isto é, que independem de fatores sociais, econômicos etc. Finalmente, este estudo tem vistas a refletir sobre abordagens didáticas e metodológicas tanto que partem do contexto social particular quanto que assumem propriedades universais generalizantes; no cotejo de ambas as abordagens, o presente trabalho procura mostrar que elas não são mutuamente excludentes, mas sim, complementares.

2. Notas sobre a aquisição da linguagem: teoria e empiria

A abordagem inatista (cujo principal representante é o linguista norte-americano Noam Chomsky) alega que o indivíduo – independentemente de sua língua materna e de sua realidade social – dispõe de um conhecimento linguístico inato que o faz depreender estruturas gramaticais sem que haja necessidade de instrução explícita, fazendo com que ele seja capaz de mobilizar o repertório linguístico de sua língua materna de uma maneira natural e sistemática. É verdade que os trabalhos de Chomsky não fazem referência explícita a implicações da teoria inatista sobre a aquisição de segunda língua; contudo, alguns autores, como Krashen (1982) e White (2003), discutem propostas de modelos para aquisição de L2 que assumem assunções inatistas – principalmente aquele que ficou conhecido na literatura como *modelo do monitoramento*⁹.

A hipótese inatista para aquisição da linguagem, como delineada em Chomsky (1959), defende a existência de uma dotação genética inata – uma espécie de pré-programação biológica – específica para a aquisição da linguagem, cujo desenvolvimento se assemelha ao de quaisquer outras funções biológicas, que orienta a criança no processo de filtragem dos dados linguísticos aos quais ela é exposta, permitindo-lhe depreender quais são as estruturas gramaticais da sua língua.

Para essa teoria, o estado inicial da mente dos indivíduos contém um dispositivo, chamado de *Gramática Universal* (GU), em que estão codificados princípios linguísticos universais a todas as línguas naturais e, igualmente, parâmetros (linguísticos) que preveem as especificidades gramaticais que uma dada língua pode apresentar. Não é objetivo deste trabalho discutir as diferentes teorias para aquisição da linguagem nem tampouco discorrer sobre seus dobramentos na Linguística e/ou na Psicologia¹⁰, mas é importante mencionar assunções dessa teoria para que seja possível explicitar alguns conceitos com os quais este estudo dialoga.

⁹ Em inglês: *monitor's model* (KRASHEN, 1982).

¹⁰ Para discussão mais aprofundada das diferentes abordagens para aquisição da linguagem, cf. Lightbown e Spada (2006), Finger e Quadros (2008), entre outros.

Um dos argumentos centrais dessa abordagem ficou conhecido na literatura como *o argumento da pobreza de estímulo*, segundo o qual deve haver algum tipo de dispositivo na mente/cérebro dos indivíduos que auxilie o processo de aquisição da linguagem; do contrário, não seria possível à criança, em tão pouco tempo de vida, ser capaz de construir a gramática da sua língua de maneira tão natural (isto é, sem instrução explícita e sem esforço) e tão proficiente com base em um conjunto de dados tão limitado e fragmentado; nessa abordagem¹¹, a GU – com seus princípios e parâmetros – é o estágio inicial da faculdade da linguagem.

Na esteira dessas asserções, para White (2003), o conhecimento sutil e abstrato de que o falante dispõe sobre a língua vai muito além do input que ele recebe e, no caso da aquisição da segunda língua, os indivíduos se deparam com um cenário familiar à medida que precisam apreender um sistema linguístico que igualmente excede o input recebido. Assim, se os aprendizes de uma L2 adquirem/apreendem um sistema que não pode ser apreendido a partir dos dados à disposição, há evidência de que a GU exerce igualmente um papel sobre aquisição de uma língua estrangeira. Para Lightbown e Spada (2006), por exemplo, o fato de que os aprendizes de uma L2 sabem mais sobre a língua do que eles poderiam ter aprendido se dependessem unicamente do input a que eles foram expostos é uma evidência em favor da hipótese inatista.

Sob essa mesma perspectiva, Krashen (1982), assumindo pressupostos inatistas, engendra um conjunto de hipóteses que visa formular um modelo para explicar a aquisição de L2. Seguindo esse objetivo, em primeiro lugar, ele estabelece uma distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* de língua; para o autor, a aquisição envolve exposição a amostras da segunda língua – de modo análogo ao que ocorre com as crianças adquirindo L1 – ao passo que a aprendizagem concerne à consciência explícita

¹¹ Para uma melhor elucidação da abordagem inatista, cf., por exemplo, Resende (2010) e bibliografia citada nesse trabalho – entre outros trabalhos.

sobre a gramática da língua-alvo; em última análise, essa distinção postulada pelo autor envolve – no caso da segunda língua – um cenário de imersão total em oposição às situações de instrução explícita (isto é, aulas) sobre a língua estrangeira.

Como comenta Krashen, alguns pesquisadores entendem que a aquisição é um processo ao qual somente as crianças se submetem, enquanto aos adultos cabe somente o aprendizado. Por trás dessa asserção, está um pressuposto da teoria inatista que versa sobre o *período crítico para aquisição da linguagem*, qual seja, há um limite etário que cerceia a aquisição da linguagem pela criança como sendo um processo natural e inconsciente; ao passar desse período, que vai até o início da puberdade, a criança não é mais capaz de adquirir uma língua de modo espontâneo e inconsciente.

A postulação desse limite para o desenvolvimento do órgão específico para a linguagem está em paralelo com a limitação temporal de desenvolvimento para quaisquer funções biológicas, isso porque, para a teoria inatista, o dispositivo que orienta a aquisição da linguagem consiste de uma dotação geneticamente determinada que precisa de condições específicas para seu desenvolvimento e amadurecimento; entre estas, a exposição a uma língua natural.

Assim, para os pesquisadores que assumem a versão clássica da hipótese inatista, posteriormente ao período crítico, não é mais possível falar em aquisição, mas sim, em aprendizagem. Uma evidência forte em favor da existência de um período crítico para a aquisição é o número de casos documentados de crianças que, por alguma razão, foram privadas da exposição à língua nos primeiros anos de vida e, por consequência, apresentaram sérios problemas de desenvolvimento linguístico¹². Adicionalmente, a existência própria desse limite dá suporte à intuição de que as dificuldades para aprender uma língua estrangeira aumentam proporcionalmente com o passar dos anos.

¹² Para um levantamento desses casos, cf. Gonçalves e Peixoto (2000-2001).

Independentemente disso, a hipótese de aquisição/aprendizagem de Krashen defende que os adultos também podem adquirir uma língua, e que tal habilidade não desaparece na puberdade; no entanto, o autor faz a ressalva de que isso não equivale à afirmação de que os adultos serão sempre capazes de atingir níveis altos de proficiência/fluência do mesmo modo que as crianças, mas sim de que eles ainda poderão ter acesso à GU para guiar o processo de aquisição da língua, mesmo na fase adulta.

A respeito da interferência da GU no processo de aquisição de L₂, White (2003) entende que se, para a aquisição da primeira língua, o estágio inicial são os princípios (universais) e os parâmetros (particulares), para a aquisição da segunda língua, o estágio inicial é a gramática da primeira língua; para a autora, uma evidência em favor dessa afirmação é a presença de propriedades da L₁ nas construções gramaticais dos aprendizes de uma L₂, principalmente nos estágios mais iniciais – em um estágio linguístico chamado de *interlíngua*.

Convém observar que a ideia de que a aquisição de L₂ parte do conhecimento (ainda que inconsciente) da L₁ é bastante intuitiva, já que não parece ser possível atingir um grau de proficiência/fluência considerável em uma dada língua estrangeira com base somente no input recebido. Isso implica dizer que, como já mencionado, a aquisição de L₂ envolve generalizações que extrapolam o input a que se tem acesso – seja por imersão total/parcial seja por instrução explícita.

Além disso, Krashen (1982) defende a *hipótese da ordem natural* que parte do princípio de que a aquisição de uma língua estrangeira (assim como a da primeira língua) envolve uma sequência previsível de estruturas gramaticais, por ordem de complexidade, embora deva ficar claro que nem sempre há correspondência entre L₁ e L₂ no que tange ao sequenciamento das estruturas (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas) na aquisição, ou seja, estruturas mais complexas sob o prisma da língua materna não são necessariamente estruturas mais complexas na ótica de uma língua estrangeira.

Esse comportamento é atestado na aquisição de L₁ pela *sequencialidade universal no processo de aquisição da língua*; essa característica evidencia que há uma organização sistemática (constatada translinguisticamente¹³) por ordem de complexidade das estruturas linguísticas que são adquiridas; mais especificamente existem estágios de aquisição em que as estruturas simples antecedem estruturas cada vez mais complexas – em teoria – à medida que a GU vai se desenvolvendo, até que a criança atinja o estágio final, a saber, a gramática do adulto.

Assim, a universalidade não versa sobre uma necessidade de que todas as crianças passem por todos os estágios de aquisição, mas sim, de que as crianças não são capazes de produzir estruturas (mais) complexas sem antes poderem produzir estruturas (mais) simples. De todo modo, como já referido, a complexidade das estruturas bem como o seu ordenamento não é necessariamente o mesmo em L₁ e L₂.

Um terceiro ponto da proposta de Krashen diz respeito à *hipótese do monitoramento* e faz referência à maneira distinta em que os dispositivos de aprendizagem e de aquisição (ou seja, a GU) operam no desenvolvimento da L₂ nos adultos. Para o autor, a aquisição dá início aos enunciados proferidos na língua estrangeira e é igualmente responsável pela fluência nessa língua, ao passo que a aprendizagem tem a função de monitorar (por isso hipótese do *monitoramento*) a forma como são produzidos esses enunciados, com relação aos seus aspectos gramaticais (morfológicos e sintáticos), de significado (lexicais e semânticos) e de pronúncia (fonéticos e fonológicos).

Portanto, a explicitação do sistema linguístico da L₂ bem como a instrução explícita ou correção (mesmo a autocorreção) desempenham um papel, ainda que secundário, no desenvolvimento da segunda língua pelo adulto; em outras palavras, a aquisição tem um papel central no desenvolvimento da L₂, enquanto a aprendizagem atua como um fator periférico na medida em que versa somente sobre o melhoramento do sistema linguístico em desenvolvimento.

¹³ Cf. Costa e Santos (2003) e bibliografia citada nesse trabalho.

Adicionalmente, o modelo de Krashen defende a *hipótese do input*, segundo a qual a aquisição se dá quando se é exposto a uma língua natural e cuja relação é formulada por “i + 1”, em que “i” representa o nível da língua já adquirido e “1” representa o passo seguinte a ser dado em direção à proficiência na L₂. Tal formulação elucida a organização do processo de aquisição em estágios, igualmente observada na L₁.

Finalmente, Krashen, assumindo pressupostos inatistas para a aquisição de segunda língua, advoga em favor da *hipótese do filtro afetivo*, segundo a qual as motivações e/ou as preocupações do aprendiz em dominar a segunda língua constitui um fator determinante para o grau de sucesso do processo de aquisição/aprendizagem; em última análise, para o autor, o “estado mental” do falante tem o poder de otimizar ou atrasar o tempo – e o nível – de domínio de uma L₂ mesmo que as condições de aquisição e/ou a qualidade do input sejam ideais.

Em suma, a respeito das hipóteses recém apresentadas, convém deixar claro que elas não exaurem as postulações de Krashen acerca da aquisição da segunda língua, sobretudo porque uma discussão mais completa da proposta do autor vai muito além dos objetivos do presente artigo¹⁴. Tendo sido feitas essas considerações, a próxima seção se dedica a levantar algumas questões acerca das abordagens metodológicas que partem das particularidades dos grupos aprendizes de PLE à luz de algumas assunções recém apresentadas.

3. Características particulares – das línguas e dos falantes

Como já apresentado, o quadro de aprendizes de PLE no cenário brasileiro contemporâneo é bastante heterogêneo do ponto de vista sociopolítico; sendo esse o caso, cumpre tecer alguns comentários acerca de questões metodológicas adotadas

¹⁴ Além disso, cumpre mencionar que, embora as ideias de Krashen (1982) tenham exercido influência ímpar sobre as pesquisas em aquisição de L₂ bem como sobre as práticas didático-pedagógicas para o seu ensino nos anos que se seguiram, muitas de suas ideias foram alvo de críticas severas por parte de linguistas e psicólogos; para um panorama dessas críticas, cf. Lightbown e Spada (2006) e bibliografia citada nesse trabalho.

levando em consideração a heterogeneidade do público de PLE, bem como a maneira como elas têm sido abordadas no Brasil em termos institucionais.

Primeiramente, a pluralidade dos alunos versa sobre o fato de que eles têm línguas maternas muito variadas. Não é novidade que o Brasil sempre atraiu (e continua atraindo) uma quantidade enorme de turistas das mais diferentes partes do globo, e uma grande parte desses estrangeiros acaba por ter interesse – antes, durante ou depois de suas viagens – pela (variedade de) língua portuguesa falada no Brasil. Além disso, devido à internacionalização das universidades e à consequente circulação de universitários e pesquisadores – de um número cada vez maior de lugares – a procura por cursos e/ou professores de PLE têm aumentado exponencialmente.

A primeira consequência metodológica desse crescimento quantitativo foi a possibilidade de se criarem turmas que reunissem alunos que apresentassem relativamente o mesmo nível de proficiência em português, quais sejam, avançado, intermediário, inicial e *emergencial* – sobretudo no caso de turmas para imigrantes refugiados que não tinham, a rigor, nenhum conhecimento de português e tiveram que reconstruir a vida no Brasil, sem a devida preparação.

Além disso, o aumento no número de alunos também possibilitou a organização das turmas – pelo menos nos grandes centros – de acordo com a língua materna dos indivíduos. Já existem em várias instituições/escolas, por exemplo, turmas especializadas de *português para hispanofalantes* e, em outras, é possível ainda encontrar turmas de *português para falantes de línguas asiáticas* (tais como o japonês, o chinês e o coreano). A separação metodológica desses tipos de alunos (de acordo com a sua filiação linguística) se vale do grau de familiaridade com a gramática do português (em termos estruturais) e igualmente do nível de intercompreensibilidade (no caso das línguas românicas e, mais fortemente, do espanhol).

Assim, seguindo White (2003), isso equivale a dizer que os aprendizes de português partem de sua língua materna como ponto inicial e, portanto, falantes de

línguas indo-europeias, por exemplo, teriam menos dificuldade não somente em depreender estruturas gramaticais do português, mas também em reconhecer o léxico de origem latina. Isso justificaria, por exemplo, o agrupamento à parte de alunos falantes de línguas asiáticas.

No caso dos hispanofalantes, em que a relação linguística é muito mais estreita¹⁵, além da semelhança estrutural, há ainda a semelhança lexical que faz com que o grau de inteligibilidade nos estágios iniciais e/ou nos primeiros contatos seja bastante alto – ainda que isso possa se apresentar como uma dificuldade para níveis mais avançados, devido à alta quantidade de falsos cognatos etc. A consciência desses fatos levou não somente à separação metodológica de alunos falantes nativos de espanhol, mas também à criação de materiais didáticos específicos que contemplam as primeiras dificuldades encontradas por eles, principalmente nos níveis fonético e fonológico¹⁶.

Um segundo ponto acerca da heterogeneidade dos aprendizes de PLE tange à sua relação com a escrita. E, nesse ponto, nem mesmo estão sendo considerados os aprendizes que visam à obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) – o que já requereria uma discussão acalorada sobre o sistema de avaliação de PLE¹⁷. De todo modo, paralelamente ao grande grupo de aprendizes letrados, cuja relação com a escrita está, em última análise, naturalizada devido à escolarização, há dois grupos de indivíduos para quem essa relação não é imediata.

O primeiro deles é o dos indígenas, do qual um subconjunto pertence a comunidades ágrafas. A respeito disso, é preciso deixar claro que “ágrafo” não é sinônimo de “iletrado”. As comunidades ágrafas são aquelas que, via de regra, instituem a sua sociedade independentemente da cultura da escrita e, por outro lado,

¹⁵ Na verdade, esse fato é resultado de fatores histórico-linguísticos, já que português e espanhol foram a mesma língua durante muitos anos, paralelamente ao desenvolvimento autônomo das outras línguas românicas.

¹⁶ Para uma discussão a respeito disso, cf. Alves (2015).

¹⁷ Cf. Castro (2009) para uma discussão detalhada sobre materiais didáticos e sobre o sistema de avaliação de PLE.

iletrado é o indivíduo que não domina o sistema de escrita, mas pertence a uma sociedade em que ela é fundamental.

A dicotomia *fala versus escrita* é bastante antiga dentro dos estudos linguísticos e envolve questões que vão muito além das pretensões do presente estudo – sobretudo, porque abrange tópicos subjacentes mais amplos do que a modalidade de PLE. De todo modo, Campetela (2014) já havia chamado a atenção para a sensibilidade (adicional) necessária para o ensino de português para povos indígenas, principalmente porque juntamente com o manejo da escrita vem um processo muito forte de aculturação do índio, em alguma medida, inevitável. Nesse sentido, o ensino de PLE nessas comunidades deve estar aliado à valorização cultural indígena e à oferta do conhecimento da escrita não por meio da imposição da cultura, mas sim, através da cessão do acesso a uma nova cultura.

O segundo grupo para quem a relação com a escrita é bastante particular é o dos indivíduos surdos. Na tradição ocidental, os sistemas de escrita, a rigor, se valem de uma aparente relação entre um grafema (um letra) e um fonema (um som) e, embora essa relação seja de muitos para muitos¹⁸, o que por si só já imporia uma certa dificuldade, os indivíduos surdos (seja por surdez congênita, seja por surdez adquirida) têm sérias dificuldades para se apropriar dela.

Além disso, convém mencionar que indivíduos surdos apresentam dificuldades acentuadas com morfemas funcionais (tais como os de flexão) e palavras gramaticais (como conjunções e algumas preposições), porque estas não possuem conteúdo lexical nem referentes no mundo biossocial. Pereira (2014) comenta que esse obstáculo leva grande parte dos aprendizes surdos a aprenderem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem que sejam capazes de fazer uma reflexão sobre seu funcionamento.

¹⁸ O fonema [s], por exemplo, pode ser representado na escrita por “s” (*sapo*), “ss” (*passo*), “c” (*cerca*), “ç” (*calçado*), “x” (*máximo*), “sc” (*piscina*), “xc” (*exceção*), “sç” (*nasça*), entre outros; por outro lado, o grafema ‘x’ pode representar diferentes sons como [ks] (*sexo*), [s] (*máximo*), [z] (*exaltar*), [ʃ] (*xícara*) etc.

Nessa perspectiva, o movimento “de fora para dentro”, nos sistemas tradicionais de ensino de PLE para surdos¹⁹, configura uma relação de aprendizagem – nos termos de Krashen (1982) – e não, de aquisição, em que a GU assegura um alto grau de apreensão de estruturas linguísticas, mesmo as abstratas, tornado possível a consciência sobre as estruturas gramaticais das línguas e, em virtude disso, uma aquisição natural e proficiente.

Por fim, um terceiro ponto que particiona grupos de aprendizes de PLE com base em suas características sociopolíticas concerne à sua realidade socioeconômica. Para Krashen (1982), o *filtro afetivo* é determinante para o grau de sucesso da aquisição/aprendizagem da língua estrangeira; sob essa perspectiva, não é surpreendente que se criem matizes de proficiência mesmo com aprendizes com o mesmo perfil – já que a afetividade é algo individual.

Muitos turistas e/ou intercambistas, que escolheram viajar para o Brasil, apresentam um alto grau de proficiência em poucos meses. Isso se deve não somente às motivações emocionais que potencializam o processo de aquisição/aprendizagem, mas também ao alto grau de aceitação à aculturação que normalmente vem juntamente com a língua. De maneira oposta, muitos refugiados, que migraram para o Brasil contra a vontade, revelam uma dificuldade adicional com a língua estrangeira, qual seja, a do sentimento de obrigação em adquirir PLE, por razões alheias ao seu desejo – ao seu “filtro afetivo”.

Além disso, a resistência à aculturação e/ou ao entrosamento com os brasileiros faz com que esses imigrantes formem guetos, dentro dos quais continuam falando sua língua materna, o que institui um empecilho à parte para o aprendizado de PLE (inclusive em casos de imersão total), a saber, a ausência de prática da L2. Essa é uma situação também encontrada em algumas comunidades indígenas, sobre as quais a língua é imposta e/ou em comunidades bilíngues em que o apego à tradição e à língua de herança dificultam a fluência em português²⁰.

¹⁹ Cf. Pereira (2014) para uma crítica a esse método.

²⁰ Cf. Altenhofen (1990) para um estudo sobre essas comunidades.

Em síntese, o crescimento no número de aprendizes de PLE criou um verdadeiro mosaico sociopolítico que deve ser levado em conta nas decisões metodológicas do ensino de português como segunda língua. Paralelamente a isso, é igualmente necessário tecer algumas considerações sobre abordagens metodológicas que partem de características gerais a falantes de qualquer língua, à luz das mesmas assunções.

4. Características universais – das línguas e dos falantes

Como já referido, a hipótese inatista postula a existência de uma dotação genética que contém prioridades estritamente linguísticas que guiam o processo de aquisição da língua materna e que, por hipótese, atuam igualmente na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse conjunto de prioridades consiste tanto de princípios gerais quanto de parâmetros particulares que preveem as variações estruturais que as línguas podem (ou não) apresentar. Um exemplo de princípio universal diz respeito à ligação dos pronomes, atuantes na sua interpretação, como mostram os exemplos em (1).

- (1) (a) [Ele]_i [o]_j viu na sala.
 (b) [He]_i saw [him]_j in the room. (inglês)
 (c) [Il]_i [l]_j'a vu dans la salle. (francês)
 (d) [Er]_i hat [ihn]_j in dem Zimmer gesehen. (alemão)

Nas sentenças em (1), a correferência dos pronomes *ele* e *o*²¹ é necessariamente distinta – o que é sinalizado pelos índices sobescritos diferentes –, isto é, todas as línguas compartilham um princípio estrutural que prevê que há um certo domínio sintático que cerceia a interpretação que um dado pronome pode apresentar. Da mesma maneira que tal princípio²² não é ensinado para as crianças em período de aquisição da língua materna, tal relação estrutural não aparece – e nem deveria aparecer – no cronograma de conteúdos a serem ensinados em uma aula de PLE.

²¹ Convém observar, naturalmente, que o português vernáculo licenciaria a forma *ele viu ele na sala*.

²² Conhecido na literatura como “Princípio B” da Teoria de Regência e Ligação.

Isso porque todas as línguas compartilham do mesmo princípio, e não se espera que falantes de qualquer língua tenham dificuldade em depreender tal regra – porque, por hipótese, ela já está codificada na sua mente/cérebro. À primeira vista, tal regra sintática pode parecer trivial, mas a aparente trivialidade se vale justamente da hipótese de que esse tipo de relação estrutural está prevista na GU. Sendo esse o caso, mesmo sem instrução, qualquer aprendiz de PLE é capaz de produzir sentenças bem formadas no que tange ao licenciamento e à interpretação dos pronomes.

Dentro da mesma perspectiva, um exemplo de parâmetro (particular às línguas) concerne à ocorrência de um pronome expletivo (sem conteúdo semântico) em predicados existenciais, tais como os que aparecem em (2).

- (2) (a) Tem um carro lá fora.
(b) There is a car outside. (inglês)
(c) Il y a une voiture dehors. (francês)
(d) Es gibt ein Auto da draußen. (alemão)

Diferentemente do que ocorre em (1), as sentenças em (2) exibem um comportamento sintático não uniforme, no sentido de que, em português, construções existenciais não admitem sujeito com matriz fonética, diferentemente de línguas como inglês, francês e alemão, em que a realização do sujeito é obrigatória²³ (o qual aparece sinalizado com um traço). Para esses casos, há um parâmetro que versa sobre a realização do sujeito em predicados existenciais e, da mesma forma como ocorre com a criança em processo de aquisição, o aprendiz de PLE precisa da informação sobre como é a sintaxe do português nesse aspecto.

O que diferencia L₁ e L₂ é o fato de que as crianças depreendem tal regra somente por meio da exposição aos dados linguísticos – adicionalmente não reagindo a tentativas de instrução explícita de regras gramaticais; diferentemente, aprendizes de PLE (ou qualquer outra língua estrangeira) podem tanto acionar o valor

²³ Na literatura, este ficou conhecido como “Parâmetro do sujeito nulo” (ou “Parâmetro *pro drop*”).

paramétrico, sobre a realização do sujeito, através da exposição (para Krashen, adquirindo-o) ou por meio de instrução consciente (aprendendo-o).

Naturalmente, para falantes do espanhol e do italiano, por exemplo, cujas línguas também não realizam foneticamente o sujeito nessa posição, a não realização em português é natural; para falantes de outras línguas, contudo, é possível que seja necessário dar essa informação. Pondo de lado esses casos, ao saber que o português é uma língua que admite sujeito nulo, o aprendiz de PLE (assim como a criança) é capaz de fazer generalizações e, por exemplo, estender a regra da não realização do sujeito a predicados meteorológicos, tais como *chover*, *nevar* etc.

No modelo de Krashen (1982), uma outra característica da aquisição da língua envolve a sequencialidade das estruturas linguísticas por ordem de complexidade. Costa e Santos (2003) comentam que crianças adquirindo o português produzem primeiramente sons oclusivos, como [p], [b], [k] e [g] para depois, produzirem sons fricativos tais como [f], [v], [ʃ] e [ʒ]. A complexidade na produção dos fonemas da língua envolve, entre outros fatores, o amadurecimento dos órgãos que compõem o trato vocal; portanto, a dificuldade para a produção dos róticos, por exemplo, se deve sobretudo à necessidade de um maior domínio dos articuladores.

No caso do PLE, para falantes adultos, a complexidade da aquisição fonológica do português não se pauta no (não) amadurecimento dos órgãos responsáveis pela produção dos sons, mas sim, na existência de fonemas que compõem o inventário fonológico da língua materna do aprendiz; por exemplo, anglofalantes têm mais dificuldade para produzir [r]²⁴ do que nipofalantes, isso porque esse fonema compõe o inventário fonológico do japonês; mas não, do inglês.

Da mesma forma, falantes nativos de um grande grupo de línguas produzem [z] naturalmente, ao passo que essa é uma das principais dificuldades para hispanofalantes aprendendo português. Essas considerações do nível fonético-fonológico parecem

²⁴ Como, por exemplo, o que aparece em *parar*.

igualmente sugerir que o input para um indivíduo adquirindo uma língua estrangeira é a sua própria língua materna, já que qualquer criança em período de aquisição da linguagem é capaz de aprender qualquer fonema de qualquer língua (respeitando o amadurecimento do trato vocal) sem dificuldade e de forma natural.

Por fim, no que toca à hipótese do monitoramento, cumpre tecer alguns comentários acerca do contraste entre o processo (inconsciente) de produção de enunciados em oposição ao processo (consciente) de monitoramento das regras gramaticais da L2. Como já referido, a GU detém um conjunto de regras estruturais que guia a produção de enunciados (também) na L2 e, como mostrado em (1), existem certas relações que não precisam ser ensinadas/aprendidas.

Entretanto, há um conjunto de características idiossincráticas das línguas que requerem uma assimilação consciente – em contextos de L2. Um exemplo disso, para aprendizes de PLE, versa sobre a marcação de gênero gramatical em português. Nos estágios iniciais, muitos alunos (com a exceção talvez dos hispanofalantes) revelam uma dificuldade para reconhecer uma palavra como masculina ou feminina – que desencadeia concordância etc.

A respeito disso, uma descoberta que auxilia muito os alunos é a de que há uma regra geral que prevê que nomes terminados em *-a* são femininos ao passo que nomes terminados em *-o* são masculinos. Posteriormente à assimilação dessa regra, são introduzidas as exceções como *mapa, sistema, programa, planeta, cinema* etc., para o gênero masculino e *tribo, foto, moto* etc., para o gênero feminino. Assim, embora a GU auxilie nas possíveis combinações sintáticas do português, as informações (idiossincráticas) de gênero, por exemplo, devem ser aprendidas, isto é, memorizadas.

Nesse caso, a produção de enunciados pode ocorrer de forma natural, mas há um certo monitoramento no que respeita, por exemplo, à marcação de gênero, isto é, ainda que inconscientemente um aprendiz de PLE seja capaz de organizar palavras, sintagmas e sentenças de maneira mais fluente (ou seja, inconscientemente), existe um

certo monitoramento das propriedades idiossincráticas (morfológicas, por exemplo) de tal modo que há um esforço consciente para produzir os nomes com seu gênero gramatical correto, desencadeando a concordância adequada.

5. Considerações finais: aspectos universais e particulares nas aulas de PLE

O presente artigo teve por objetivo tecer considerações acerca de algumas posturas metodológicas subjacentes ao ensino de PLE tanto do prisma de características gerais (universais) dos aprendizes, no que tange à sua pré-disposição biolinguística, quanto da ótica de características particulares, que norteiam os perfis sociopolíticos dos aprendizes de PLE na contemporaneidade. Ambas as abordagens foram consideradas à luz do modelo do monitoramento de Krashen (1982), o qual assume pressupostos inatistas para a aquisição da linguagem.

O que o presente estudo tentou mostrar é que a abordagem social e a concepção biopsicologizante não são mutuamente excludentes à medida que existam implementações didático-pedagógicas que se valem tanto de propriedades universais quanto de propriedades particulares, mas mesmo estas podem ser entendidas (e aplicadas) sob a perspectiva de um modelo que se pauta em assunções biopsicologicamente determinadas.

Adicionalmente, o presente artigo tentou mostrar que as particularidades (sociopolíticas) dos aprendizes de PLE são muito mais determinísticas para as decisões metodológicas, docentes e institucionais, do que para as implementações didático-pedagógicas que, de fato, potencializam a aquisição/aprendizagem de L2. É claro que a organização institucional e metodológica do ensino, das práticas docentes e do sistema de avaliação tem um papel crucial no grau de sucesso do ensino; todavia, a efetiva modelagem linguística se vale inequivocamente do conhecimento linguístico que o falante já tem e igualmente da sua relação com as estruturas gramaticais da língua, sobretudo as que ele ainda não domina.

Isso equivale a afirmar que, independentemente dos antecedentes do aprendiz, a régua que mede o nível de desempenho no processo de aquisição/aprendizagem de L₂ é o conhecimento linguístico; portanto, se essa conclusão estiver correta, o cerne das aulas de PLE é antes o repertório gramatical/lexical que o falante já possui com vistas àquele que ele ainda não domina (para Krashen (1982), i + 1) do que as suas especificidades sociopolíticas que podem interferir na sua relação com o processo de aprendizagem, com a aculturação, com a escrita, com o sistema de avaliação, mas não com a língua em si mesma.

De todo modo, isso não significa que o(s) método(s) de ensino de PLE devem se valer unicamente do sistema; é imprescindível que as práticas didático-pedagógicas sejam sensíveis à individualidade do aluno; entretanto, o objetivo central de uma aula de língua estrangeira é ampliar a sua *competência linguística* e, portanto, otimizar a seu *desempenho linguístico*. Assim, por mais longos que sejam os caminhos metodológicos, o ponto de partida e o destino do processo de aquisição da língua (L₁ ou L₂) é o sistema linguístico.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: UFBA, 2012. p. 723-728.

ALTENHOFEN, C. V. **A aprendizagem de português em uma comunidade bilíngue do Rio Grande do Sul: um estudo de redes de comunicação em harmonia**. 1990. 242f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ALVES, U. O ensino das fricativas coronais do português (LE) para falantes do espanhol: análise de livro didático. In. SILVEIRA, R.; EMMEL, I. (Orgs.) **Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação**. Campinas: Pontes, 2015. p. 75-96.

CAMPETELA, C. Proposta de material didático para ensino e aprendizagem de português como segunda língua em escolas indígenas. Macapá, **Letras Escreve**, v. 4, n. 1, 2014. p. 107-127.

CASTRO, P. B. **Produção escrita**: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras. 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CHOMSKY, N. Review of “Verbal behavior” by B. F. Skinner. **Language**, v. 35, n. 1, 1959. p. 26-58. <https://doi.org/10.2307/411334>

COSTA, J.; SANTOS, A. L. **A falar como os bebês**: o desenvolvimento linguístico das crianças. Lisboa: Caminho, 2003.

GONÇALVES, J.; PEIXOTO, M. A. **O menino selvagem**: estudo de caso de uma criança selvagem retratado no filme “O menino selvagem”. Universidade de Lisboa, 2000-2001.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University, 2006.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. Curitiba, **Educar em revista**, n. 2, 2014. p. 143-157.

FINGER, I.; QUADROS, R. M. (Orgs.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC. 2008.

RESENDE, M. S. Aquisição da linguagem. In: SEMANA DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 9, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. Professor de Português como Língua Estrangeira: a ascensão de um novo profissional. Pato Branco, **BR-1010**, 2016. p. 4.

WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge: Cambridge University, 2003. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815065>

Artigo recebido em: 27.08.2017

Artigo aprovado em: 18.10.2017



Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado

Communicative competence and teaching Portuguese as a second language: an analysis of the subcompetences used by an advanced student

*Eugênia Fernandes**

*Sara Araujo***

RESUMO: Este artigo tem por objetivo principal identificar os componentes da Competência Comunicativa (CC) utilizados por um falante no nível avançado de língua portuguesa como segunda língua. O aluno foi exposto a uma situação real de uso da língua-alvo, por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de tornar a interação o mais natural possível. Utilizamos o modelo de composição da CC sugerido por Almeida Filho em 2009 e explicitamos, em fragmentos, cada um dos subcomponentes utilizados pelo falante durante toda a entrevista. O objetivo deste trabalho é, também, trazer para o plano concreto os conceitos relativos à CC e demonstrar o caminho cognitivo percorrido pelo aprendiz para a aquisição de uma língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português como segunda língua. Competência comunicativa. Entonação. Celpe-Bras.

ABSTRACT: The objective of this article is to identify components of the Communicative Competence (CC) used by an advanced Portuguese as a Second Language speaker. The student was exposed to a real-life situation for language, conducted by a semi-structured interview, with the aim of creating a natural environment. By using the model proposed by Almeida Filho in 2009, we explain each one of the subcomponents of CC that are used by the speaker throughout the interview. The aim of this paper is to materialize the concepts related to CC, showing the learner's cognitive process to acquire a new language.

KEYWORDS: Teaching Portuguese as a Second Language. Communicative competence. Intonation. Celpe-Bras Examination.

*Doutora, leitora de língua portuguesa na Universidade da Califórnia, Davis.

**Mestra, pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

1. Introdução

O conceito de competência comunicativa (CC) vem sendo discutido por diferentes teóricos, desde que surgiu, há mais de 40 anos, em uma palestra proferida pelo antropólogo Dell Hymes (1971). A fala de Hymes deu origem ao texto *On Communicative Competence*, trazendo ideias que discordavam da dicotomia competência/desempenho proposta por Chomsky nos anos 60. Chomsky acreditava que os estudos sobre língua, bem como os conceitos de competência e desempenho a ela relacionados, não consideravam um falante envolvido em contextos reais de uso, mas um falante ideal, não influenciado por fatores socioculturais. Ao criticar tais posicionamentos, Hymes criou um conceito complexo e abarcador, o de CC, termo que descreve a competência como algo que abrange muito mais que o mero conhecimento de regras gramaticais e sua aplicação de maneira descontextualizada. Hymes considera o contexto social e a interação entre os comunicantes como fato essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, definindo-a como “o aspecto de nossa competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos” (ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009, p. 6).

Embora a palestra de Hymes em 1966, em Nova Iorque, fosse direcionada a pessoas interessadas na linguagem de crianças com necessidades especiais, as ideias apresentadas naquele dia inspiraram professores e linguistas aplicados da época, que tinham o objetivo de desenvolver uma abordagem comunicativa de ensino. Além disso, seu texto em 1971 foi o pontapé inicial para as inúmeras discussões e teorias sobre ensino comunicativo de línguas, repercutido até os dias de hoje. A CC é a base para a aquisição de uma língua estrangeira (LE). É por meio dela que o aprendiz adquire a língua e desenvolve a capacidade de interagir em situações reais de uso, em diferentes contextos socioculturais. Com este artigo, buscamos traçar brevemente o

caminho teórico percorrido pela competência comunicativa, desde o conceito primário de Dell Hymes até os desdobramentos propostos por diversos autores, com modelos cada vez mais evoluídos sobre o tema.

Apesar de ser um assunto amplamente discutido por vários anos, o conceito de CC ainda instiga pesquisadores e professores da área de aprendizagem e ensino de línguas (AELin). Com o tempo, a CC deixou de ser um conceito superficial para tornar-se um modelo detalhado e subdividido, um mosaico de subcompetências responsáveis pela aquisição da língua-alvo e interação entre os comunicantes. Indispensável para os principais atores – professores e alunos –, a CC configura-se como um ponto chave na discussão do processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, procuramos centralizar nossa pesquisa em apenas um lado desse processo, com foco no aprendiz, fazendo uma análise do que seria a sua CC adquirida.

Por meio de uma entrevista feita com um colaborador anglófono em um nível avançado de português como segunda língua, constituímos o corpus de análise deste trabalho. Intitulá-lo-emos como produções de segunda língua e não de língua estrangeira, uma vez que o processo de aquisição e aprendizagem do português brasileiro se deu em contexto de imersão. De acordo com Fernandes (2015), a terminologia segunda língua é adequada para o contexto de imersão diante dos contatos formal e informal com a língua em situações comunicativas autênticas. Identificamos e explicitamos, em alguns fragmentos da conversa, cada uma das subcompetências utilizadas por ele durante a interação com o entrevistador. O objetivo desse tipo de análise exemplificativa é trazer o conceito de CC para o plano concreto. Por meio de amostras de uma interação entre entrevistador e colaborador, inseridos em um contexto real de uso da língua, pautamos reflexões sobre a abordagem do aprendiz, ou seja, porque ele aprende como aprende, e levantamos discussões sobre seu processo cognitivo de aquisição da língua-alvo.

Um aluno que desenvolve uma competência comunicativa forte mostra que aprendeu a língua e não somente sobre a língua, isto é, adquiriu apenas uma competência linguística, sendo capaz de compreender regras e até mesmo nomeá-las, mas não de estabelecer uma competência de uso quando interage com outros falantes da língua-alvo. Para Almeida Filho (1993), por meio de uma CC, o aluno desenvolve automaticamente uma competência linguística, sem que o contrário seja verdadeiro. O modelo do construto de CC escolhido como a base para a análise do falante foi o proposto por Almeida Filho e seus colaboradores no projeto “PróFormação (Análise e Formação de Professores e Alunos de Língua (s) via Abordagem e Competências)”, que será detalhado ao longo do texto.

2. Um recorte do percurso histórico da Competência Comunicativa

O conceito difundido por Dell Hymes foi, como mencionado anteriormente, o pontapé inicial para as discussões sobre Competência Comunicativa ao longo dos anos. Logo após, Canale e Swain (1980) desenvolveriam um arcabouço teórico do que seria a CC voltada para a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Os autores apresentaram uma ideia de comunicação baseada em interações socioculturais, “adquirida e usada na interação social” (CANALE; SWAIN, p. 19, 1980).

Esse arcabouço de Canale e Swain também foi criado objetivando ser usado para o ensino de línguas e para a avaliação de rendimento e proficiência nesse idioma. Para eles, a estrutura teórica de CC teria implicações para as principais áreas do ensino de línguas: programas de curso, métodos de ensino, treinamento (formação) de professores e desenvolvimento de materiais de ensino (ALMEIDA FILHO; FRANCO, p. 6, 2009).

Canale e Swain criaram um modelo base para as outras teorias sobre o conceito de CC, dividindo-a em três componentes principais de competência de línguas. Abaixo, um quadro com os três componentes, seus respectivos conceitos e exemplificações:

Quadro 1 – Componentes principais de competência de línguas.

Componentes	Conceito	Exemplos
Competência gramatical	Funciona como pano de fundo da competência comunicativa. Ela está relacionada ao domínio do código verbal, abarcando as regras e características da língua.	Vocabulário, morfologia, fonética, fonologia e sintaxe.
Competência sociolinguística	As sentenças que são produzidas para serem entendidas apropriadamente em diferentes contextos sociais.	Regras socioculturais de uso e regras de discurso.
Competência estratégica	Envolve as estratégias de comunicação utilizadas para compensar as falhas (inabilidade momentânea de se lembrar de uma ideia ou forma gramatical) produzidas por uma “competência comunicativa insuficiente” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009).	Estratégias lexicais, gramaticais, fonológicas, pausas, repetições e autocorreções (BERGSLEITHNER; FERREIRA, 2017).

Fonte: Autoras.

A ideia inicial de Hymes surgiu com o objetivo de questionar a noção chomskyana da dicotomia *competência vs, desempenho*, principalmente no que diz respeito à abstração do fator sociocultural nos estudos sobre língua. As subcompetências propostas por Canele e Swain (1980) vieram para complementar as teorias de Hymes. No entanto, Canale (1983) proporia mais tarde um complemento para essas subcompetências idealizadas por ele mesmo e Swain, adicionando às três outras a *Competência Discursiva*, que trata da combinação de formas gramaticais para a criação de um texto unificado, coerente e coeso.

As ideias propostas pelos autores tornaram-se os pilares para outras teorias relacionadas ao conceito de CC que surgiram nos próximos anos, como as criadas por Bachman (1990) e Celce-Murcia (2008), por exemplo. Traçando brevemente um percurso das teorias mais importantes na construção do conceito de CC, podemos iniciar a linha do tempo citando Bachman (1990), que tem por objeto de estudo a avaliação. O teórico procurou desenvolver o conceito de CC de modo que ele fosse utilizado para aprimorar os instrumentos de avaliação em língua estrangeira. Para o autor, a CC faz parte da língua em movimento, com conhecimentos que vão muito além das regras gramaticais. Bachman adiciona às ideias de subcompetências, já

traçadas por Canale e Swain (1980), a chamada competência ilocucionária, que consiste no uso da língua para expressar e entender suas várias funções de linguagem.

Após apresentar um modelo inicial nos anos 90, em parceria com Dörnyei e Thurrel, Celce-Murcia cria, em 2008, um modelo atualizado de CC. Almeida Filho e Franco (2009) destacam que a autora procurava desenvolver um modelo que pudesse contribuir para o ensino comunicativo de línguas, com descrição detalhada do que seriam as subcompetências que compunham a CC. Mesmo considerando a competência sociocultural como integrante do modelo, a autora defende a competência discursiva como parte principal no construto da CC e acredita que ela se refere à “seleção, sequenciamento e organização de palavras para se chegar a um enunciado completo” (CELCE-MURCIA, 2008).

Em 2009, Almeida Filho e colaboradores, a fim de aperfeiçoarem e completarem alguns conceitos dos modelos anteriores, criaram um arcabouço que reúne a definição dos conceitos já explorados. Trata-se do modelo utilizado neste artigo para analisar a CC do falante de português como segundo língua. Em 2015, esses subcomponentes da CC foram representados em um desenho desenvolvido pelo grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) na Universidade de Brasília (UnB), durante o curso de Competência Comunicativa, também ministrado por Almeida Filho (Figura 1).

Figura 1 – Representação da Competência Comunicativa.



Fonte: Produção dos alunos da Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília durante as aulas da disciplina Competência Comunicativa, ministrada por José Carlos Paes de Almeida Filho no primeiro semestre de 2015.

A seguir, uma análise da figura acima com o objetivo de facilitar o entendimento do papel de cada uma dessas subcompetências na composição do conceito de CC: No triângulo, de forma interligada, encontram-se as três subcompetências bases do modelo: subcompetências *linguística*, *interacional* e *estratégica*. A primeira diz respeito ao conhecimento das regras gramaticais, enquanto a segunda relaciona-se à capacidade de interagir e colocar-se em comunicação com outro, de forma escrita ou oral. Já a subcompetência estratégica representa as estratégias de comunicação, verbais e não verbais, utilizadas para compensar possíveis dificuldades na comunicação.

Há ainda subcompetências relacionadas a cada uma dessas três principais. Trata-se das subcompetências *metalinguística*, *discursiva-textual* e *lúdico-estética*. A metalinguística trata da capacidade de explicitar regras gramaticais com taxonomia própria e a discursiva-textual diz respeito à capacidade de coordenar essas formas gramaticais e significados para construir um texto unificado, promovendo um efeito final de comunicação. A subcompetência lúdico-estética se refere à capacidade de usar combinações linguísticas para a produção de um discurso sedutor e atraente, responsável por manter o fluxo comunicativo ao mesmo tempo em que “o compensa quando faltam recursos linguísticos”. (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009). As ideias de *metacomunicativa formulaica* e *metacomunicativa lúdico-estética* foram criadas com o intuito de demonstrar que também há explicitação de conhecimento em cada uma das subcompetências comunicativas as quais elas estão relacionadas. O *contexto sociocultural* é indispensável para o sucesso na aquisição de uma língua, por isso, a base sociocultural perpassa todo o processo representado no modelo e inclui fatores inerentes à adequação do uso da língua ao contexto social em que a comunicação acontece.

A representação do conceito de CC por meio de modelos é uma forma de mostrar o movimento e a dinamicidade que envolvem o processo de aquisição de línguas, bem como de especificar os componentes que podem indicar o nível alcançado pelo falante na aquisição da língua-alvo. Além disso, os modelos nos proporcionam perceber, de forma explicitada, o lugar de cada uma das subcompetências no todo da CC.

3. Metodologia e procedimentos de coleta e análise de dados

Com o objetivo de identificar as competências usadas por um colaborador anglófono e aprendiz do português brasileiro, fizemos gravações de textos orais, elaborados em concomitância à sua transmissão. Priorizou-se a análise de texto oral em detrimento ao texto escrito e, até mesmo, à opção multimodal, oral e escrita, devido à espontaneidade do gênero entrevista e às intenções deste estudo no enfoque entonacional de alguns excertos.

Após a coleta, os dados usados neste trabalho foram segmentados pelo programa PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 2003) para a análise das competências. Justifica-se o uso da fonética acústica para a análise de dados deste trabalho pela qualidade científica e realista que essa área traz aos estudos linguísticos. Os programas apresentam a possibilidade de visualizar a frequência fundamental, a duração e a intensidade dos sons, facilitando aos professores o entendimento das análises de padrões de entonação, por exemplo, o que foi útil para a análise dos dados deste trabalho.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e lida com a organização de uma sequência que abrange etapas conceituais, metodológicas e empíricas. O objetivo é obter dados representativos e decompor relações complexas de variáveis distintas para a identificação de competências no discurso. Flick (1995) aponta como modelo linear do processo de pesquisa qualitativa a teoria, as hipóteses, a operacionalização, a amostragem, a coleta, a interpretação e a validação. Dessa forma, a pesquisa qualitativa está relacionada a um modelo circular de pesquisa, em que as suposições preliminares estão em ciclo constante com a coleta, a interpretação e os casos.

Para o momento da coleta, que foi realizada por meio de uma interação semiestruturada baseada no gênero entrevista, o colaborador, em contexto de imersão no Brasil desde 2009, foi convidado à conversação, ciente de sua contribuição. A interação foi guiada por uma professora de português como segunda língua, também colaboradora deste trabalho. A gravação aconteceu no

Instituto Cultural de Ensino de Português para Estrangeiros (Icepe), em Brasília, em outubro de 2015. Ainda que soubesse que a conversação seria usada para meios acadêmicos, preferimos que a professora guiasse a conversa com o colaborador para que ele se sentisse o mais confortável possível, o que proporcionou que atingíssemos o objetivo de alcançarmos uma conversação semiespontânea. Os temas de conversação foram sobre a experiência linguístico-cultural do aprendiz e se estenderam desde a sua chegada a Brasília até suas impressões sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Flick (1995) observa que narrações produzidas pelos colaboradores de pesquisa podem ser usadas como entrevistas semiestruturadas. Intitulada de entrevista focalizada, a gravação desta pesquisa ocorre da seguinte maneira: após a apresentação de um estímulo uniforme, uma pergunta, observa-se o impacto desse insumo sobre o colaborador.

A coleta de dados orais é uma das principais características de pesquisas qualitativas, que usam estratégias diversas para atingir seus objetivos. A narração de fatos e experiências proporciona ao sujeito uma concessão para apresentação de experiências.

É importante observar que o uso de equipamentos para gravação torna a documentação de dados independente das perspectivas, do pesquisador e dos colaboradores em estudo. Flick (1995, p. 266) observa que “após informar aos participantes sobre a finalidade da gravação, a expectativa do pesquisador é de que eles simplesmente esqueçam a presença do gravador e que a conversa corra naturalmente”.

Flick (1995) aponta ainda que o uso de equipamentos mais discretos pode facilitar uma gravação mais naturalista e que o pesquisador deve se limitar a gravar apenas o que for necessário para a pesquisa, como realizamos para a obtenção dos dados. As gravações foram realizadas por meio do gravador digital *Zoom Hand*

Recorder H4, que possui a capacidade de gravação contínua em taxas de até 24-bit/96kHz. O gravador possui dois microfones (X/Y) *onboard*, o que possibilita a captação de sons nítidos e naturais sem mudanças de fase. Os microfones podem girar entre 90° e 120°, o que gera excelente versatilidade e podem fazer gravações em formato WAV e MP3.

É importante ressaltar que a documentação dos dados é mais que uma técnica de pesquisa, pois age diretamente na qualidade dos dados que serão analisados.

4. Resultados

Com dados oriundos de uma interação de 17 minutos e 28 segundos de interação, analisamos os enunciados produzidos pelo colaborador para identificar a ocorrência de subcompetências no momento da enunciação. Encontramos ocorrências e recorrências de praticamente todas as subcompetências comunicativas, sob a visão de Almeida Filho (2009). Aquelas que não pudemos encontrar são ambas metacomunicativas: a lúdico-estética e a formulaica. Ainda que o colaborador tivesse feito uso dessas subcompetências, não se notou uma consciência na comunicação de que as estruturas estivessem sendo usadas para fins cômicos ou adaptativos ao fluxo interacional.

Guiaremos a análise pelas três grandes subcompetências, respectivamente, linguística, interacional e estratégica e, em seguida, explicitaremos suas subcompetências e ocorrências no texto oral.

A competência linguística, indicadora do domínio do código linguístico do português brasileiro se fez presente em toda a conversação enquanto o colaborador tornava a comunicação efetiva pelo uso adequado das regras gramaticais. Nos excertos em que o colaborador se autocorrigia, encontramos dados significativos, como nos fragmentos abaixo:

- A. Colaborador: “[...] a família da minha esposa **cantou, eles cantaram** parabéns muito alto...” (0’25”)
- B. Colaborador: “Eu morava na praia, então, não **tinha** praia, não **teve** praia, então...” (2’30”)
- C. Colaborador: “[...] porque eu só falo inglês, então, foi uma língua bem diferente pra mim, **as coisas masculinos, femininos, foi difícil, foram difícil**. No começo eu estava traduzindo todos os palavras, estou ficando frustrados... Mas acho qualquer língua você tem isso.” (4’10”)

No fragmento A, temos um exemplo de conjugação adequada, do mesmo verbo com sujeitos distintos em um curto intervalo discursivo. No fragmento B, encontramos um caso de hipercorreção quanto ao aspecto do verbo “ter”, que havia sido enunciado adequadamente no imperfeito do indicativo, por se tratar de uma descrição no passado, mas, logo em seguida, foi trocado pelo aspecto perfeito. Já no fragmento C, encontramos tanto a ocorrência da competência linguística, quanto da subcompetência metalinguística, quando o colaborador autocorrige o número na conjugação do verbo “ser” e, bem anteriormente, menciona a terminologia gramatical de gênero se referindo ao vocábulo “coisas”.

Durante toda a interação, identificamos que o colaborador faz uso da competência interacional. Isso se torna notável pela sua capacidade de manter a comunicação efetiva e em fluxo, dando *feedbacks* e estímulos ao interlocutor, como vemos no fragmento D:

- D. Entrevistadora: “E qual foi sua impressão, assim, da cidade, da paisagem...?”
Colaborador: “Em Brasília?”
Entrevistadora: “Aham!”
Colaborador: “**Ah... É...Foi diferente, claro, eu morava na praia, então, não tinha praia, não teve praia, mas... é...**” (3’34”)

Ao utilizar padrões de expressão linguística para manter o fluxo comunicacional, o colaborador apresentou ocorrências significativas da subcompetência formulaica, como vemos nos fragmentos E e F:

E. Colaborador: “Foi diferente, é... **claro, claro**. Eu morava na praia, então, não tinha praia, não teve praia, então... mas, foi, **claro**, você dirigir do outro lado da rua, qualquer lugar, todo está mais animado...” (2’26”)

F. Entrevistadora: “Muito bem, ok, ah...você já viveu uma situação engraçada linguisticamente, como foi? Alguma coisa que você falou, a pessoa entendeu de outra forma.”

Colaborador: “**Na verdade**, todos os dias.”

Entrevistadora: Todos os dias?” (9’57”)

Nos fragmentos acima, observamos a utilização de estruturas recorrentes no discurso de falantes nativos. O colaborador se apropria desses enunciados curtos e prontos para se adequar socioculturalmente à situação comunicativa, como esperado pela descrição de Almeida Filho (2009) de subcompetência formulaica.

Ainda como subcompetência da estratégica, encontramos dados significativos de ocorrência da lúdico-estética, incluindo aspectos prosódicos adquiridos pelo colaborador, que serão analisados pelo software PRAAT. Por meio dessa competência, o aprendiz usa combinações linguísticas para expressar comicidade e ludicidade, por exemplo, como vemos nos excertos abaixo:

G. Entrevistadora: “Tá, agora, pra onde você já viajou e de que lugares você mais gostou?”

Colaborador: No mundo? **Ixi!**

Entrevistadora: No Brasil! (7’00”)

H. Colaborador: “Então, esse foi, é, engraçado para falar, mas, é, queria falar amigo talvez, mas como **saiu**, é...” (11’43”)

I. Colaborador: “Mas eu lembro, é... eu lembro uma coisa! É..., primeira coisa foi tão engraçado, mas depois, né? Mas naquele momento, não. Porque eu estava em outro, num café, ah... eu, eu queria falar com a garçom, o garçom lá, mas eu não sei como, porque pra mim, moço,

moça, pra mim foi difícil falar essa coisa, então, é..., eu queria falar 'amigo', é? Mas eu falei 'amor'."

Entrevistadora: "Sério?"

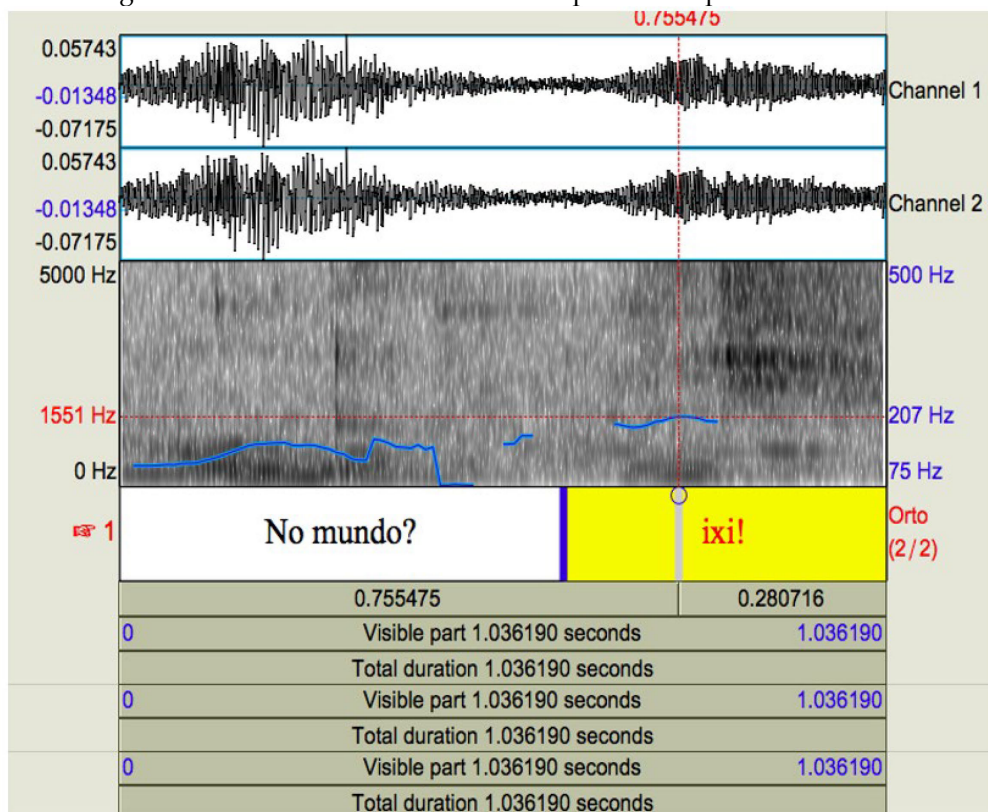
Colaborador: "Eu chamei ele 'amor', **nossa**, então foi, eu acho eu fiquei bem vermelho!"

Entrevistadora: "E ele falou o quê? C: ele veio, mas ele, haha, ele veio, tinha música vivo, eu não sei. E: Ele ouviu? Você acha que ele ouviu?"

Colaborador: "Ele ouviu, com certeza, eu estava com um amigo, ele falou 'nossa, você não falou isso?' **Talvez tem muitas pessoas que gostam! Nossa...**" (10'31")

Chamamos a atenção para o uso das interjeições "ixi" e "nossa", muito recorrentes no discurso de falantes nativos e contextualizadas adequadamente pelo colaborador. Além disso, o uso do verbo "sair" com carga semântica de "dizer" também indica o uso de ludicidade na enunciação. Para visualizar a curva melódica nas interjeições, abaixo, indicamos uma ilustração de fragmento, proveniente de análise no programa PRAAT.

Figura 2 – Enunciado "No mundo? ixi!" produzido pelo colaborador.



Fonte: Praat, imagem de tela.

Na Figura 2, é possível notar a curva de f0 (frequência fundamental), marcada em azul, com sua maior proeminência na interjeição “ixi”. Nesse momento da conversação, o colaborador produziu um som de alcance de 207 Hertz (Hz), medida de frequência utilizada na acústica. Indicamos, dessa forma, uma ocorrência da competência lúdico-estética por meio da entonação adquirida pelo colaborador no português brasileiro. Ocorrências semelhantes foram encontradas com a interjeição ‘nossa’, em suas duas ocorrências na conversação.

Como o colaborador apresentou muita desenvoltura, domínio de estruturas e compreensão oral significativa, notamos uma rara necessidade de compensação de insuficiências linguísticas. Durante a conversação, notamos apenas uma breve estratégia de compensação para uma lacuna léxica e gramatical, na conjugação do verbo “vir” no futuro do pretérito do indicativo, como observamos no fragmento J:

J. Colaborador:

“Quando eu, eu, eu sabia que eu iria, viiii....”

Entrevistadora: “Viria?”

Colaborador: “Vi, veria aqui.” (6’28”)

Para suprir a ausência de estruturas gramaticais e léxicas para este verbo e sua conjugação, o colaborador inicia a produção do vocábulo mas espera que a interlocutora o complete. Assim acontece e, então, notamos uma confusão entre os verbos “ver” e “vir”, embora o colaborador tenha obtido sucesso na transmissão da ideia.

Para o encerramento desta análise, como mencionado na metodologia deste artigo, utilizamos uma entrevista guiada. Ao final da conversação, a entrevistadora pediu ao colaborador que lesse uma coluna jornalística da autoria de Zeca Baleiro, cantor e compositor brasileiro. O texto, intitulado “Gentileza e Simplicidade” foi publicado pela Revista ISTOÉ Independente no ano de 2008. Ao ser solicitado para a leitura, o colaborador produziu o enunciado abaixo:

K. Entrevistadora: “Então, agora, vou pedir para você ler o texto, você tem aí?”

Colaborador: “O teste? Ixi!”

Entrevistadora: “O texto!”

Colaborador: “Ixi!”

Entrevistadora: “Calma, não é um teste!”

Colaborador: “Ok. Gentileza e simplicidade. Há alguns meses [...]” (12’26”)

No fragmento K, observamos que o colaborador apresenta versatilidade discursiva, abrangendo mudança de entonação para iniciar a leitura da coluna jornalística, gênero textual mais complexo e distinto do diálogo iniciado previamente pela entrevistadora. Ainda que tratemos da leitura de um texto escrito, gerando um texto oral, é possível encontrar a ocorrência da subcompetência discursivo-textual.

5. Considerações finais

Com base na discussão teórica e na análise dos dados, buscamos fazer um paralelo entre a competência comunicativa, suas subcompetências, e consequentes recorrências na situação comunicativa entre a entrevistadora e o colaborador.

Utilizando a abordagem do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) para avaliar a proficiência do colaborador e melhor compreender o uso das subcompetências comunicativas, sabemos que a interação face a face do exame, que dura aproximadamente vinte minutos, avalia o examinando com notas que vão de zero a cinco. São observadas a compreensão, a competência interacional, a fluência, a adequação gramatical, a adequação lexical e a pronúncia. Ressaltamos que não se espera que o examinando apresente uma fala sem sotaques, ainda que possua um nível avançado de língua. Baseada em um *continuum*, a nota do examinando é concedida pela frequência de inadequações em cada um dos critérios. Dessa maneira, exploramos o campo competência interacional para buscarmos uma classificação para o colaborador que seja baseada na análise de competência comunicativa gerada neste artigo:

Figura 3 – Recorte da ficha de interação face a face do Exame Celpe-Bras.

COMPETÊNCIA INTERACIONAL	<p>Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>	<p>Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>	<p>Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>	<p>Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos</p>	<p>Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa.</p> <p>Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>	<p>Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador.</p> <p>Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.</p>
---------------------------------	---	---	---	---	--	--

Fonte: Ficha do avaliador-observador da Interação Face a Face da parte oral do exame Celpe-Bras, segunda edição de 2014.

Observamos que a última coluna, à direita, representa nota zero e a primeira, à esquerda, nota cinco. Por meio da análise da CC e suas subcompetências nos dados do colaborador deste trabalho, indicamos um desempenho com autonomia e desenvoltura sem limitação de respostas breves. Observando ainda os outros critérios avaliativos, afirmamos que o colaborador está em um nível avançado em português brasileiro.

Constatamos ainda que o fato de termos dados provenientes de um falante de nível avançado contribuiu para a aparição mais frequente de subcompetências como a lúdico-discursiva, a metalinguística e a discursivo-textual e a rara recorrência de subcompetências como a estratégica, no que tange à necessidade de paráfrases ou reconstruções linguísticas para a compensação de lacunas léxicas, gramaticais ou semânticas. Entendemos, portanto, uma limitação no que diz respeito ao uso das subcompetências para a análise oral de falantes não-nativos de nível básico, já que estes ainda não possuem conhecimentos para alcançar subcompetências que exigem processos cognitivos ainda complexos para alguém que está na fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira.

O caminho percorrido pela Competência Comunicativa foi longo, mas ainda está longe de terminar. Embora o conceito venha sendo amplamente discutido por décadas e esteja bastante desenvolvido com relação à primeira ideia disseminada por

Hymes, é preciso que o inegável papel da CC seja considerado indispensável para o sucesso do ensino comunicativo. Discussões sobre sua efetiva contribuição para a aquisição de uma língua-alvo devem ser sempre permeadas pelos conceitos de CC e seus componentes, pois é só por meio do desenvolvimento da CC que o aluno pode ser considerado como um falante que realmente adquiriu a língua. A Competência Linguística, ou conhecimento de regras gramaticais, que sempre teve lugar privilegiado na história da AELin, passa agora a se submeter a um conceito muito mais abarcador, o de CC, responsável pelo sucesso do processo comunicativo e cerne do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. **Quatro estações do ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____; FRANCO, M. M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, jun. 2009.

BACHMAN, L. Communicative language ability. In: **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford Press, 1990. pp. 80-110.

BERGSLEITHNER J. M. ; FERREIRA. G. M. Estratégias de comunicação e tarefas orais no ensino e aprendizagem em LI. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 209-240, jan./jun. 2017.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **PRAAT**: doing phonetics by computer (versão 5.2.25) (programa de computador), acessado em 14 de junho de 2015 em <http://www.praat.org>.

BRASIL. **Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, Ministério da Educação (MEC), 2014.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards J. C.; SCHMIDT, R. W. (Org.), **Language and communication**, 1983, pp. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1980, 1, pp. 1-47.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: **Intercultural Language Use and Language Learning**, 2008.

CHOMSKY, N. **Readings for Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1973.

FERNANDES, E. **Aspectos prosódicos na aquisição do português brasileiro for africanos francófonos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HYMES, D. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Extracts available in: DURANTI, Alessandro. (2001), *Linguistics anthropology: a reader*, pp. 53-73. New York: Wiley-Blackwell, 1971.

LADEFOGED, P. **Vowels and consonants: an introduction to the sounds of languages**. Massachusetts e Oxford: Blackwell, 2001.

Artigo recebido em: 22.09.2017

Artigo aprovado em: 26.02.2018



Material para o ensino de português para falantes de Espanhol no contexto universitário

Portuguese teaching material to Spanish speakers in academic setting

*Laura Márcia Luiza Ferreira**

RESUMO: O aumento da oferta de cursos de português para falantes de Língua Espanhola, por meio da ampliação da Rede Brasileira de Ensino no Exterior pelo estado brasileiro, a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) assim como a crescente procura pela certificação de proficiência atestada pelo exame Celpe-Bras por examinandos de origem dos países da América Latina, contextualizam a demanda de materiais de ensino de português voltados especificamente para o público latino-americano. No presente trabalho, apresento a fundamentação teórico-metodológica que subjaz a elaboração de cinco unidades didáticas propostas para o público de universitários falantes de espanhol como língua materna. Inicialmente, faço uma análise de estudos e propostas que trataram da especificidade do ensino de português para falantes de línguas próximas. Em seguida, discuto os princípios metodológicos, bem como as características do ensino de línguas baseado em tarefas para, ao final, descrever, exemplificar e justificar as decisões tomadas durante a elaboração das unidades didáticas. Embora o trabalho limita-se a uma discussão teórico-metodológica sobre a elaboração de um material didático específico, espera-se que o presente artigo contribua para o debate acerca do ensino de português para falantes de espanhol.

ABSTRACT: The increasing Spanish speaker's demand for Portuguese learning opportunities contextualizes the discussion of the teaching material I will be describing in this paper. The teaching material was developed for Portuguese learning in academic settings. I introduce the paper by commenting some of the Portuguese learning opportunities in Latin America held by the Brazilian Government, such as Rede Brasileira de Ensino no Exterior and Brazilian's Lectorship in Latin American Universities, Celpe-Bras exam and Federal University for Latin American Integration (UNILA). Then, I discuss the theoretical and methodological framework from which the material is based by taking into account some of the research findings on Portuguese teaching to Spanish speakers. Later, the task-based language teaching approach will also be discussed to support the didactic proposal. Finally, I describe the general organization of five teaching units. Then, I exemplify one of the units by justifying the decisions made during its elaboration. Although the discussion is specific to one teaching material, the paper aims to contribute to the debate on particularities of Portuguese teaching to Spanish speakers.

* Doutoranda, professora UNILA.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua adicional. UNILA. Ensino de língua estrangeira. Ensino baseado em tarefas. Ensino de línguas próximas.

KEYWORDS: Second language teaching. Portuguese as additional language. UNILA. Task-based teaching. Portuguese teaching to Spanish speakers.

1. Ensino de português na América Latina

O Estado brasileiro vem investindo na promoção do ensino de português na América Latina. Fazem parte da Rede Brasileira de Ensino no Exterior, os institutos, os Centros Culturais Brasileiros (CEBs) e o Programa de Leitorado. Os institutos e centros têm a missão cultural de promover o Brasil e podem oferecer cursos de português, entre outras iniciativas. O Programa de Leitorado tem a finalidade de reunir professores de língua portuguesa, literatura e cultura brasileira para atuarem em universidades estrangeiras. De acordo com Diniz (2012), historicamente, a Rede Brasileira de Ensino no Exterior priorizou a manutenção e abertura de centros e institutos culturais na América Latina. Atualmente, a América do Sul não só concentra o maior número de centros e institutos culturais como também é prioridade no Programa de Leitorados. Segundo Diniz (2012), os leitorados brasileiros vêm diminuindo nas universidades europeias, ao passo que, na América do Sul, a porcentagem de leitores aumentou de 9% para 23.8% de 1991 a 2011. Além de financiar a promoção do ensino de português nos países da América Latina, o Programa de Estudantes Convênio – Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes Convênio – Pós-Graduação (PEC-PG) também atraem estudantes latino-americanos que almejam se graduar ou fazer uma pós-graduação nas instituições brasileiras.

Gonçalves e Christófolo (2012), ao tratarem do processo de internacionalização de ensino superior da Colômbia, apontam que o Brasil é um dos países mais procurados pelos estudantes colombianos. Segundo os autores, houve um aumento de 123% no número de vistos de estudantes concedidos pela Embaixada do Brasil em Bogotá no período de 2007 a 2010.

Quanto ao processo de internacionalização do ensino na Argentina, diplomatas brasileiros lotados em Buenos Aires ressaltam que o ensino de língua portuguesa e espanhola como línguas adicionais foi objeto de dois comunicados oficiais presidenciais. No ano de 2011, foi lançado um projeto-piloto do Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em Língua Espanhola e Portuguesa entre instituições brasileiras e argentinas (CORDEIRO; WATANABE, 2012).

Outro instrumento de promoção da língua portuguesa é o Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O exame é aplicado no Brasil e no exterior com o apoio financeiro e institucional do Estado Brasileiro. A certificação pode ser um dos requisitos para participação nos programas PEC-G e PEC-PG, a depender da universidade, e pode ser exigida para a validação de diplomas estrangeiros em território nacional, a depender dos conselhos fiscais de profissões. De acordo com Schoffen (2012), 56% dos inscritos no processo de certificação aplicado em outubro de 2011 foram provenientes da América Latina.

O projeto institucional da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), sediada em Foz do Iguaçu, é atrativo ao público estudantil da América do Sul. A universidade tem como missão promover a integração dos povos latino-americanos e pretende ser bilíngue, sendo o português e o espanhol as línguas institucionais. Nas outras universidades públicas, em geral, pode ser exigida dos discentes estrangeiros a comprovação da proficiência em língua portuguesa para seguir seus estudos na graduação e na pós-graduação. Quando se recebem estudantes de PEC-G e PEC-PG normalmente está previsto um curso intensivo preparatório para o exame de certificação Celpe-Bras para atender a este perfil de universitários. Os estudantes se preparam e fazem o exame para certificar sua proficiência na língua e continuar com seus estudos. No caso da UNILA, não é exigida dos estudantes uma certificação em língua portuguesa, porém, estão previstas, para todos os cursos de graduação, as disciplinas de língua portuguesa adicional para os estudantes falantes

de espanhol como língua materna e as disciplinas de espanhol para os graduandos falantes de português como língua materna. Segundo informações do Departamento de Administração e Controle Acadêmico, em janeiro de 2015, faziam parte da UNILA 1.461 estudantes dos quais 644 são de nacionalidade não brasileira e majoritariamente de origem latino-americana. Algumas pesquisas foram levadas a cabo para compreender o bilinguismo institucional da UNILA e os dados geram subsídios para nortear o trabalho pedagógico das disciplinas de língua adicional no contexto do projeto institucional.

Munoz (2016) defendeu uma tese em que realizou uma pesquisa etnográfica com o objetivo de responder a duas perguntas: como os discentes da UNILA se entendem e quais seriam os potenciais e as limitações da intercompreensão neste contexto. A pesquisadora coletou dados entre os anos de 2010 e 2014. Fizeram parte do seu conjunto de dados: os documentos institucionais, entrevistas, grupos focais, etc. Sobre o que dizem os documentos institucionais quanto ao bilinguismo. A autora resume:

Primero, según los documentos oficiales, la enseñanza en la universidad es bilingüe. Segundo, el bilingüismo es una herramienta de integración. Tercero, la UNILA no exige ninguna competencia específica en las lenguas institucionales para el ingreso o el proceso de selección de los estudiantes, ni para la contratación de profesores, democratizando así el acceso. Y cuarto, la enseñanza de estas lenguas es obligatoria para los alumnos durante los primeros tres semestres de todas las carreras ofertadas, convirtiendo así esta forma de educación lingüística en uno de los medios privilegiados para garantizar lo que se adopta como bilingüismo. (MUNOZ, 2016, p. 202-203)

De uma forma geral, os aspectos elencados pela autora nos documentos institucionais apontam para uma falta de diretriz para o bilinguismo e, como consequência, para o que deve ser trabalhado nas disciplinas de línguas, ao mesmo tempo em que tais disciplinas podem ser elementos potenciais para fomentar o bilinguismo na instituição. Se por um lado, há uma democratização do acesso à

universidade brasileira por parte dos estrangeiros, pois deles não é exigida a proficiência na língua, por outro, os documentos deixam em aberto o objetivo das disciplinas de línguas. Ainda que haja um Projeto Político Pedagógico do Ciclo Comum do qual faz parte a fundamentação pedagógica das disciplinas de línguas, o documento se baseia fortemente nas diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência, desconsiderando aspectos chave do contexto como o ensino de línguas próximas e o fato de os discentes de português estarem em contexto de imersão, por exemplo.

Embora o foco do trabalho de Munoz (2016) não tenha sido a discussão sobre as disciplinas de línguas, mas sim uma compreensão geral da paisagem linguística institucional da UNILA, a pesquisadora nos fornece dados preciosos para pensar diretrizes para o ensino de línguas. A partir dos depoimentos dos estudantes sobre as disciplinas de língua portuguesa e espanhola, a autora elenca alguns elementos comuns nas falas dos discentes como a desmotivação, a falta de interesse e a reclamação por parte dos estudantes sobre poucas oportunidades de escrita. Outro elemento interessante que aparece nos dados da pesquisa é a leitura na língua adicional; há relatos sobre os esforços, as dificuldades e as estratégias para ler textos complexos em português. Os estudantes chegam à universidade, muitas vezes, sem nunca ter estudado português e, para acompanhar as disciplinas, devem ler textos técnico-acadêmicos em língua portuguesa. A leitura desses textos complexos, com os quais provavelmente muitos entram em contato pela primeira vez, e em língua adicional, apresenta diversos desafios para os estudantes. Como há muitos estudantes que vêm de países vizinhos, muitos já falam e compreendem o português em situações informais de interação, no entanto, em minha experiência de sala de aula, tenho notado que, mesmo entre os estudantes que moram na zona da Tríplice Fronteira, há uma dificuldade de compreender os textos acadêmicos, fato que pode comprovar a necessidade de se desenvolver o letramento acadêmico tanto em língua materna quanto língua adicional.

Tatiana Carvalhal (2016) avaliou a Política de Planejamento Linguístico no âmbito do projeto universitário da UNILA. A autora aplicou um questionário a 200 discentes ingressos e egressos da instituição de diversos cursos para avaliar os usos, os conhecimentos e as ideologias das línguas no contexto do projeto da UNILA. Entre as discussões feitas pela pesquisadora, ressaltou a problematização sobre os contextos de aprendizagem da língua adicional. Ao estudar as oportunidades de desenvolvimento da escrita e da oralidade e o contexto de aprendizagem das línguas adicionais pelos discentes, a autora afirma que é no contexto formal do ensino da língua adicional que é mais usada a modalidade escrita. Em contextos informais, os estudantes, em geral, declaram que aprendem a falar, ler e escrever informalmente. Quando a pesquisadora compara o uso formal e informal das línguas, os estudantes, ao se avaliarem, afirmam avançar pouco no domínio da escrita e da fala em língua adicional. Além disso, eles se avaliam melhor quando diz respeito à proficiência oral do que a escrita, e no contexto universitário, ou seja, situações formais de interação. Os dados parecem evidenciar ainda mais a falta de oportunidade de escrita na língua adicional. Cabe ressaltar, que os estudantes falantes de espanhol podem escrever os trabalhos e provas das disciplinas em espanhol. Como parece não haver muitas oportunidades de desenvolvimento da escrita no contexto universitário da UNILA, as disciplinas de línguas adicionais parecem ser espaços para o fomento do uso e do desenvolvimento da escrita em língua adicional, especialmente em contextos universitários.

Os dados apresentados por Munoz (2016) e Carvalhal (2016) sobre a leitura de textos acadêmicos e a falta de oportunidade para os estudantes desenvolverem a escrita na língua adicional corrobora parte dos dados apresentados em outra pesquisa que teve como objetivo estudar as práticas de leitura e escrita em língua adicional no contexto da graduação na UNILA. Os dados sugerem que os estudantes estrangeiros na UNILA devam ser capazes de compreender os textos de leitura das disciplinas

específicas dos cursos de graduação na língua adicional, principalmente em português, para se engajarem nas atividades de sala de aula que serão, em sua maioria, em português, embora todos possam falar espanhol e português nas disciplinas. Ainda que nos documentos oficiais houvesse uma previsão de contratação de professores falantes nativos de espanhol, por diversos motivos, o que há na prática é uma grande quantidade de professores brasileiros compondo o corpo docente da instituição, o que resulta em aulas e textos de leitura em português na maior parte do tempo.

É no contexto de ensino de português na UNILA e de expansão do ensino de português para falantes de espanhol na América Latina que apresento uma proposta de material didático voltado ao público universitário.

2. Ensino de português para falantes de espanhol

A língua portuguesa e a espanhola falada na América Latina compartilham uma ascendência similar, ambas têm origem peninsular e foram trazidas para o continente em contextos de dominação. Além disso, o português e o espanhol são línguas românicas cujas estruturas lexicais, sintáticas e morfológicas são próximas. Ao tratar de aspectos relacionados à transferência, interferência e interlíngua no ensino de línguas próximas, Alvarez (2002) afirma que os sistemas de comunicação intermediários entre a língua materna e a língua adicional fazem parte do processo de aquisição. Nos anos 50, acreditava-se que as dificuldades e facilidades ao aprender uma língua adicional seriam consequência direta da transferência da maneira como se estrutura linguisticamente a língua materna. Em reação a essa hipótese forte da análise contrastiva, estudos começaram a relativizar a interferência da língua materna no processo de aquisição da língua adicional e passaram a compreender a interlíngua como competência de comunicação não nativa e individualizada, marcada pela variabilidade num percurso com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações. No contexto de ensino de português para falantes de espanhol, o portunhol é considerado uma manifestação da interlíngua em desenvolvimento na

tentativa de conciliar o espanhol e o português. Estudos sobre análise de erros, ou seja, que consideram moderadamente a hipótese da análise contrastiva, postulam que cabe ao ensino identificar e desenvolver estratégias pedagógicas para superar os desvios à norma. No contexto da gramática transformacional, o desvio é um instrumento pedagógico a ser contemplado, por exemplo, por meio da formulação de regras e hipóteses sobre a natureza do desvio. Lombello et al (1983), baseando-se na metodologia da análise de erro, buscaram identificar subsídios para a elaboração de um material didático de português para falantes de espanhol. As autoras aplicaram um Teste Cloze para estudantes de português falantes de espanhol e para falantes de outras línguas e concluíram que a natureza dos erros cometidos no teste pelos falantes de espanhol é distinta quando comparada a dos demais estrangeiros. As autoras sugerem que o curso de português para hispano-falantes deve ser distinto dos demais.

O debate sobre erro, norma e portunhol está intensamente presente na operacionalização dos critérios de correção do exame Celpe-Bras. Por ser um exame de natureza comunicativa, há sempre um debate sobre o nível de tolerância do portunhol no processo de atribuição de notas entre especialistas, corretores, professores, etc. Scaramucci (2001), ao discutir uma definição de proficiência comunicativa no contexto do exame, aponta a dificuldade de organizar um sistema de notas que seja qualitativo. Ao final do artigo, a autora coloca algumas perguntas sobre o uso do portunhol ora questionando até que ponto o critério da comunicação poderia incentivar a manutenção do portunhol, ora problematizando o falante nativo escolarizado como parâmetro para certificar a proficiência da língua portuguesa falada pelos latino-americanos.

Se por um lado, parece haver um consenso entre os pesquisadores de que o portunhol é natural, necessário e muito bem-vindo no processo de aquisição do português ou do espanhol, por outro há um debate em aberto sobre o papel do ensino da norma no desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa.

Para além dos aspectos relacionados à estruturação da língua, Rodea (2008) analisa a heterogeneidade discursiva entre professor e estudantes na sala de aula de português para falantes de espanhol. A pesquisadora elenca diversos mal-entendidos ao longo das interações e, ao final, afirma ser necessário não só o estudo de aspectos linguísticos, fonéticos e sintáticos no âmbito comunicativo, mas também das formas pragmáticas que expressam uma cultura. A autora também aponta para a necessidade de analisar contrastivamente estilos discursivos e mal-entendidos. Grannier (2002), baseando-se em pesquisas e na prática de sala de aula, propõe algumas maneiras de ensinar português a falantes de espanhol. A autora recomenda a estratégia da análise contrastiva em função de um objetivo comunicativo que pode ser estabelecido, por exemplo, na proposta de uma tarefa que contemple o uso da língua em um contexto. A autora defende ainda a necessidade da redação extensiva, assim como Lombello et al. (1983) o faz ao final do seu trabalho de análise de erros. Apoiando-se em experiências de sala de aula, as autoras afirmam que a escrita intensiva e extensiva proporciona ao aluno tempo refletir sobre a melhor maneira de se comunicar em língua portuguesa por meio de técnicas de correção, revisão e verificação gramatical e lexical. Além disso, as autoras afirmam que a escrita é forte aliada no processo de desenvolvimento de atitudes de automonitoramento e gestão do uso das estruturas da língua.

A partir da análise de estudos e propostas que trataram da especificidade do ensino de português para hispano-falantes conclui-se que: é preciso compreender a interlíngua como um esforço natural de comunicação; o ensino pode conscientizar os estudantes sobre os usos de estruturas contrastantes no âmbito da gramática e do léxico, mas também, da pragmática; o ensino pode promover o desenvolvimento de automonitoramento das produções escritas, principalmente. Além disso, o ensino de línguas próximas, principalmente em contexto de imersão, permite acelerar a progressão de experiências de interação oral e escrita relacionadas a diversos domínios discursivos.

Embora estudos sugiram que estudantes de português falantes de espanhol como língua materna seja distinto dos demais devido à proximidade das línguas, Diniz et al (2009) afirmam que há uma lacuna editorial para atender esse público. Por meio da análise panorâmica da oferta de livros didáticos para ensino de português como língua adicional, os autores afirmaram que faltam materiais específicos para o contexto universitário de ensino para este público, que tenham como objetivo o desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas às interações acadêmicas e ao estudo e sugerem que materiais devam trabalhar uma perspectiva de ensino de línguas que promova a interação social e a negociação de significados por meio de tarefas e projetos.

Após discutir alguns resultados de pesquisa sobre ensino de línguas próximas, especialmente, o ensino de português para falantes de espanhol, a seguir, trato do conceito de tarefa.

3. Metodologia de ensino de línguas e a abordagem baseada em tarefas

Long (2011) afirma que estudiosos da história dos métodos para ensino de línguas adicionais identificam um movimento pendular quanto à escolha de abordagens ora intervencionistas ora *laissez-faire*. O autor entende por intervencionistas as metodologias estruturalistas, ao passo que as *laissez-faire* estão relacionadas aos processos que envolvem competências e habilidades linguísticas, discursivas, pragmáticas, interculturais, etc. As primeiras seriam as sintéticas ao proporem o estudo das partes da língua de forma isolada. As últimas seriam as holísticas. As holísticas, na perspectiva do autor, são as que levam em conta o repertório interno do aprendiz ao propor uma análise contextualizada das regras, significados e funções da língua. Long (2011) se baseia em resultados de pesquisa para afirmar que os métodos holísticos para ensino e aprendizagem estariam mais coerentes com os resultados de pesquisa sobre o desenvolvimento

da interlíngua, embora o foco na forma seja também relevante quando se pretende desenvolver a proficiência avançada em língua adicional (LA). O fato de que os métodos holísticos poderiam ser mais coerentes com os resultados de pesquisa sobre ensino de línguas adicionais não nos permite inferir que os métodos estruturalistas não sejam úteis ou necessários, a depender do contexto. Minha experiência como professora de português na Ásia me permite afirmar que os métodos estruturalistas podem fazer parte da cultura de ensinar e aprender de alguns estudantes e que, por isso, é preciso levar em conta não só os resultados de pesquisa. Tendo em vista os variados contextos e objetivos de ensino de LA, Long (2011) afirma que seria despropositada a oferta de um método único de ensino que fosse universal e abrangesse os diversos contextos e propósitos de aprendizagem das línguas. Cabe salientar, segundo Long (2011), que as pesquisas não advogam a favor de nenhum método e que a área de investigação sobre ensino e aprendizagem de línguas está em contínuo processo de desenvolvimento e que por isso é de responsabilidade dos professores selecionar abordagens e procedimentos teórico-metodológicos e justificar sua escolha em detrimento de outras, apoiando-se em pesquisas e no que o docente acredita ser mais eficiente de acordo com o resultado de sua prática. Ainda que sejam diversos os contextos de ensino, aprender uma língua adicional é também um processo cognitivo relativamente similar entre aprendizes adultos, por isso é possível elencar um conjunto mínimo de princípios metodológicos a serem utilizados de maneira mais ou menos consensual entre professores que podem variar com as circunstâncias de sala de aula. Entre as descobertas, Long (2011) destaca como relevante as seguintes conclusões de resultados de pesquisa: (1) os aprendizes, e não o professor, têm mais controle sobre o processo de aprendizagem; (2) a interlíngua é uma versão individualizada do aprendiz da língua alvo cujo desenvolvimento pode estar relacionado à instrução, à proximidade da primeira língua com a

língua adicional, entre outros fatores; (3) além da proximidade entre as línguas, outros processos criativos desempenham um papel importante na aquisição de itens lexicais; (4) o desenvolvimento da interlíngua não é necessariamente linear; (5) a instrução tem efeito mínimo no desenvolvimento da interlíngua, porém o ensino pode acelerar o processo de aquisição e melhorar a previsão de aquisição de formas e funções raras, pouco salientes e específicas a um contexto comunicativo; (6) tanto o foco na forma quanto a instrução implícita são úteis para cumprir objetivos simples e complexos de aprendizagem.

A partir das conclusões de pesquisa, o autor postula que é incompatível com as descobertas científicas organizar um programa de ensino baseado em itens isolados da língua porque o controle da aprendizagem de um item isolado não garante a aquisição da forma linguística, também porque a instrução tem um papel limitado no percurso individual do desenvolvimento da interlíngua, e além disso, o conjunto de itens pouco ou nada se relaciona aos objetivos comunicativos de estudo da língua pelos aprendizes. Enquanto a proposta de itens isolados é questionável do ponto de vista da aquisição, propostas holísticas parecem ser mais coerentes com os resultados das pesquisas. As abordagens holísticas oferecem um repertório linguístico rico e realista e, se forem elaboradas a partir de uma análise de necessidades comunicativas do aprendiz, serão ainda mais eficazes, uma vez que se considerará o uso futuro da língua. Nesse sentido, planejar o ensino de acordo com as necessidades dos aprendizes e baseado em tarefas significa aproximar a sala de aula aos contextos autênticos de uso da língua. As tarefas têm objetivos comunicativos e são elaboradas a partir de atividades, gêneros e ou pré-gêneros textuais orais e escritos de forma sequenciada (SWALLES, 1990).

As tarefas são recomendadas pelo documento europeu Quadro Comum de Referência para as línguas. O documento é resultado de uma demanda política por uma definição de parâmetros comuns para o ensino e a avaliação de línguas para

facilitar a mobilidade entre os cidadãos dos países membros da União Europeia. No quadro, definem-se diretrizes gerais para o ensino de línguas sem, no entanto, focar em uma só metodologia. O conceito de tarefa configura suas diretrizes. Segundo o documento, as tarefas são sinônimas de ações relevantes aos aprendizes como escrever um livro ou deslocar um armário, por exemplo. O exame que atesta a proficiência em português brasileiro, o Celpe-Bras, também se utiliza da metodologia das tarefas para avaliação. De acordo com o Manual do Examinando (2012), as tarefas são também sinônimas de ações. No contexto do Celpe-Bras, essas ações estão relacionadas com a parte escrita do exame e envolvem compreender um texto oral ou escrito para que o examinando possa escrever um outro (BRASIL, 2012).

É importante ressaltar que as tarefas nem sempre se reduzem a escrever textos. No documento europeu, por exemplo, as tarefas podem até não envolver o uso da língua oral ou escrita, mas outras formas de comunicação que são igualmente objeto de ensino da língua alvo. Long (2011) também atenta para o fato de uma didática baseada em tarefas não necessariamente utilizar um texto para objetivo do ensino. O autor faz um resumo de estudos sobre os princípios e características metodológicas do ensino baseado em tarefas e resalta: (1) o uso de tarefas e não de textos para nortear a didática; (2) a promoção da aprendizagem por meio da prática; (3) a elaboração de insumo para além dos textos autênticos; (4) o fomento à indução por parte do aprendiz; (5) a promoção de repertório linguístico rico e diferenciado; (6) o foco na forma contextualizado; (7) o retorno de avaliação; (8) o respeito ao desenvolvimento individual do aluno; (9) a promoção da aprendizagem colaborativa e cooperativa; (10) a coerência entre ensino e uso futuro da língua.

De acordo com John Norris (2011), o ensino de línguas baseado em tarefas é uma abordagem que se apoia em evidências científicas sobre ensino e cujas bases teóricas têm origem no campo do ensino de línguas estrangeiras e da filosofia da educação. O autor, ao discorrer sobre a origem da abordagem, afirma que o ensino baseado em tarefas surgiu como superação dos métodos pós-guerra, ou seja, os que

privilegiam o ensino da forma desarticulada com o contexto de uso da língua. O autor afirma que os princípios de abordagens, como a da tarefa, começaram a surgir nos anos 80, quando os métodos sintéticos sofreram diversas críticas, ao mesmo tempo em que os resultados de pesquisas apontavam que a aprendizagem se dá por meio não só de instrução, mas também em contexto de imersão. As tarefas integram pressupostos pedagógicos teóricos e empíricos a fim de atingir objetivos realistas, ou seja, considera-se o que o aprendiz deverá ser capaz de fazer na língua alvo.

Quanto às características da abordagem, Norris (2011) afirma que a estrutura das atividades de uma abordagem baseada em tarefas é holística e procura oferecer aos aprendizes uma série limitada de experiências e informações relevantes que podem ser compreendidas e por meio das quais os aprendizes podem se engajar nas oportunidades de desenvolvimento de aprendizagem. O autor faz uma grande resenha de uma década de trabalhos que discutiram a abordagem por meio de tarefas para elencar alguns de seus princípios, a saber: análise de objetivos de aprendizagem que procura saber o contexto de uso da língua alvo no futuro; seleção e sequenciamento de tarefas; desenvolvimento de materiais e da instrução que organizam didaticamente as tarefas; ensino que potencializa a performance dos aprendizes ao desempenharem as tarefas; avaliação como mecanismo de prover informação ou *feedback* relevante quanto à performance dos aprendizes ao realizarem as tarefas alvo.

Sobre o desenvolvimento de material, o autor ressalta que didatizar uma tarefa é organizar experiências de aprendizagem que visem ao desempenho da tarefa alvo de maneira a oferecer minimamente as seguintes informações: conteúdo linguístico, a partir de exemplos autênticos da tarefa alvo; análise de trechos da tarefa alvo com objetivo de trabalhar o foco na forma; atividades interativas e estruturadas que permitam aos aprendizes estabelecerem as relações entre forma, função e significados; performance da tarefa alvo que possa transgredir os limites da sala de aula e que possam promover oportunidades para a avaliação.

Após ter discutido estudos sobre ensino de línguas próximas, bem como os princípios teórico-metodológicos que subjazem à elaboração do material didático, passaremos para a descrição das propostas de unidade didática.

4. Unidades didáticas para estudantes universitários na América Latina

A motivação inicial para elaboração das cinco unidades didáticas que apresento e analiso neste artigo foi o projeto editorial levado a cabo por uma equipe de professores que atuam no ensino de Português como Língua Adicional nos cursos de graduação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). De acordo com o projeto editorial (GUIZZO et al, 2014), o material seria elaborado para atender tanto ao público de estudantes estrangeiros da UNILA, quanto aos alunos matriculados em cursos livres de português disponíveis nos Centros Culturais Brasileiros na América Latina. O ensino de Português como Língua Adicional faz parte do currículo de todos os cursos de graduação da UNILA. A depender do curso de graduação, estão previstas duas disciplinas de 90 horas cada ou três disciplinas, sendo duas de 120 horas aula e uma de 60 horas. As disciplinas de Português como Língua Adicional estão na grade curricular dos primeiros semestres dos cursos de graduação. De uma maneira geral, as ementas das disciplinas de Português como Língua Adicional contemplam “o reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e interação, oral e escrita, em situações cotidianas sociais e acadêmicas” (UNILA, 2013, p. 19), o “aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais e da interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos” (UNILA, 2013, p. 20) e o “estudo de estruturas complexas da língua e interação, oral e escrita, em diversos contextos sociais, acadêmicos e profissionais, com foco na área de formação” (UNILA, 2013, p. 21). Ressalto que as ementas são amplas e permitem uma variedade de interpretações sobre como e o que deve ser ensinado nas disciplinas de português; em geral, entendo que o objetivo mais importante das disciplinas é o de prepará-los para as práticas de leitura que terão de enfrentar ao longo da graduação e

fornecer oportunidades de desenvolver escrita em língua adicional, conforme discuti na primeira parte deste artigo ao resumir algumas pesquisas sobre a situação linguística da UNILA.

Sobre o contexto do ensino de português no projeto editorial (GUIZZO et al., 2014), o documento apresenta dados de uma pesquisa que foi realizada com a colaboração de 45 professores atuantes nos Centros Culturais Brasileiros que responderam a um questionário de pesquisa. Com base nos dados coletados, pôde-se concluir quanto ao perfil dos informantes que a grande maioria dos professores são falantes de português como língua materna, ou seja, trata-se de docentes brasileiros que ensinam português no exterior. Quanto aos aspectos relevantes que devem ser explorados pelo material, a grande maioria dos docentes ressalta a importância da presença de elementos culturais, bem como o desenvolvimento da expressão escrita e da compreensão oral, além disso, outros aspectos são também mencionados, tais como: conteúdos gramaticais, uso de recursos tecnológicos e desenvolvimento da compreensão escrita. É interessante ressaltar, segundo os dados apresentados no projeto (GUIZZO et al., 2014), que embora a cultura seja o aspecto mais mencionado, quando se pensa no material didático a ser produzido, o livro *Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros* (LIMA, IUNES; 2000), que está fortemente relacionado com um ensino de gramática, seja o livro mais adotado pelos professores informantes da pesquisa. Outro dado relevante que o projeto apresenta pelos questionários é que os professores dão algumas diretrizes sobre a elaboração do material, a saber: utilizar os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras para fundamentar o material; apresentar textos autênticos; considerar o público de estudantes que conhecem pouco do Brasil; apresentar os conteúdos de maneira coerente com o público de falantes de espanhol; oferecer oportunidades de avaliação e autoavaliação; pensar o material como um acervo de sugestões e não como um manual de ensino, entre outras. Os questionários serviram ainda para que uma lista temática fosse organizada para nortear a elaboração do material.

No presente artigo, apresento cinco propostas de unidades didáticas elaboradas para o ensino de português no contexto do projeto editorial e também no contexto do projeto universitário da UNILA, mas que poderiam ser também adequadas para o ensino de português em outros contextos como o do PEC-G e PEC-PG, por exemplo. Em seguida, analiso com mais detalhes uma dessas propostas.

5. Descrição das unidades didáticas

Por intermédio dos dados levantados pelo projeto editorial (GUIZZO et al., 2014) e da experiência no ensino de PLA no contexto universitário da UNILA, optei pelos princípios do ensino baseado em tarefas, uma vez que o Celpe-Bras também se fundamenta nessa metodologia. Conforme já discutido, o conceito de tarefa operacionalizado nas unidades didáticas é ampliado, indo além da produção do texto escrito. A opção pela elaboração de um guia didático destinado aos professores partiu também da necessidade dos docentes que almejavam um recurso que lhes oferecesse um repertório de atividades didáticas organizadas de maneira que pudessem utilizá-las totalmente ou parcialmente em suas aulas. Além disso, organizar um repertório temático que culmina na produção de uma tarefa é também útil para organizar as atividades pedagógicas de cursos de PLA no contexto da UNILA, uma vez que as disciplinas são oferecidas a graduandos de diversos cursos, exigindo do professor a capacidade de se adaptar aos temas e às necessidades de cada turma. Vale ressaltar que a oferta das disciplinas de línguas tem sido feita por curso, por isso é desejável adequar a disciplina, e conseqüentemente o material, ao curso. Nesse sentido, seqüências de atividades modulares e temáticas podem ser úteis especialmente para os dois contextos de ensino. O material é de natureza comunicativa, de forma que a tarefa norteia uma seqüência modular de atividades didáticas com uma temática comum, previamente selecionada por professores de português que atuam nos Centros Culturais Brasileiros na América Latina e que, ao mesmo tempo, é apropriado ao contexto de ensino de português da UNILA e a outros contextos de estudo do português por falantes de espanhol. A organização

temática das sequências didáticas é uma sugestão dos professores que atuam nos CEBs da América Latina, mas são também apropriadas ao contexto de ensino de línguas na UNILA, porque atualmente a organização das turmas vem sendo feita por curso; nesse sentido, a exploração temática relacionada ao curso de graduação dos estudantes é algo que tem funcionado nas turmas de Português como língua adicional.

Para informar rapidamente o conteúdo da unidade didática, no começo de cada unidade há um pequeno texto introdutório. No quadro 1, apresento cada um dos textos.

Quadro 1 – tema e introdução.

Tema	Introdução
Povos Indígenas e Diversidade Linguística no Brasil	Estudar os povos indígenas é uma das maneiras de compreender não só as raízes do Brasil, como também sua diversidade cultural e linguística. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades e materiais com o objetivo de levar os alunos a entrarem em contato com a diversidade indígena ao explorarem suas maneiras de viver, suas línguas, etc.
Brasil e Ciência: saúde e produção científica	Conhecer um pouco do processo político e social do direito à saúde e como está organizada a Pós-Graduação no Brasil nos permite compreender na grande área das ciências da saúde brasileira. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades que levam os alunos a explorarem os aspectos históricos sobre como se estruturou o sistema de saúde público no Brasil e a entrarem em contato com a produção e divulgação de conhecimento na área das ciências da saúde no Brasil.
As artes nas cidades: Cultura hip hop	Estudar aspectos da cultura hip hop no Brasil é uma maneira de entender a dinâmica da cultura popular nas grandes cidades brasileiras. Além disso, estudar a cultura hip hop nos grandes centros do Brasil é também se aproximar da juventude no Brasil, de como ela se relaciona e se apropria dos espaços das cidades. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades que levam os alunos a explorarem conceitos-chave e aspectos da cultura hip hop que foram apropriados pela juventude brasileira.
Festas Populares – Festa Junina	A Festa de São João é comemorada em diversos lugares do Brasil e outros países de língua oficial portuguesa. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades que levam os alunos a conhecerem as origens e as maneiras de comemorar o dia de São João no Brasil.
Processos de Urbanização das cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador	Estudar processos de urbanização das cidades brasileiras é uma maneira de compreender alguns dos aspectos da história dos brasileiros que, em muitos momentos, assemelham-se aos dos demais países latino-americanos. Além disso, estudar os espaços urbanos é também compreender como os brasileiros se relacionam com suas cidades. Nesta sequência didática, o professor terá acesso a sugestões de atividades que levam os alunos a explorarem as origens, as formas, os conceitos e os usos dos espaços urbanos no Brasil, especialmente das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador.

Após o texto introdutório, há a indicação da tarefa final da unidade que norteará as atividades a serem desenvolvidas ao longo da unidade, assim como a relação dos objetivos e conteúdos propostos. Ao final do cabeçalho, está organizada uma lista de textos e suas respectivas fontes que foram utilizados na elaboração das aulas temáticas com o objetivo de facilitar a preparação da aula pelo professor. Em seguida, apresenta-se a proposta de trabalho organizada nas seguintes seções:

- módulo 1: ativando conhecimentos anteriores;
- módulo 2: entrando no assunto;
- módulo 3: descobrindo o texto;
- módulo 4: descobrindo a língua;
- módulo 5: primeira produção;
- módulo 6: avaliando as produções;
- módulo 7: interagindo em língua portuguesa;
- módulo 8: compartilhando as produções;
- módulo 9: autoavaliação.

Organizo no quadro 2 abaixo cada um dos módulos da unidade didática *Brasil e Ciência: saúde e produção científica*. A unidade temática foi elaborada para estudantes que já tenham estudado português e que se encontram em cursos de graduação ou pós-graduação na área da saúde no Brasil ou no exterior. Esse perfil de estudantes é comum não só na UNILA, onde há cursos de Medicina e Saúde Coletiva, mas nos Programas de Estudante Convênio tanto de graduação e pós-graduação (PEC-G e PEC-PG) por meio dos quais estudantes da América Latina vêm se formar ou se especializar nos cursos de graduação ou programas de Pós-graduação no Brasil. Além disso, cabe ressaltar que a unidade temática pode ser de utilidade em cursos de línguas que atendam ao público de médicos da América Latina que buscam validar seus diplomas no Brasil. No processo de validação, pode estar prevista a comprovação da proficiência em Língua Portuguesa pelo exame Celpe-Bras, a depender dos conselhos profissionais.

Além disso, as unidades foram elaboradas de forma que os professores possam editá-las. Uma sequência que tem como tarefa a escrita de resenha para um público

específico da área da saúde pode ser editada quanto à temática ou, até mesmo, quanto à tarefa. O professor pode utilizar apenas os módulos iniciais e propor outra tarefa final, a depender o perfil da turma. A escolha pelos módulos faz com que a sequência se torne editável pelo professor.

Tendo argumentado sobre a pertinência da proposta didática para além do contexto da UNILA, descrevo os módulos. Os dois primeiros módulos têm o objetivo de introduzir o assunto e relacioná-lo ao conhecimento prévio dos estudantes. No caso da unidade didática *Brasil e Ciência: saúde e produção científica*, o primeiro módulo contempla a discussão sobre a história do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil e sua relação com a produção científica. No segundo módulo, o professor pode levar documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sobre a área da saúde humana para que os discentes ampliem seus conhecimentos sobre a produção científica brasileira dessa área. Nos dois seguintes, os aspectos formais do texto e da língua são explorados. Como a tarefa final é a escrita de uma resenha, tanto aspectos discursivos quanto linguísticos são explorados nestes módulos para instrumentalizar os discentes a produzi-la e apresentá-la. Cabe ressaltar aqui que, não se espera que os estudantes consigam desenvolver a escrita de uma resenha acadêmica publicável, mas desenvolver de forma gradual o processo de escrita desse gênero. Por isso, feita uma primeira produção da resenha, sugiro alguns critérios de avaliação que o professor pode usar para nortear o fornecimento de uma avaliação detalhada do que o estudante foi capaz de fazer e do que ainda é preciso melhorar. As informações geradas na avaliação detalhada dos aspectos da resenha fornecerão insumo para que o estudante possa reescrever seu texto quantas vezes forem necessárias. A escrita é compreendida como um processo e para fomentá-lo é preciso fornecer revisões detalhadas, que podem ser feitas pelo professor ou pelos próprios colegas, para apontar caminhos para o discente desenvolver sua escrita. Na minha experiência de sala de aula, a avaliação pelos próprios colegas com base em uma grade de critérios funciona desde que todos saibam operacionalizar os critérios ao avaliar, desde que as avaliações sejam anônimas, sem que o colega-avaliador se

identifique, e desde que mais de um colega avalie uma mesma tarefa para o estudante avaliado poder contrastar diversas avaliações independentes do seu texto.

A opção de colocar critérios de avaliação instrumentaliza o professor ou os colegas para a avaliação. Taras (2010) faz uma revisão dos conceitos de avaliação somativa e formativa, questionando a maneira de classificar as avaliações pela função: a de classificar, como somativa; e a de fornecer insumos para o ensino-aprendizagem, a formativa. A autora aponta que o foco da discussão sobre avaliação deveria ser o processo, ou seja, o debate deveria ser sobre o como fazer as avaliações, uma vez que as funções das avaliações podem se sobrepor. Taras (2010) conclui que “a avaliação somativa precisa vir em primeiro lugar: é necessário avaliar a qualidade do trabalho antes de dar o *feedback* ao aluno. O *feedback* não vem do nada: é o exame do trabalho com critérios e modelos implícitos e explícitos que produz julgamentos” (TARAS, 2010, p. 128). No contexto específico do ensino de línguas adicionais, Scarino (2013) também questiona a separação das avaliações como formativa/somativa e propõe o conceito de avaliação alternativa em que, entre outros aspectos, seja integrada às avaliações de sala de aula, alguns aspectos das avaliações de larga escala para potencializar os propósitos do ensino ao fornecer um retorno detalhado a partir da análise do desempenho do discente. Por este motivo, acrescentamos critérios específicos de avaliação para cada uma das tarefas finais propostas nas unidades didáticas no módulo 6.

No módulo seguinte, o propósito seria o de convidar os estudantes a interagirem com os colegas ou com outros grupos para compartilhar as resenhas. Ao final, os discentes se autoavaliam, conforme cada um dos aspectos propostos no objetivo da unidade. A autoavaliação é o momento de reflexão do estudante sobre seu percurso durante a unidade. Proponho um questionário que o professor possa editar ou não e oferecer ao estudante para preencher. Após o preenchimento do questionário de autoavaliação, pode ser possível debater com o professor e os colegas sobre a pertinência da proposta e gerar informações para o professor avaliá-la e editar a sequência didática com base em sua prática de forma que mais se adapte ao seu contexto.

Quadro 2: os módulos da unidade didática Brasil e Ciência: saúde e produção científica.

Módulo	Objetivo	Propostas de atividades	Textos de leitura
Módulo 1: ativando conheciment os anteriores	conhecer o processo histórico, político e social do direito à saúde no Brasil e relacioná-lo com produção técnico-científica brasileira	<p>1. O professor pode perguntar aos alunos o que eles sabem sobre o sistema de saúde no Brasil;</p> <p>2. Após ver o documentário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o professor e alunos podem fazer juntos no quadro ou em pequenos grupos uma linha cronológica com os principais acontecimentos apresentados no vídeo que levaram à criação do Sistema Único de Saúde (SUS); - em um segundo momento, o professor pode promover um debate acerca do sistema de saúde brasileiro e do sistema de saúde do país em que vivem os alunos; - o professor pode pedir aos alunos que escrevam uma pequena sinopse do documentário. <p>3. Após ler a resenha do livro <i>O que é o SUS?</i>: o professor pode chamar atenção dos alunos para as características de uma resenha; o professor pode perguntar aos alunos se leriam ou não o livro e por que.</p> <p>3.1. O professor pode chamar atenção para a seguinte passagem do texto: <i>“Essa sustentabilidade (a do SUS) se dá em diversas esferas, a saber: a econômica [...], a política [...], a técnico-científica (para ampliar a produção de conhecimentos e inovações)...”</i> (grifo nosso). A partir da leitura do trecho, o professor pode pedir aos alunos que pesquisem a relação entre o SUS e a produção científico-tecnológica no Brasil. Ao fazer a pesquisa, os alunos podem pesquisar nos sites de agências e institutos de fomento à pesquisa como a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Instituto Butantan, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dentre outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - documentário sobre Políticas de Saúde no Brasil: um século de luta pelo direito à saúde do Ministério da Saúde, em parceria com a Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS e a Universidade Federal Fluminense/UFF e dirigido por Renato Tapajós; - resenha do livro <i>O que é SUS</i>. Paim JS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2009. 148p. (Coleção Temas em Saúde) publicada na Revista Caderno Saúde Pública, 26(6), jun, 2010, escrita por Cecília Nogueira Valença e Raimunda Medeiros Germano.
Módulo 2: entrando no assunto	Entrar em contato com pesquisas sobre saúde no Brasil por meio da leitura de revistas de divulgação científica	<p>1. O professor pode explicitar aspectos sobre o gênero artigo de divulgação científica. O professor pode promover o debate sobre a diferenciação de textos de divulgação científica e textos científicos quanto à autoria, ao estilo de linguagem e ao público alvo. Os textos científicos são escritos por especialistas para especialistas na linguagem científica e com uso de termos específicos, ao passo que os textos de divulgação científica são escritos geralmente por jornalistas para um público geral, em uma linguagem mais acessível.</p> <p>2. O professor pode pedir aos alunos que naveguem pelos portais das revistas acima e escolham textos sobre pesquisas científicas que lhes parecem interessantes.</p> <p>2.1. O professor pode pedir aos alunos façam uma pequena catalogação dos textos consultados e lidos em uma tabela.</p> <p>2.2. O professor pode promover o compartilhamento das informações coletas ao pedir que façam um pequeno resumo oral dos aspectos gerais de todos textos que foram lidos.</p> <p>3. Em um terceiro momento, o professor pode selecionar trechos do documento sobre a Pós-Graduação em Saúde Humana no Brasil e relacionar com os textos lidos dos alunos. Sugerimos explorar os dados dos gráficos sobre as linhas de pesquisa em saúde humana;</p> <p>3.1. Atividades de pós-leitura com base na análise dos dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o professor pode sugerir aos alunos que comparem as informações sobre as linhas de pesquisa no Brasil com os textos selecionados: em que medida os textos selecionados refletem a realidade do que é produzido no Brasil quanto às linhas de pesquisa? - ainda sobre as linhas de pesquisa, o professor pode pedir aos alunos que comparem a distribuição das pesquisas na área de saúde no Brasil com as de seu país; - quanto ao segmento das pesquisas, o professor pode pedir aos alunos que classifiquem as notícias de divulgação científica quanto às categorias da tabela e relacione os dados encontrados com as estatísticas da tabela: em que medida os textos selecionados refletem a realidade do que é produzido no Brasil quanto ao segmento? 	<p>Sites de revistas de divulgação científica; trecho sobre Saúde Humana: os desafios da Pós-Graduação em Saúde Humana – Reflexões para o Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011-2020 do documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020. v. 2. Brasília: CAPES, 2010. 561-581p. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPg_Miolo_V2.pdf Acesso em: 08 jan. 2015.

Módulo 3: descobrir o texto	Fazer com que conheçam as revistas científicas e instituições de ensino no Brasil ao escolherem um trabalho científico para leitura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode aproveitar a pesquisa feita na etapa anterior e pedir ao aluno que leia algum trabalho científico sobre o qual algum dos artigos de divulgação científica trata. 2. O professor pode pedir aos alunos que busquem artigos de seu interesse nas revistas sugeridas acima. 3. Feita a escolha do trabalho, o professor pedirá ao aluno que leia atentamente o trabalho. O professor pode pedir ao aluno que faça um mapa conceitual após a leitura do artigo. 	Revistas Científicas da área na saúde no Brasil
Módulo 4: descobrir a língua	Levar o aluno a identificar e sistematizar formas linguísticas e textuais de uma resenha acadêmica ou científica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode diferenciar os aspectos das três resenhas quanto ao tipo de texto resenhado (livros e artigos) e ao veículo em que foram publicadas as resenhas (revistas acadêmicas e revista de divulgação científica). 2. O autor pode explorar aspectos textuais comuns das resenhas sugeridas acima quanto ao conteúdo, organização das informações no texto e aspectos formais. O professor não deve esquecer de comentar que em resenhas acadêmicas organiza-se a referência da obra resenhada segundo os padrões da ABNT. 3. O professor pode explorar as diferenças e semelhanças entre resenhas e resumos acadêmicos (abstract). 4. O professor pode fazer um esquema dos aspectos indispensáveis para se escrever uma resenha tais como: a compreensão do texto resenhado, apresentação de um pequeno resumo do texto resenhado que faça sentido para o leitor que não leu o texto sobre o qual se fala e o julgamento do resenhista quanto ao texto resenhado. 5. Pode trabalhar as vozes verbais, a autoria nos textos acadêmicos, estratégias de paráfrase, dentre outros aspectos linguísticos que o professor julgar necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> - resenha do livro O que é SUS de Paim JS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2009. 148p. (Coleção Temas em Saúde) publicada na Revista Caderno Saúde Pública, 26(6), jun, 2010, escrita por Cecília Nogueira Valença e Raimunda Medeiros Germano - resenha do livro Coquetel a incrível história dos antirretrovirais e do tratamento da aids no Brasil de Mário Scheffer publicada na Revista Radis, abr/2013. - resenha dos artigos de divulgação da pesquisa Nascer no Brasil - publicada na Revista Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 30 Sup 517-547, 2014, escrita por Maria Luiza Gonzalez Riesco
Módulo 5: primeira produção	Propor que os alunos escrevam resenhas acadêmicas ou resenhas de divulgação científica sobre trabalhos acadêmicos brasileiros na área da saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicialmente os alunos devem encontrar um trabalho sobre o qual estão interessados para escrever uma resenha sobre eles. O professor pode negociar com a turma sobre o tipo de resenha que se quer escrever: uma para ser publicada em uma revista de divulgação científica ou uma resenha para ser enviada a uma revista acadêmica. 2. O professor pode monitorar o processo de redação das resenhas escritas pelos alunos em sala de aula. É muito importante nesse momento acompanhar a escrita do aluno, pois resenhas acadêmicas são textos complexos. A medida que os alunos forem tendo dúvidas quanto à organização textual e linguística, o professor pode aprofundar e explicar estratégias de referência pronominal ou por sinônimos, expressões de encadeamento de ideias como as conjunções, etc. 	
Módulo 6: avaliação	Fornecer um retorno sobre a qualidade das resenhas produzidas pelos discentes	- O professor pode avaliar as resenhas escritas a partir dos seguintes critérios: apresenta o texto a ser resenhado; explicita o que está sendo discutido pelos autores do texto base; explicita a posição do autor do texto base e seus argumentos e/ou ideias gerais e periféricas; parafraseia as ideias do autor, atribuindo-lhe à autoria das ideias; identifica ideias comuns e divergentes em mais de um texto técnico-acadêmico; posiciona-se com relação à uma questão teórica e/ou empírica de forma a construir argumento(s) fundamentado(s); as ideias do texto são apresentadas de forma coesa e coerente; utiliza recursos linguísticos apropriados e adequados à uma resenha acadêmica.	
Módulo 7: interagindo em Língua Portuguesa	Apresentação das resenhas acadêmicas sobre pesquisas em saúde no Brasil em público	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor pode organizar um evento para compartilhar as resenhas. Na ocasião, os alunos podem apresentar suas resenhas em um pequeno seminário sobre pesquisas em saúde no Brasil para um público amplo ou para seus colegas de sala. 2. O professor pode auxiliar os alunos a se preparem para apresentação e apresentar-lhes ferramentas e formatos que dinamizem a comunicação oral como os eventos de comunicação em PechaKucha, Ted Talks, etc. 	Apresentações orais dos eventos do Ted Talk e/ou PechaKucha, entre outros

Módulo 8: compartilhan do as produções	Organizar uma publicação com as resenhas acadêmicas sobre pesquisas em saúde no Brasil	Para organização da publicação, é importante atentar-se às etapas de revisão dos textos. Após o professor e/ou os colegas avaliarem as produções e fornecer um retorno sobre o que é preciso revisar nos textos, os estudantes reelaborarão uma segunda versão do texto. Sugere-se que inicialmente o professor coloque os alunos para trabalharem em duplas e revisarem a segunda versão do texto uns dos outros quanto à clareza das ideias, principalmente. Em seguida, o autor pode ler as sugestões dos colegas e revisar novamente o texto. Uma terceira revisão pode ser feita pelo professor que deve retornar o texto ao autor que entregará uma última versão do texto. O professor pode alterar a dinâmica de correção como quiser, desde que faça uma última revisão dos textos antes de publicá-los em alguma revista da instituição de ensino, site, blog ou em panfleto.	
Módulo 9: auto- avaliação	Convidar os alunos a refletirem sobre o próprio conhecimento quanto aos aspectos relacionados à saúde e divulgação científica no Brasil. Além disso, esse é o momento de o professor verificar eventuais pontos fracos no desenvolvimento da sequência para revisar e melhorar	Tabela de autoavaliação com as seguintes perguntas: - Eu compreendo aspectos gerais sobre como se organiza a política de saúde no Brasil? - Eu me sinto capaz de buscar informações complementares sobre saúde e pesquisa em saúde no Brasil? - Eu entendo a maneira como o SUS foi criado no Brasil? - Eu me sinto capaz de fazer uma comparação superficial entre o sistema de saúde no Brasil e em outros lugares no mundo como no meu próprio país, por exemplo? - Eu consigo interagir de maneira formal em uma situação de seminários sobre pesquisas científicas na área de saúde? - Eu compreendo de maneira geral a diferença entre artigos de divulgação científica e textos científicos? - Eu posso identificar um resumo acadêmico (abstract) e uma resenha? - Eu consigo expor a minha opinião sobre trabalhos científicos na área de saúde em uma resenha. - Sou capaz de escrever uma resenha.	

Seguindo a mesma lógica de organização da unidade didática apresentada acima, foram elaboradas outras quatro. Apresento-as de maneira um pouco mais sucinta, explicitando no quadro 3 abaixo os objetivos gerais das unidades, a tarefa final, os gêneros de compreensão envolvidos para a produção da tarefa final e os gêneros ou pré-gêneros de produção (SWALLES, 1990).

Swales (1990) assume a posição de que o gênero é um tipo de evento comunicativo que faz parte de uma comunidade discursiva. O autor sugere que a análise de gênero deva considerar a opinião dos membros de uma determinada comunidade discursiva por onde circulam os textos. Quanto ao formato do texto, Swales (1990) afirma que são os propósitos comunicativos que dão aos textos a sua forma. Bhatia (1993), ao discutir que a relação forma-função dos gêneros textuais, embora corrobore alguns aspectos da definição de Swales (1993), afirma que outros aspectos, como o conteúdo, a forma, o canal ou modo e o interlocutor e, não só o propósito, contribuem

para sua caracterização. Além disso, Bhatia (1993) apresenta uma análise de gênero para o contexto pedagógico do ensino de línguas e aponta a necessidade de identificação do que há de pedagogicamente útil no que se refere à relação entre forma e função, bem como sua relação com o contexto sócio-cultural de produção do texto.

Tendo explicado a fundamentação da organização do quadro abaixo, nas duas colunas da esquerda, listo os gêneros e/ou pré-gêneros textuais de leitura e de produção.

Quadro 3: Objetivos gerais, tarefas e textos de leitura e produção das unidades didáticas.

Tema	Tarefa final	Objetivos	Gêneros de leitura	Gêneros ou pré-gêneros de produção
Processos de Urbanização das cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador	Relato de viagem imaginário sobre algum momento da urbanização de São Paulo, Rio de Janeiro ou Salvador.	Identificar processos de urbanização de cidades brasileiras; Interpretar informações a partir da leitura de mapas; Pesquisar e organizar informações acerca de processos de urbanização de cidades brasileiras; Identificar o modelo de urbanização colonial espanhol e português; Refletir sobre diferentes pontos de vistas sobre os processos de urbanização das cidades latino-americanas; Ler e compreender informações principais de um texto argumentativo; Posicionar-se quanto às ideias de um autor de maneira fundamentada; Ler, compreender e identificar as estruturas de um relato de viagem; Interagir com os colegas por meio de cartões postais; Utilizar informações sobre os processos de urbanização de cidades brasileiras em um relato de viagem imaginário.	-mapas históricos; - sites de museus -artigo de divulgação científica; - trecho escrito de palestra; - trechos do livro Cidades Invisíveis, Ítalo Calvino.	- cartão postal; - relatos orais; - relatos escritos.
Povos Indígenas e Diversidade Linguística no Brasil	Narrativa etnográfica de uma experiência imaginária a partir de uma suposta vivência com alguma comunidade indígena brasileira.	Identificar a diversidade de comunidades indígenas brasileiras; Localizar local de residência das comunidades indígenas brasileiras; interpretar informações a partir da leitura de mapas e tabelas; Pesquisar e organizar informações acerca do modo de vida indígena; Refletir sobre conceitos de plurilinguístico, direito linguístico e política linguística no Brasil quanto às línguas indígenas; Ler e compreender informações principais de leis, cartas, declaração; Ler, compreender e identificar as estruturas de um relato de experiência; Interagir oralmente com os colegas por meio de narrações; Utilizar informações de diversas fontes sobre as comunidades indígenas brasileiras em um relato imaginário de experiência que seja verossímil.	Entrevista impressa; lista de povos indígenas; vídeo sobre metodologia IBGE do censo/povos indígenas; tabela e mapa do IBGE sobre povos indígenas; carta aberta; Declaração dos Direitos Linguísticos; trecho de artigo acadêmico, lei, narrativas etnográficas retiradas de uma dissertação de mestrado.	- escrita de verbete de dicionário; - relatos de experiência; comentário oral a partir da interpretação de dados numéricos e mapas; - escrita de pequenos parágrafos relacionando ideias entre dois textos; - interações orais de sala de aula; - relato de experiência; - narrativa etnográfica escrita; - apresentação oral da narrativa etnográfica (com elementos cênicos: música, objetivos, imagens, etc).
Festas populares	Organização de uma festa São João para comunidade escolar.	Produzir a divulgação de uma festa; Participar em grupos de discussão para organização da festa, preparando uma lista de tarefas por grupo; Apresentar oralmente propostas de organização de uma festa; Identificar características de uma festa de São João: comidas, vestuário, danças, brincadeiras, músicas; Refletir sobre as origens e o significado da comemoração de São João; Ler e compreender músicas sobre as festas de São João; Coletar informações sobre as festas de São João na internet; Interagir com os colegas por meio de bilhetes simples durante um correio elegante.	Músicas; artigos jornalísticos sobre Festa Junina	- glossário de palavras sobre festas juninas; - resumo de informações de textos jornalísticos em uma tabela; - debate sobre origem do forró; - elaboração de cartaz de divulgação e e-mail-convite; - escrita de bilhetes para correio elegante; - pesquisa e planejamento de atividades de festa junina; - planejamento com previsão de custos de uma festa.

As artes nas cidades: Cultura hip hop	Ensaio sobre algum aspecto da cultura hip-hop no Brasil e sua apresentação oral em um seminário.	Identificar aspectos da cultura hip hop no Brasil; Interpretar letras de músicas de rap; Pesquisar e organizar informações acerca de cantores de rap e grafiteiros brasileiros; Identificar aspectos da cultura; Refletir sobre diferentes pontos de vistas sobre o grafite; Ler e compreender informações principais de um texto argumentativo; Posicionar-se quanto às ideias de um autor de maneira fundamentada; Ler, compreender e identificar as estruturas de um ensaio; Organizar um pequeno glossário com termos e gírias a a partir de letras de rap; Interagir com os colega por meio de um debate; Utilizar informações diversas fontes acerca da cultura hip hop no Brasil para redação de um ensaio; Fazer uma leitura em público em um contexto de seminário.	artigo sobre Hip-hop da Wikipédia; documentários, músicas, trecho do livro sobre Hip-Hop, Artigo (ou trecho de artigo) acadêmico sobre Hip-hop, site do Mapa dos Graffiti, Blog sobre Graffiti, áudio da matéria sobre Mapa dos Graffiti	- lista de manifestações da cultura hip-hop de conhecimento dos discentes; - registro de informações coletadas sobre músicas e músicos em sites especializados; - escrita de pequenos parágrafos relacionando ideias de textos distintos.
--	--	--	--	---

Por se tratar de falantes de línguas próximas, os gêneros de leitura, em geral, são mais complexos que os gêneros de produção. É possível perceber, pela organização didática das sequências na perspectiva dos gêneros textuais de leitura e produção, que há unidades menos desafiadoras que outras. Na unidade *Festas Populares*, por exemplo, está prevista a leitura de gêneros jornalísticos e músicas e a produção de pequenos textos como bilhetes e convites, listas de itens, etc. Por isso, a unidade estaria mais adequada a estudantes iniciantes no estudo da língua. Nas unidades *Povos indígenas e diversidade linguística no Brasil* e *Processos de Urbanização das cidades: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador* está prevista a escrita de relatos, ou seja, um texto um pouco mais elaborado que bilhetes, convites, etc. Além disso, os textos de leitura são também mais desafiadores, uma vez que há artigos de divulgação científica, trechos de livros literários, leis, carta-aberta, declaração de direitos, etc. As demais unidades, *Brasil e ciência: saúde e produção científica* e *As artes na cidade: cultura hip-hop* desafiam mais ainda a produção escrita em língua adicional do estudante, uma vez que lhe será pedida a escrita de gêneros mais próximos aos acadêmicos como resenha e ensaio.

6. Considerações finais

Neste trabalho, problematizei diferentes aspectos relacionados ao ensino de português para falantes de espanhol, especialmente no contexto universitário da UNILA. Apresentei alguns resultados de pesquisa sobre o contexto de ensino de

português na UNILA, assim como os dados do projeto editorial para produção de um material didático para o contexto de ensino de português de instituições que fazem parte da Rede Brasileira de Ensino no Exterior na América Latina, para contextualizar e justificar algumas escolhas teórico-metodológicas durante o processo de elaboração de um material didático para o ensino de português. Revisitei alguns trabalhos clássicos, como o de Lombello et al (1983), por exemplo, em busca de diretrizes para escrita do material.

De forma geral, apoio-me em alguns resultados de pesquisa tanto sobre o contexto de ensino da UNILA quanto sobre outros contextos de ensino de português para falantes de espanhol, para organizar uma proposta de material didático que oferece oportunidades dos estudantes aprofundarem seus conhecimentos sobre variados temas de potencial interesse do público universitário ou pré-universitário latino-americano, ao mesmo tempo em que o material fomenta o desenvolvimento da leitura de textos mais complexos, ou seja, de domínio técnico-científico, por meio da leitura extensiva em português, e também oferece a organização de um processo de escrita por meio do qual o discente pode receber um retorno detalhado sobre o que é capaz de fazer e o que pode ser melhorado em termos de interação escrita em língua portuguesa. Optei pela organização de uma metodologia de natureza comunicativa, de forma que a tarefa norteia uma sequência modular de atividades didáticas com uma temática comum, previamente selecionada por professores de português que atuam nos Centros Culturais Brasileiros na América Latina e que, ao mesmo tempo, pode ser apropriado ao contexto de ensino de português da UNILA.

O material apresentado encontra-se em fase de pilotagem e uma das limitações do material já identificadas durante o processo de teste do material é o espaço para a sistematização de aspectos da forma linguística. O lugar na reflexão metalinguística, para falantes de línguas próximas em um material cuja progressão

das atividades está fundamentada na complexidade de textos de leitura e escrita é algo que precisa ser mais bem explorado e explicitado no material.

Embora o trabalho limitou-se a uma discussão teórico-metodológica sobre a elaboração de um material didático específico, espera-se que o artigo contribua para o debate acerca do ensino de português para os falantes de espanhol.

Referências bibliográficas:

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2012. Salvador. **Anais...**Bahia: UFBA, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Manual do Candidato do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf Acesso em 02 nov. 2015

BHATIA, V. K. **Analyzing genre: language use in professional settings**. Londres: Longman, 1993.

CARVALHAL, T. P. **Avaliação de Política e Planejamento da Linguagem: um estudo sobre os efeitos de um projeto de integração regional**. 2017. 150f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2017.

CHRISTÓFOLO, J. E.; GONÇALVES, A. M. Internacionalização do ensino superior na Colômbia. IN: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL. **Mundo afora: políticas de internacionalização de universidades**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2012. 88-97 p.

CORDEIRO, E.; WATANABE, Y. No caminho da internacionalização: desafios e oportunidades do ensino superior na Argentina. IN: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL. **Mundo afora: políticas de internacionalização de universidades**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2012. 18-27 p.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. IN: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. 265-304p.

DINIZ, L. A. Política Linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, vol.51, n. 2, jul./dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200009&script=sci_arttext
Acesso em: 02 nov. 2015

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In JÚDICE, N. (Org.) **PLE: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002.

GUIZZO, A. et al. **Projeto para a produção de material didático de Português Língua Adicional em contexto de integração da América Latina**. UNILA: Foz do Iguaçu, 2014.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. **Falar... ler... escrever... português: um curso para estrangeiros**. Livro-Texto. São Paulo: EPU, 2000

LOMBELLO, L. C.; EL-DASH, L. G.; BALEEIRO, M. A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 1, 1983.

LONG, M. H. Methodological principles for language teaching. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The handbook of language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011, 373-397 p.

MUNOZ, A. M. E. **Mutual intelligibility in the plurilingual context of the University of Latin-American integration: experiences, contact and plurilingual interaction**. 2016. 271 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines, Université Grenoble Alpes/Universidade Federal do Paraná, 2016.

NORRIS, J. M. Task-based Teaching and Testing. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Orgs.). **The handbook of language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009, 578-594 p. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch30>

RODEA, M. C. A cultura invisível: elementos de variação em contextos de ensino de português para falantes de espanhol no Brasil. IN: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R.; **Português para falantes de espanhol: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Projeto Celpe-Bras no Âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.)

Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001, 77-90 p.

SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 309-327, 2013. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>

SCHOFFEN, J. **Palestra durante evento de correção de itens do exame Celpe-Bras.** Brasília, 2012.

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** english in academic and research settings. 13^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 1-82 p.

TARAS, M. De volta ao básico: concepções e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, jul/dez, p. 123-130, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br> Acesso em: ago. de 2017.

Artigo recebido em: 16.10.2017

Artigo aprovado em: 01.12.2017



Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu

Intercultural welcoming and Portuguese teaching as an additional language in the state schools of Foz do Iguaçu

*Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro**

RESUMO: Como o Brasil faz fronteira com vários países de Língua Espanhola, a presença de estrangeiros hispano falantes em instituições de ensino brasileiras é muito frequente. Muitos desses alunos passam a frequentar as escolas brasileiras sem conhecimento algum da Língua Portuguesa e passam a aprendê-la, nestas instâncias, como Português Língua Materna, uma prática de ensino que contribui para a exclusão e o apagamento da sua língua de berço. Diante disso e considerando uma metodologia de educação em línguas, foi proposto o Projeto de Extensão “Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamental I”, objetivando acolher esses discentes e dirimir as sucessivas reprovações e/ou alocações dos mesmos em séries mais iniciais, pelo simples fato de não saberem a Língua Portuguesa. Para tanto, objetiva-se discutir sobre a situação de Tríplice Fronteira vivenciada pela cidade de Foz do Iguaçu, Paraná – Brasil e a prática de acolhimento de estrangeiros nas escolas da rede municipal, no Ensino Fundamental I, sob a ótica de que as Línguas Portuguesa e Espanhola, neste espaço transfronteiriço, se caracterizam como Línguas de Fronteira (STURZA,

ABSTRACT: As Brazil borders with many Spanish-speaking countries, the presence of Hispanic foreigners in the Brazilian educational institutions is frequent. Many of those students begin to attend Brazilian schools without any knowledge about Portuguese language and get to learn it, in these cases, as Portuguese Mother Tongue, a way of teaching that contributes to the exclusion and deletion of their mother language. Knowing that and considering a methodology of languages education, the extension project “Teaching of Portuguese as an Additional Language in Elementary School I” has been proposed, aiming to welcome these students and to reduce the successive failures and/or allocations of them on the very first grades, because of the simple fact of not knowing the Portuguese language. Therefore, the main goal is to discuss about the Three Borders situation experienced by the city of Foz do Iguaçu, Paraná – Brazil and the practise of welcoming foreigners in the state schools, in Elementary School I, under the vision that the Portuguese and Spanish Languages, in this cross-border space, are characterized as Border Languages

* Professora Doutora de Português Língua Adicional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: simonebcr@yahoo.com.br

2006; RIBEIRO, 2015, 2017a), sugerindo um ensino de Língua Adicional (RODRIGUES, 2013) que suscite o acréscimo, agregando e adicionando conhecimentos, provendo e mantendo o multiculturalismo e o plurilinguismo existente nesta região de fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Adicional. Educação em Línguas. Acolhimento Intercultural. Línguas de Fronteira. Multiculturalismo e Plurilinguismo.

(STURZA, 2006; RIBEIRO, 2015, 2017a), suggesting a teaching of Additional Language (RODRIGUES, 2013) that rises the increase, adding knowledges, providing and maintaining the multiculturalism and the plurilinguism that exists in this border region.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language. Languages Education. Intercultural Welcoming. Border Languages. Multiculturalism and Plurilinguism.

1. Introdução

Cenários fronteiriços, como é o caso do Brasil que faz divisa com vários países de Língua Espanhola, possibilitam uma maior presença de estrangeiros, principalmente, hispano falantes em diversas regiões do país. A vinda e a permanência em outro país nem sempre é algo fácil e adaptável momentaneamente. Às vezes leva-se um bom tempo para se acostumar e às vezes essa adaptação parece não se estabilizar nunca. Se de um lado têm-se os costumes, frequentemente, diferentes, de outro, tem-se a língua. O habitar outro país, cuja língua e a cultura são total ou parcialmente diferentes das suas, faz com que os sujeitos se sintam em meio a um caos enunciativo.

Em regiões transfronteiriças, como é o caso de Foz do Iguaçu, Paraná, que está inserida na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, a presença de estrangeiros é muito grande, seja pelo comércio, pelo turismo, pelo estudo ou pela busca de uma nova experiência de vida, fatores que determinam e propiciam uma ampla variedade de línguas que, em situações de contato e conflito, se chocam e se estranham.

Além dos limites cartográficos que determinam as condições de poder, início e fim de um espaço, “a vida da fronteira, o habitar a fronteira [significa], para quem nela vive, muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações” (STURZA, 2006, p. 26).

Esse multiculturalismo propiciado na e pela fronteira, no contato e no conflito, no choque de conteúdos socioculturais e linguísticos, faz com que esses estrangeiros se sintam em meio a um *balaio de gatos*¹. Ribeiro (2015) aclara que “embora seja um estrangeiro [hispano falante] que está em contexto de imersão, lhe é ensinada a Língua Portuguesa a partir de abordagens de ensino de Língua Materna porque o mesmo não está frequentando um curso de Português Língua Adicional” (RIBEIRO, 2015, p. 211). Portanto, o ensino da Língua Portuguesa pelo enfoque Adicional se constitui em uma alternativa e em uma metodologia mais vantajosa aos aprendizes estrangeiros, tendo em vista que sugere uma prática que propicie o acréscimo de saberes. Isto é, a Língua Portuguesa seria agregada ao repertório de línguas desses falantes em conjunto com a sua Língua Materna, haja vista o contato e a utilização frequente de ambas na comunicação desenvolvida na fronteira.

Diante disso, objetiva-se apresentar e refletir sobre alguns dados quantitativos de discentes estrangeiros presentes nas escolas municipais iguaçuenses, no Ensino Fundamental I, que justificam a necessidade de uma abordagem de ensino de Português como Língua Adicional neste contexto de Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. Para tanto, discorre-se sobre alguns dados coletados durante a execução do Curso de Extensão *De balaio de gatos a educação em línguas*, vinculado ao Projeto “Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamental I”², ambos desenvolvidos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana com vistas a um ensino mais inclusivo e plurilíngue.

Assim, primeiramente, discute-se sobre o viver e o habitar a fronteira a partir das proposições de Ribeiro (2015, 2017a), Sturza (2006, 2010), Pereira (2011) e Campigoto (2000, 2006). O multiculturalismo e o plurilinguismo na escola em conjunto

¹ Expressão utilizada para fazer referência ao caos linguístico vivenciado pelos não falantes da Língua Portuguesa que, em situação de imersão, são levados a aprender a língua brasileira em práticas de sala de aula, quase sempre, por meio de metodologias de ensino de Língua Materna: Português Língua Materna.

² Coordenados pela docente Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro.

com as políticas linguísticas e Línguas de Fronteira por meio de Calvet (2002, 2007), Oliveira (2005, 2013), Rajagopalan (2003, 2013), Hamel (2003), Sturza (2006), Ribeiro (2015, 2017b), Minuzzo e Ribeiro (2017), entre outros. O acolhimento intercultural e o ensino de Português como Língua Adicional com Ribeiro (2017b), Rodrigues (2013) e Ferreira (2013).

Na sequência situa-se a realidade das escolas municipais iguaçuenses, no que diz respeito ao número de estudantes estrangeiros que as frequentam, através dos dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação pelo Ofício 398/2017, de 28 de julho de 2017. Posteriormente, realizam-se algumas considerações sobre o Curso de Extensão *De balaio de gatos a educação em línguas* em execução na Escola Municipal Padre Luigi Salvucci e, por fim, uma leitura de caso de três alunos atendidos pelo projeto.

2. Vivendo (n)a fronteira

A cidade iguaçuense faz fronteira com a Argentina e com o Paraguai. É justamente esta proximidade entre as nações que possibilita um fluxo constante e significativo entre os povos e um contato intenso entre as Línguas Portuguesa, Espanhola e Guaraní. Contato que nem sempre é amistoso e tranquilo, tendo em vista que a “fronteira se dá na e pela linguagem” e “os preconceitos, ao invés de serem eliminados, serão colocados em evidência” (CAMPIGOTO, 2000, p. 17).

A fronteira como um marcador de limites geográficos que determina territórios e monopólios considera apenas a cartografia, pois é vista apenas como um demarcador de início ou fim de uma região e, mesmo que o faça de maneira simbólica, estes espaços são representativos, pois permitem que cada sujeito se comunique e se afirme em relação ao outro, definindo a sua identidade como, por exemplo, brasileiro, argentino, paraguaio, iguaçuense, paranaense, entre outros.

Geograficamente, a fronteira determina condições de circulação e controle por parte do poder público, visto que a *fronteira “é sempre espaço de transgressão e contenção*

– transgressão pelos movimentos migratórios de ocupação social e política; contenção pelos mecanismos de limitações, de vigília e de controle” (STURZA, 2006, p. 19 – grifos nossos). Essa linha de divisa entre os países “é um ‘objeto’ dito e escrito de vários modos. Podemos expressá-la como um traçado imaginário na periferia geográfica das nações, estabelecimento jurídico que separa os povos ou, ainda, ponto de junção entre nacionalidades” (CAMPIGOTO, 2006, p. 153).

Ao dialogar sobre o propósito das fronteiras, Pereira (2011), esclarece que as fronteiras, no que se vem argumentando, envolvem dois conceitos, “podem ser entendidas como divisa seca que permite, em tese, maior ir e vir dos moradores que, na maioria das vezes, se autodenominam fronteiriços, como podem ser fronteiras culturais e étnicas” (PEREIRA, 2011, p. 1). Assim, se de um lado tem-se a fronteira como espaço físico, tem-se, também, a fronteira como espaço de enunciação (RIBEIRO 2015, 2017a).

Portanto, para Pereira (2011), Sturza (2006) e Ribeiro (2015, 2017a), as fronteiras são consideradas como espaços de enunciação e de contato cultural, étnico, político, linguístico, entre outros, que vão além de conceitos e delimitações geográficas, porque são preenchidas ainda de conteúdo sociocultural. Conforme Ribeiro (2015, 2017a), há na fronteira algo de geográfico e de linguístico, que a torna uma *fronteira geográfica enunciativa*.

Ao agregar o termo “enunciativa” à expressão “fronteira geográfica”, a pesquisadora o faz por entender que

[...] a fronteira não é apenas geográfica ou enunciativa, mas sim a junção de ambas, pois a fronteira caracteriza-se pela interação comunicativa existente no representativo de vozes que permeiam o Brasil e os países de Língua Espanhola, tanto pela expressão de línguas como de culturas em contato e em conflito nos dois lados da fronteira (RIBEIRO, 2017a, p. 2).

Desse modo, a expressão *fronteira geográfica enunciativa* é caracterizada pela interação comunicativa existente nesse espaço transfronteiriço. Isso porque a “fluidez

das relações sociais fez surgir uma fronteira significada bem mais como espaço de interações e muito menos como um território delimitado” (STURZA, 2006, p. 29).

Neste sentido, a fronteira, sob a perspectiva geográfica e enunciativa, não é nem física e nem linguística, é uma mistura de ambas, visto que uma não coexiste sem a outra. Para Ribeiro (2017b), na “*fronteira geográfica enunciativa* configuram-se histórias de vida, limites cartográficos, culturas, etnias, linguagens e políticas que, em contato e em conflito, reelaboram-se e redefinem-se por meio da integração e da comunicação” (no prelo). O habitar a fronteira permite aos sujeitos que nela transitam se auto definirem e a se transformarem em “cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Essa movimentação permite que surja, em contextos fronteiriços, o plurilinguismo que se evidencia e se concretiza pelo discurso sociocultural e linguístico entre as línguas em uso neste espaço de fronteira. Como a linguagem acontece por meio de interações concretas e semelhantes que se dão nas diferentes esferas de atividades humanas (BAKHTIN, 2003), o “espaço de enunciação é um espaço configurado por uma relação de línguas e de falantes” (STURZA, 2008, p. 2538) e o “status de uma língua em relação à outra decorre da sua construção no imaginário dos sujeitos falantes [...]” (STURZA, 2010, p. 346), como se verá na sequência.

3. Multiculturalismo e plurilinguismo na sala de aula

Nesse contexto transfronteiriço, multicultural e plurilinguístico da Tríplice Fronteira, em que as “relações entre as línguas se significam no conflito, ou seja, no político” (STURZA, 2010, p. 346), tornam-se necessárias políticas e planificações linguísticas condizentes com a realidade contemporânea local, porque ao “desenvolvermos quadros descritivos das políticas linguísticas deveríamos então levar em conta não apenas o ‘que’ se planeja, mas também e, sobretudo, o ‘por que’, o ‘como’ e o ‘quando’” (LAGARES, 2013, p. 182).

A política linguística corresponde, de um lado, à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade [de outro] à sua

implementação” (CALVET, 2007, p. 11), a sua “transformação em realidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 1). A política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o *planejamento linguístico*: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145 – grifos do autor).

A planificação linguística é uma forma de intervenção que significa “trabalho conjunto com as comunidades lingüísticas que conformam o país” (OLIVEIRA, 2005, p. 87) em prol “da necessidade de se encontrar uma solução para um problema” (CALVET, 2007, p. 21). Assim, é imprescindível que as necessidades e as urgências das comunidades sejam consideradas antes mesmo de se elaborar e promulgar uma lei de cunho político linguístico, pois é “possível atuar no sentido de que as línguas destas comunidades estejam aqui no futuro” (OLIVEIRA, 2005, p. 88).

Sendo a planificação linguística a ação de pôr em prática as políticas linguísticas, pois é uma forma de intervenção, pode ter a participação de diferentes sujeitos da sociedade. Portanto, a elaboração de uma política linguística planejada com vistas a atender realmente as necessidades da comunidade ou ao grupo a que se destina, intensificando a participação dos cidadãos nas escolhas e determinações linguísticas, é urgente.

Desse modo, é preciso que as necessidades e as urgências da sociedade sejam consideradas antes mesmo de se elaborar e promulgar uma lei de cunho político linguístico. Faz-se necessária

uma reforma linguística do país que permita uma reação coletiva positiva frente às novas demandas da globalização e da inclusão cultural e linguística. Essa reforma linguística passa pela organização das demandas dos falantes, através de suas representações, e do seu contato com o legislativo, onde estas demandas se transformam em indicação de ação, pela capacitação de órgãos de Estado diretamente envolvidos com a planificação linguística, como ministério de cultura, de educação, de ciência e tecnologia, secretarias estaduais e municipais, as escolas e as mídias (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Estas predisposições demonstram que o planejamento linguístico deve se desenvolver em favor da resolução de um problema. Determinando que fatores como a sociedade e suas particularidades sejam considerados, uma vez que um planejamento engajado no âmbito da comunidade permite “uma reação coletiva positiva frente às novas demandas da globalização e da inclusão cultural e linguística” (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Neste sentido, “há a necessidade de intervir nos assuntos relativos à linguagem, deixando de lado a famigerada objetividade e isenção ideológica apregoadas pela ciência e a postura que ela exige” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 42) e passar a considerar e a valorizar as línguas de imigrantes, indígenas e de fronteira, pois “se houver uma política linguística educacional municipal com a ajuda da comunidade e de setores econômicos locais [...] talvez [isso] seja possível” (VON BORSTEL, 2013, p. 5).

Portanto, é necessária uma reforma linguística que considere as emergências de um mundo globalizado e que atenda as demandas das comunidades, em específico neste espaço de fronteira, em que a distribuição das línguas envolve diversos fatores, tanto políticos e linguísticos como socioculturais e econômicos.

Diante disso, comparte-se da fala de Rajagopalan (2011), em entrevista concedida a Silva, Santos e Justina (2011), quando o estudioso esclarece que “precisamos atrelar as duas coisas [política linguística e ensino de línguas] cada vez mais. A gente tem que pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função da política linguística adotada no país” (SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011, p. 5). Para que as políticas e planificações da linguagem tornem-se efetivas devem promover os direitos linguísticos da comunidade ou do grupo, tanto em sua implementação como em sua defesa, pois “todo o direito linguístico se embasa, em última instância, na comunidade, e tem, portanto, um caráter coletivo” (HAMEL, 2003, p. 63).

Como o habitar a fronteira é extremamente desafiador, pois existe um constante conflito de pertencer ou não, identidades fragmentadas e renegociadas, é possível

observar diferentes conflitos na educação, nas relações entre o docente e o aluno, “aluno/aluno, uma vez que ensinar e aprender nestes cenários traz à luz sentimentos em relação às línguas. Certos preconceitos linguísticos são revelados e o aprendizado gera dificuldades não só para o aluno, mas também para o professor no momento de ensinar (MINUZZO; RIBEIRO, 2017, no prelo).³

O estabelecido por Minuzzo e Ribeiro (2017), é confirmado no discurso do Entrevistado 41, recorte 01, da pesquisa de Ribeiro (2015), que afirma ser

bem mais complicado... trabalhei anos alfabetizando crianças, é muito mais complicado você alfabetizar uma criança que é a língua materna dela o espanhol, ela demora muito mais para aprender do que... porque é fora do *contexto dela, é bem mais difícil para ela, muito mais, agente tem que usar... muito mais mecanismos para a criança chegar naquele..., dá uma dó. [...]. [Entrevista em 07/04/2014 – grifos da pesquisadora] (RIBEIRO, 2015, p. 217).*

Situação também compartilhada por Sedycias (2005), que alega ser “mais fácil para um brasileiro aprender espanhol do que um falante de espanhol aprender português” (SEDYCIAS, 2005, p. 42). Isso ocorre, conforme coloca o estudioso, “em parte, devido ao fato de o português, por um lado, ter mais sons vocálicos (12) do que o espanhol (5) e, por outro, na sua evolução linguística ter eliminado certos sons consonantais que ainda figuram no espanhol” (SEDYCIAS, 2005, p. 42-43).

Inclusive, é a similaridade entre as Línguas Portuguesa e Espanhola que permite que os habitantes, principalmente da fronteira, comuniquem-se em suas próprias línguas ou na língua do outro em contextos educacionais, comerciais, culturais, turísticos, profissionais ou pessoais. Por isso, “é necessário, quando se trata de estudos sobre o ensino e a formação continuada de professores, que se investiguem

³ Original: “alumno/alumno, pues enseñar y aprender en estos escenarios trae a la luz los sentimientos en relación a las lenguas. Ciertos prejuicios lingüísticos se revelan y el aprendizaje genera dificultades no solo para el alumno, sino también, para el docente al momento de enseñar” (MINUZZO; RIBEIRO, 2017, no prelo).

os falares utilizados na esfera regional ou local como práticas de ensino e de aprendizagem” (MINUZZO; RIBEIRO, 2017, no prelo)⁴.

Portanto, seja pelo caráter globalizante, a formação profissional e o comércio internacional, sobretudo no Mercosul, tanto a Língua Espanhola como a Língua Portuguesa estão acopladas à formação profissional e ao comércio internacional, o que permite dizer que a aprendizagem do português é tão necessária como a do espanhol na América Latina, pois uma educação em línguas deve considerar o “conhecimento adequado para entender a sua realidade e a realidade de nosso mundo globalizado, bem como para avaliar suas possibilidades de atuação em sociedade” (FERREIRA; SANTOS, 2010, p. 138).

Na Tríplice Fronteira o sujeito pode se comunicar com outros sujeitos, com outras culturas e com outras línguas, isto significa "antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transforma-se em cidadão do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70 – grifos nossos), pois em um " mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre povos, o multilingüismo adquire novas conotações. O cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

4. A(s) Língua(s) de Fronteira

Em virtude desse contato constante, a Língua Estrangeira, a língua do outro, passa a fazer parte do dia a dia dos cidadãos que, mesmo de nações diferentes, interagem em ambas as línguas, neste caso de Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, portuguesa e espanhola. Embora nem sempre se fale a língua do seu interlocutor, a comunicação é possível a partir de uma enunciação que envolve as duas línguas e, em alguns casos, a hibridização de traços linguísticos do português e do

⁴ Original: “es necesario, cuando se trata de estudios sobre la enseñanza y la formación continuada de profesores, que se investiguen los hablares utilizados en la esfera regional o local como prácticas de enseñanza y de aprendizaje” (MINUZZO; RIBEIRO, 2017, no prelo).

espanhol em um mesmo enunciado, evidenciando o *Portunhol*, “um falar de solidariedade e de intercâmbio comercial” (RIBEIRO, 2015, p. 151) que ocorre em ambos os lados da Fronteira.

O uso frequente de uma ou outra Língua Estrangeira presente na fronteira lhe concerne caráter fronteiriço, pois passa a fazer parte do repertório linguístico dos falantes, tendo em vista que os sujeitos, mesmo não as falando, as entendem (parcial ou totalmente) e as reconhecem na comunicação cotidiana. São Línguas de Fronteira porque ao atravessarem as margens simbólicas se deslocam pelas fronteiras territoriais.

Ao “transgredirem os limites geográficos e se constituírem como línguas de integração, a língua deixa de ser nacional, por se tratar de uma língua enunciativa de fronteira” (RIBEIRO, 2017b, no prelo). As suas necessidades e as interações não são mais motivadas por contextos nacionais ou internacionais, mas sim por cenários de enunciação fronteiriços, tendo em vista que as línguas de fronteira “se distribuem segundo uma organização própria, enunciada nas línguas ou sobre as línguas, nesse espaço de enunciação” (STURZA, 2006, p. 66).

Ao tratar das línguas de fronteira, sob a ótica defendida pelas pesquisadoras citadas, entende-se que ao perder o sentido de língua nacional, situação evidenciada pelo contato linguístico-cultural e pelo transpor fronteiriço, a língua passa a ser vista e praticada como uma Língua tanto de Fronteira como Adicional, mediada pelas condições enunciativas de integração e interação no contexto em que se efetiva.

5. Acolhimento intercultural e ensino de Português como Língua Adicional

Embora seja amplamente difundido pelo senso comum o discurso de que as Línguas Espanhola e Portuguesa são muito semelhantes e de que não há a necessidade de serem estudadas, somente os sujeitos que precisam se comunicar por meio desses idiomas compreendem como a falta do conhecimento de um deles prejudica a comunicação e os conduz à margem, principalmente, quando se encontram fora do seu país de origem.

Neste sentido, Ribeiro (2017b) esclarece que a marginalidade é uma intensificadora de desigualdades socioculturais, cujas relações quase nunca são harmoniosas e sem preconceitos, visto que, na “verdade, estes aspectos são ressaltados e postos cada vez mais em evidencia. Situação que corrobora para que o sujeito marginalizado se afaste e/ou seja afastado ainda mais da sociedade em que está inserido” (RIBEIRO, 2017b, no prelo).

Ainda, segundo a autora,

Quando o sujeito é marginalizado lhe é negada a cidadania e o sentir-se parte de um grupo é afetado pelo sentimento de exclusão e afastamento. Portanto, no contexto atual em que se encontra o habitar e o viver na fronteira, é imprescindível que se desenvolvam reflexões e discussões interculturais que promovam o respeito e o direito de pertencimento, tendo em vista que a situação evidenciada pelas fronteiras e seus habitantes têm demonstrado que estas vão além de limites cartográficos e de poder, são também espaços de interação linguística, cultural, social, étnica e política (RIBEIRO, 2017, no prelo).

Ao desconhecer ou não dominar o idioma do país vizinho, os habitantes de regiões de fronteira promovem uma política de marginalização ao não se permitirem uma interação plurilinguística. Isso ocorre quando se desconhece a língua do outro ou quando apenas um dos lados procura aprender a Língua Estrangeira com que tem contato. Em ambos os casos, os interesses em jogo são muito variados e dependem da perspectiva de cada falante, pois “existe uma intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade” (VON BORSTEL, 2013, p. 3) e “não é possível desvincular a língua do significado social e particular que assume para cada indivíduo” (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Ferreira (2013), ao prologar a segunda edição do livro *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*, justifica muito bem a importância e a necessidade de ensinar outras línguas às crianças. De acordo com a pesquisadora:

O que justifica que crianças aprendam uma LE [Língua Estrangeira], é para ter acesso a diferentes culturas existentes e que as circundam, e através dessas diferentes culturas saber valorizar e conviver com pessoas de diferentes raças, etnias, gêneros, idades, orientações religiosas e assim ensinar através da LE e poder entender a noção de cidadania e ética e que perpassam os valores culturais de cada cidadão (FERREIRA, 2013, p. 13).

Embora a autora se utilize do termo Língua Estrangeira, o conceito de ensino se aplica tanto à Língua Adicional como à(s) Língua(s) de Fronteira, ao se considerar o espaço de *fronteira geográfica enunciativa* vivenciado aqui na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). No caso dos alunos estrangeiros das escolas iguaçuenses, a Língua Portuguesa deveria ser trabalhada como uma Língua Adicional, seja pelo contexto de imersão, ou pelo uso diário e pela manutenção da sua Língua Materna.

Rodrigues (2013) esclarece que há uma diferença entre a Língua Estrangeira e a Língua Adicional: o “termo Língua Estrangeira está intrinsecamente ligado às noções de FN [falante nativo] e FNN [falante não-nativo]” (RODRIGUES, 2013, p. 17). Já a Língua Adicional consiste no “acréscimo de uma língua a outras que o aluno tenha em seu repertório e se reconhece” (RODRIGUES, 2013, p. 17).

Agregando conhecimentos é possível prover, incentivar e manter o multiculturalismo e o plurilinguismo existente nesta região de Tríplice Fronteira, uma vez que

Quando há uma interação recíproca, as duas culturas interagem de maneira horizontal e nenhuma delas se coloca acima da outra, pois esta relação implica que haja respeito na heterogeneidade e mesmo que nem sempre as relações vivenciadas na diversidade se deem sem conflitos, estes podem ser deliberados a partir do diálogo e do respeito, ou seja, através da prática da interculturalidade (RIBEIRO, 2017b, no prelo).

Para isso, é fundamental uma pedagogia linguística e intercultural que envolva uma *educação em línguas*, possibilitando uma relação mais harmoniosa e significativa

entre os usos reais das Línguas Adicionais, pois a educação em línguas sugere o aprendizado, a utilização, o incentivo e a manutenção da nova língua em paralelo a sua Língua Materna, ou seja, as duas línguas podem e devem caminhar juntas.

No caso da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, a Língua Portuguesa, enquanto Língua Adicional a ser praticada nas escolas de Foz do Iguaçu, seria um acréscimo ao repertório dos discentes, cujo uso se dá em um contexto de imersão. No caso da Língua Materna desses alunos, é fundamental que haja uma política linguística que sugira e coloque em prática a manutenção da aprendizagem da mesma, para que esses alunos não a deixem de usar, provendo desta forma o plurilinguismo, pois o foco está na integração e nos benefícios que a mesma pode trazer aos alunos atendidos, haja vista que um discente bem integrado no espaço escolar alcançará mais resultados, tanto na aprendizagem como na interação com os seus colegas.

Assim, pensando na integração desses estudantes, o conceito de Língua Adicional enquanto acréscimo considera que ao aprender outra língua o sujeito desenvolverá uma “melhor consciência sobre a sua própria língua, isso permitirá que essa criança aprenda também sobre criticidade” (FERREIRA, 2013, p. 13), uma vez que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69), redefinindo-se como sujeito ativo na sociedade.

Diante disso e partindo do que estabeleceu Ribeiro (2015) em sua pesquisa de doutorado, surgiu o Projeto de Pesquisa “Ensino de Línguas de Fronteira sob a perspectiva de *fronteira geográfica enunciativa*”, em conjunto com o Curso de Extensão “De balaio de gatos a educação em línguas”, vinculado ao Projeto de Extensão “Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamental I⁵”, ambos coordenados pela pesquisadora em questão e executados na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

⁵ Projeto de Extensão contemplado com bolsa da Fundação Araucária pelo Edital 07/2016.

6. A (ir)realidade escolar iguaçuense

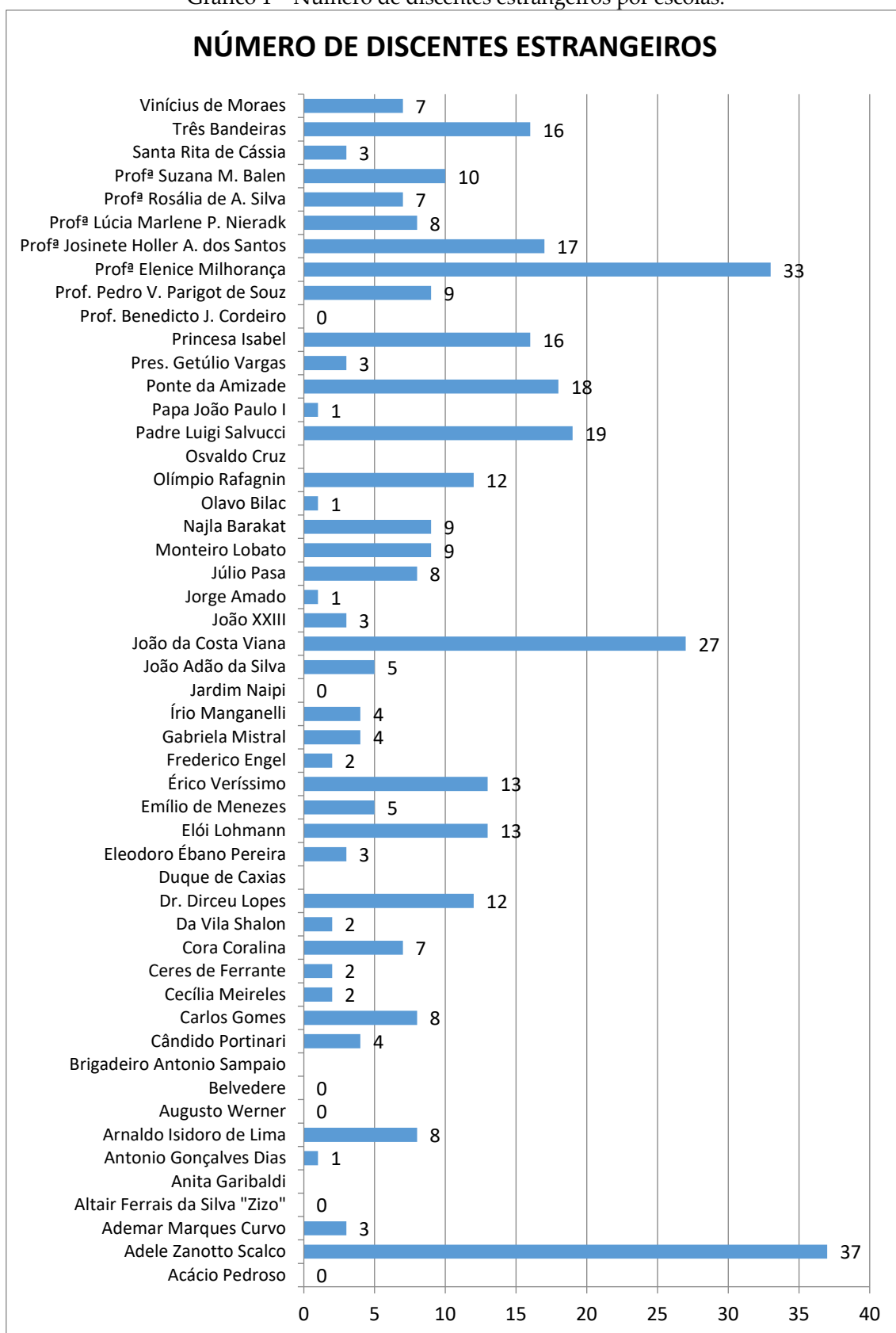
Pelo caráter transfronteiriço, o fluxo migratório na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina é muito intenso e possibilita a presença de muitos estrangeiros nas instituições de ensino iguaçuense, tanto nos âmbitos fundamentais e médios, como nos superiores. Contudo, nem sempre as Secretarias de Educação têm um quantitativo contabilizado e que seja um número real de estrangeiros frequentadores das instituições de ensino municipais, estaduais ou federais, uma vez que essa condição fronteiriça permite que tanto os brasileiros passem a viver ou a estudar em na Argentina e no Paraguai, como que argentinos e paraguaios passem a viver ou estudar no Brasil. Evidencia-se, também, a presença de filhos de brasileiros, que moram no Paraguai ou Argentina, e que vêm apenas estudar no Brasil, mantendo sua moradia no outro país.

Como nem sempre as Secretarias de Educação dispõem de números estatísticos reais, torna-se complicado pensar em uma Política Linguística que considere a realidade atual das instituições de ensino, uma vez que surge a problemática de como propor e implementar uma Política Linguística de inserção da Língua Portuguesa como Língua Adicional se não há um quadro representativo de alunos estrangeiros para demonstrar essa realidade?

No caso das escolas municipais de Foz do Iguaçu, âmbito do Ensino Fundamental I, segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, há atualmente 372 (trezentas e setenta e duas) crianças estrangeiras matriculadas em quarenta e uma (41), das cinquenta e uma (51) instituições municipais de ensino. Esse número de matrículas corresponde às famílias que já conseguiram providenciar a documentação brasileira necessária. Condição que abre precedentes para um número ainda maior de discentes estrangeiros não contabilizados.

A partir desses dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, elaborou-se o Gráfico 1 que traça um representativo do número de discentes estrangeiros matriculados nas escolas municipais do Ensino Fundamental I iguaçuense:

Gráfico 1 – Número de discentes estrangeiros por escolas.



Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser observado no Gráfico 1, há uma maior concentração de alunos estrangeiros em algumas escolas enquanto outras possuem uma quantidade menor ou nenhum discente estrangeiro matriculado. Enquanto isso, quatro (04), das cinquenta e uma (51) escolas municipais, não informaram se possuíam ou não estudantes estrangeiros, a Escola Municipal Duque de Caxias, a Escola Municipal Osvaldo Cruz, a Escola Municipal Anita Garibaldi e a Escola Municipal Brigadeiro Antonio Sampaio. Seis escolas afirmaram que não tinham em seus registros matrículas de estrangeiros, a Escola Municipal Acácio Pedroso, a Escola Municipal Altair Ferrais da Silva, a Escola Municipal Augusto Werner, a Escola Municipal Belvedere, a Escola Municipal Jardim Naipi e a Escola Municipal Professor Benedicto J. Cordeiro.

A Escola Municipal Adele Zanotto Scalco é a instituição municipal com o maior número de alunos estrangeiros matriculados, trinta e sete (37), seguida da Escola Municipal Professora Elenice Milhorança com trinta e três (33) e da Escola Municipal João da Costa Viana com vinte e sete (27). Em quarto lugar está a Escola Municipal Padre Luiggi Salvucci, dezenove (19) alunos e em quinto a Escola Municipal Ponte da Amizade, dezoito (18). Na sequência tem oito escolas com um número de matrículas que vão de dez (10) a dezesseis (16) e vinte e oito (28) escolas que apresentam um quantitativo que vai de um (01) aluno estrangeiro a nove (09).

Já na Tabela 1 é possível observar a disposição das matrículas por nacionalidade nas respectivas instituições:

Tabela 1 – Disposição de alunos estrangeiros por nacionalidades⁶.

Escola Municipal	NACIONALIDADES														
	PARAGUAI	ARGENTINA	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	ESPANHA	PORTUGAL	FRANÇA	ALEMANHA	INGLATERRA	E.U.A.	JAPÃO	SÍRIA	IRAQUE	NÃO DECLARADO
Adele Zanotto Scalco	34	3													
Ademar Marques Curvo		3													
Antonio Gonçalves Dias	1														
Arnaldo Isidoro de Lima	5	2	1												
Cândido Portinari	4														
Carlos Gomes	8														
Cecília Meireles	2														
Ceres de Ferrante	2														
Cora Coralina	7														
Da Vila Shalon	1			1											
Dr. Dirceu Lopes	12														
Eleodoro Ébano Pereira	1							1							1
Elói Lohmann	11	2													
Emílio de Menezes	3	2													
Érico Veríssimo	10	2							1						
Frederico Engel	1	1													
Gabriela Mistral	4														
Írio Manganelli	4														
João Adão da Silva	5														
João da Costa Viana	25	2													
João XXIII	3														
Jorge Amado	1														
Júlio Pasa	4					1				1		2			
Monteiro Lobato	8					1									
Najla Barakat	8														
Olavo Bilac	1														
Olímpio Rafagnin	12														
Padre Luigi Salvucci	16	2			1										
Papa João Paulo I	1														
Ponte da Amizade	18														
Pres. Getúlio Vargas	2									1					
Princesa Isabel	15														1

⁶ Nesta tabela somente estão presentes as escolas que informaram ter alunos estrangeiros matriculados.

Escola Municipal	NACIONALIDADES														
	PARAGUAI	ARGENTINA	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	ESPANHA	PORTUGAL	FRANÇA	ALEMANHA	INGLATERRA	E.U.A.	JAPÃO	SÍRIA	IRAQUE	NÃO DECLARADO
Prof. Pedro V. Parigot de Souza	6	3													
Profª Elenice Milhorança	28	2	1						1				1		
Profª Josinete Holler A. dos Santos	7	2					1					3		4	
Profª Lúcia Marlene P. Nieradk	5	1								2					
Profª Rosália de A. Silva	6	1													
Profª Suzana M. Balen	9	1													
Santa Rita de Cássia	3														
Três Bandeiras	16														
Vinícius de Moraes	6	1													

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da Tabela 1 é possível observar que há quatorze nacionalidades diferentes presentes nas instituições iguaçuenses de ensino municipal e que o número de alunos de nacionalidade paraguaia matriculados é o maior, totalizando 315 discentes. Destes, trinta e quatro (34) estão na Escola Municipal Adele Zanotto Scalco; vinte e oito (28) na Escola Municipal Professora Elenice Milhorança; vinte e cinco (25) na Escola Municipal João da Costa Viana; dezoito (18) na Escola Municipal Ponte da Amizade; dezesseis (16) nas Escolas Municipais Padre Luigi Salvucci e Três Bandeiras; quinze (15) na Escola Municipal Princesa Isabel que é considerada uma escola de pequeno porte.

Observando tanto a Tabela 1 quanto o Gráfico 1, verifica-se que todos os alunos estrangeiros presentes na Escola Municipal Ponte da Amizade são de nacionalidade paraguaia; que a Escola Municipal Professora Elenice Milhorança empata com a Escola Municipal Professora Josinete Holler A. dos Santos no maior número de nacionalidades diferentes em uma mesma instituição, cinco. A primeira tem 1 aluno da Colômbia, 1 da Alemanha, 1 da Síria, 2 da Argentina e 28 do Paraguai, enquanto

que a segunda tem 1 aluno de Portugal, 2 da Argentina, 3 do Japão, 4 do Iraque e 7 do Paraguai. Embora as duas escolas tenham a mesma quantidade de nacionalidades, divergem no quantitativo de alunos estrangeiros, tendo em vista que a Escola Municipal Professora Elenice Milhorança tem 33 e a Escola Municipal Professora Josinete Holler A. dos Santos 17, quase a metade.

O Gráfico 2 traça um representativo apenas das nacionalidades presentes nas escolas municipais de Foz do Iguaçu:

Gráfico 2 – Representativo de nacionalidades.



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 2 mostra como a presença de estrangeiros de origem paraguaia é muito maior em comparação com a argentina, sendo dez vezes maior, 315 para 31. Ao se considerar a Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina essa diferença quantitativa pode ser analisada a partir de diversos fatores, como a burocracia na saída e na entrada, assim como na permanência em cada país, sistemas educacionais, presença de brasileiros com suas famílias ou que constituíram famílias nos países vizinhos, interesses profissionais, entre tantos outros, mas que não serão aprofundados no momento porque não é o objetivo do presente artigo.

Na Tabela 2 pode-se visualizar a distribuição desses alunos estrangeiros por série:

Tabela 2 – Distribuição de alunos estrangeiros por série.

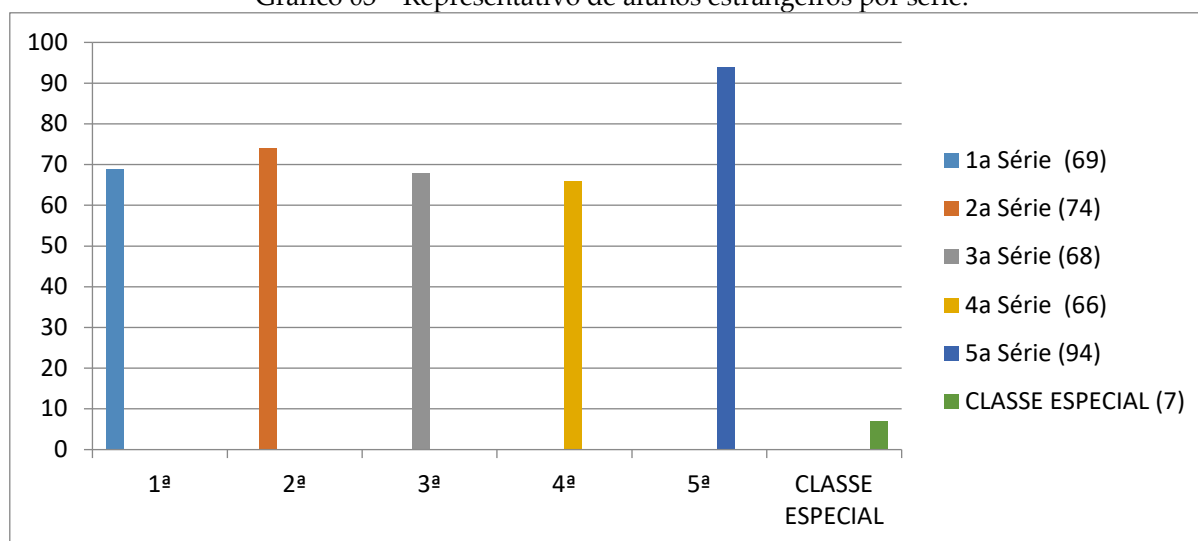
Escola Municipal	SÉRIES					CLASSE ESPECIAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Adele Zanotto Scalco	3	8	13	5	7	1
Ademar Marques Curvo		3				
Antonio Gonçalves Dias				1		
Arnaldo Isidoro de Lima	2	2	2	1	1	
Cândido Portinari		2		1	1	
Carlos Gomes	4	3		1		
Cecília Meireles	1		1			
Ceres de Ferrante		1	1			
Cora Coralina		1	3		3	
Da Vila Shalon	1			1		
Dr. Dirceu Lopes	3	2	2	2	3	
Eleodoro Ébano Pereira	1			1		
Elói Lohmann	6	2	1	3	1	
Emílio de Menezes	1		2	4		
Érico Veríssimo	1	2	1	5	4	
Frederico Engel		1	1			
Gabriela Mistral	1	1	1		1	
Írio Manganelli	2	1		1		
João Adão da Silva		1		2		
João da Costa Viana	5	10	2	2	7	1
João XXIII			1		2	
Jorge Amado		1				
Júlio Pasa	5	1	2			
Monteiro Lobato	2	1	2		4	
Najla Barakat	2	4	1	1		1
Olavo Bilac				1		
Olímpio Rafagnin	3		6		3	
Padre Luigi Salvucci		4	4	5	6	
Papa João Paulo I					1	
Ponte da Amizade	2	4	4	3	4	1
Pres. Getúlio Vargas					3	
Princesa Isabel	4	3	3	2	4	
Prof. Pedro V. Parigot de Souza	1	2	1	4	4	1

Escola Municipal	SÉRIES					CLASSE ESPECIAL
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Profª Elenice Milhorança	6	5	3	7	10	2
Profª Josinete Holler A. dos Santos	2	1	1	1	5	
Profª Lúcia Marlene P. Nieradk	1		4	2	4	
Profª Rosália de A. Silva	1	1	1	1	3	
Profª Suzana M. Balen		2	1	2	5	
Santa Rita de Cássia		1			2	
Três Bandeiras	7	2	3	1	3	
Vinícius de Moraes	2	2	1	6	3	

Fonte: elaborado pela autora.

Desses números contabilizados, ainda faltou agregar 2 alunos na Escola Municipal João Adão da Silva porque os mesmos estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos, como o foco deste artigo centraliza-se no Ensino Fundamental I, esses dois discentes não foram dispostos na Tabela 2. Como pode ser observado nesta tabela, há um equilíbrio entre as séries da 1ª a 4ª. Contudo, na 5ª série o número salta para 94, como pode ser constatado no Gráfico 3 que traz esse quantitativo por série e sem especificar as escolas:

Gráfico 03 – Representativo de alunos estrangeiros por série.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados gerados é possível traçar metodologias de trabalho pedagógico, tanto de alfabetização quanto em uma educação em línguas, que fomentem a ampliação do repertório comunicativo dos estudantes estrangeiros em conjunto com os brasileiros. Para que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa se dê como Língua Adicional e não como Língua Materna aos estrangeiros, haja vista que a Língua Materna desses estudantes não é a Língua Portuguesa, é preciso que sejam desenvolvidas outras práticas metodológicas que contribuam para um acolhimento intercultural e pela manutenção da língua de berço desses discentes.

Deste modo, entende-se que é necessária uma abordagem intercultural de acolhimento voltada a esses alunos e metodologias de ensino de Português Língua Adicional que lhes permitam uma maior reflexão sobre a nova língua, garantindo a manutenção da sua cultura e da sua Língua Materna, agregando saberes e garantindo o plurilinguismo.

7. De balaio de gatos a educação em línguas: algumas considerações

A partir do contexto de Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina vivenciado pela cidade de Foz do Iguaçu e a forte presença de alunos estrangeiros nas instituições de ensino do município e, em conjunto com o caráter de Universidade Bilíngue da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-americana), surgiu o Projeto de Extensão “Ensino de Português como Língua Adicional no Ensino Fundamenta I”, e o curso de Português Língua Adicional para os discentes estrangeiros.

O curso *De balaio de gatos a educação em línguas*⁷ foi pensado e proposto às crianças estrangeiras da rede de ensino municipal, Ensino Fundamental I, com vistas a promover o ensino e a aprendizagem de línguas por meio de uma educação em

⁷ Coordenado por Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro e executado pelos discentes Pedro Camargo Abboud Matuck (MEDICINA – Bolsista da Fundação Araucária), Cinthia Itatí Gabriela Minuzzo (LAMC - Voluntária) e Andres Mauricio García Torres (LAMC - Voluntário).

línguas, uma abordagem inclusiva, integrativa e plurilíngue, em detrimento à marginalidade. A relevância da proposta fundamenta-se na consequência de que quem sempre sai perdendo é o aluno, pois são vários os casos de estudantes com nove, dez, onze anos ou mais, que acabam tendo que frequentar a primeira série do Ensino Fundamental I pelo simples fato de não dominarem a Língua Portuguesa. Em casos mais extremos tem-se o abandono do meio escolar e/ou constantes reprovações.

Em virtude do número expressivo de escolas municipais iguaçuense, optou-se pela visita em algumas delas em abril de 2017 e pelo aguardo dos dados de alunos estrangeiros solicitados à Secretaria Municipal de Educação, em 05 de junho de 2017, pelas professoras Laura Amato e Jorgelina Tallei, através do Ofício 001/2017. Assim, a escolha da escola ocorreu após a visita, pela coordenadora do Projeto de Extensão, Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro, a sete instituições da rede municipal de ensino e pela constatação de um número expressivo de estrangeiros matriculados.

Três, das sete escolas visitadas, informaram que não tinham alunos estrangeiros: a Escola Municipal Monteiro Lobato, a Escola Municipal Suzana M. Belen e a Escola Municipal Altair Ferrais da Silva “Zizo”. A exceção desta última, a informação disponibilizada pelas duas primeiras não está de acordo com as informações disponibilizadas pelo Ofício 398/2017 da Secretaria Municipal de Educação. No caso da Escola Municipal Monteiro Lobato são nove (09) alunos estrangeiros matriculados e na Escola Municipal Suzana M. Belen, dez (10).

A Escola Municipal Jorge Amado informou à coordenadora do Projeto que possuía apenas um aluno estrangeiro, falante do guarani e matriculado na 2ª série. Informação de acordo com os dados do Ofício 398/2017. A Escola Municipal Ademar Marques Curvo informou que tinha em torno de quatro alunos, para três contabilizados no Ofício 389/2017. Neste caso, a divergência pode ser oriunda de que no Ofício apenas foram informados os alunos com matrícula em ordem, ou seja, que já apresentaram a documentação brasileira necessária. Já a Escola Municipal Arnaldo

Isidoro de Lima que havia informado que tinha dois alunos, uma na 1ª série e outro na 2ª, série, segundo o Ofício, na verdade são oito discentes estrangeiros.

A Escola Municipal Padre Luigi Salvucci, informou que tinha seis alunos estrangeiros que seriam beneficiados com o Projeto de Extensão, uma vez que os demais que estavam frequentando a escola já estavam bem familiarizados com a Língua Portuguesa. Segundo o Ofício 398/2017, a Escola Municipal Padre Luigi Salvucci tem dezenove alunos estrangeiros matriculados. Contudo, dos seis discentes que participam do Projeto de Extensão, três deles não estão contabilizados no levantamento disponibilizado pela Secretaria de Educação Municipal porque ainda estão em processo de aquisição documental brasileira. Situação que eleva o número de estudantes estrangeiros matriculados para vinte e dois (22).

O Projeto de Extensão e respectivamente o Curso de Extensão, como já mencionado, estão em curso atualmente na Escola Municipal Padre Luigi Salvucci, localizada na Vila C Nova, com atendimento voltado a seis alunos estrangeiros, todos hispano falantes, sendo 5 do Paraguai e 1 do Peru. Os seis alunos estão distribuídos em três turmas: 4 alunos na 2ª série, 1 na 1ª série e 1 na 3ª série. Sendo três, das seis crianças, irmãos. O Projeto teve início já no primeiro semestre de 2017, com a observação de aulas de Língua Portuguesa nas turmas em que os alunos em questão estavam inseridos e, no segundo semestre, deu-se início ao curso com um atendimento personalizado a cada estudante.

As observações realizadas pelos acadêmicos inseridos no Projeto foram muito importantes, uma vez que foi por meio das mesmas que os dados para a preparação das aulas e dos conteúdos a serem ministrados no curso *De balaio de gatos a educação em línguas* foram obtidos. Cujo objetivo principal foi o de promover o ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva de Língua Adicional aos alunos estrangeiros hispanos falantes, principalmente, do Ensino Fundamental I de escolas municipais e contribuir na prática pedagógica do professor sob a perspectiva do ensino de Língua Adicional, procurando fortalecer e ampliar o vínculo entre professor, aluno e língua.

A finalidade do Projeto de Extensão como a do Curso de Extensão foi contribuir para uma integração entre a Comunidade e a Universidade, por meio do ensino e da aprendizagem de Língua(s) de Fronteira sob a perspectiva de Língua Adicional, proporcionando não apenas a aprendizagem de uma nova língua e seu repertório linguístico, mas também propiciando a integração entre discentes nativos e estrangeiros por meio de uma aprendizagem multicultural e plurilinguística, dirimindo estereótipos e possibilitando uma inclusão mais significativa.

8. De um discurso sem dono e ao mesmo tempo de todo mundo a uma educação em línguas

É preciso que o conhecimento já produzido e aquele ainda a ser produzido sejam “adaptados para cada região, cada lugar, cada realidade. Cada um de nós, apesar de vivermos no mesmo país, temos realidades imediatas diferentes. Assim, como nossas circunstâncias são diferentes, nossas situações são diferentes.” Kanavillil Rajagopalan (Entrevista a SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011, p. 3).

Ribeiro (2015) em sua tese de doutorado realizada no município de Guaíra, Paraná, fronteira com *salto del Guairá*, Paraguai, embora tenha verificado o valor e a necessidade do ensino da Língua Espanhola no Ensino Fundamental I e da aprendizagem desta língua pelos professores e equipe pedagógica, coletou importantes percepções sobre a visão e a metodologia de ensino de Língua Portuguesa em prática nas instituições de ensino públicas e particulares da cidade guairense. Práticas de ensino de Português Língua Materna para todos os alunos, sejam brasileiros ou estrangeiros, comprovando que nem sempre há uma preocupação e/ou metodologia adequada aos estudantes estrangeiros, cuja Língua Materna não é a Língua Portuguesa.

Em vez de uma prática de acolhimento intercultural, o que se presenciou, em alguns casos, foi a indiferença e, muitas vezes, uma falta de preparação adequada, como simplesmente entender a Língua de seus alunos, como pode ser observado no recorte 12, do Entrevistado 07:

ENTREVISTADO.07 – R: 12

Sim, [necessidade de ter um curso de capacitação]. Porque na realidade a gente sempre fala assim, tanto nossos alunos vindos do Paraguai como nossos indígenas, é, a gente sempre preconiza assim, não fomos nós que viemos da sua cultura, então é vocês que tem que se adaptar ao português. Mas porque, porque nós não temos base nenhuma da língua deles, né, então talvez se a gente tivesse uma base, tivesse um conhecimento, talvez fosse até mais fácil ajudar a essa criança. Mas a gente sempre preconiza, você está numa escola de português, então tem que aprender a língua portuguesa, né. Então é uma exigência do aluno quando ele está aqui, as provas deles são em português, a leitura é em português, então é difícil você colocar pra ele uma, ah você vai fazer na sua língua. Não, se está aqui no Brasil fala-se o português, então você vai se adaptar ao português. Então o professor não tem muito conhecimento da língua dele pra tá auxiliando, a gente força ele a falar o português. (RIBEIRO, 2015, p. 212 – Entrevista em 19/11/2014 – grifos da pesquisadora).

A enunciação deste Entrevistado parte da concepção de que estando o estrangeiro no Brasil e pretendendo cursar uma escola brasileira, deve adaptar-se tanto a nova cultura quanto a nova língua. A escola, por não ter conhecimento da sua língua, força-o a se expressar linguística e culturalmente no português. Essa posição colocada em prática reforça a marginalidade e desconsidera a identidade do sujeito envolvido que está em processo de reconstrução da sua identidade.

Apesar de se enfatizar que o aluno estrangeiro deve adaptar-se à língua e à cultura brasileira, fica evidente na fala do Entrevistado 07, recorte 12, que se pratica isso porque não se tem conhecimento da língua e da cultura desse aluno: “então talvez se a gente tivesse uma base, tivesse um conhecimento, talvez fosse até mais fácil ajudar a essa criança.” (RIBEIRO, 2015, p. 212 – ENTREVISTADO 07, 2014).

As entrevistas realizadas por Ribeiro (2015) fomentaram uma discussão sobre a viabilidade de se inserir a Língua Espanhola no currículo de Guaíra e de se capacitar o corpo pedagógico e docente das escolas, procurando contribuir na melhoria da qualidade no atendimento dos estudantes hispano falantes, haja vista que uma das

problemáticas apontadas pelos participantes foi a falta de conhecimento da Língua Materna de seus alunos.

Em Foz do Iguaçu evidencia-se um maior engajamento do poder público, representado pela Secretaria Municipal de Educação, por um acolhimento intercultural voltado aos seus alunos estrangeiros, como foi observado pela coordenadora do Projeto de Extensão em visita a esse Departamento para apresentar o curso *De balaio de gatos a educação em línguas*.

Dos seis alunos da Escola Municipal Padres Luigi Salvucci que começaram a serem atendidos pelo Projeto e pelo Curso, três chamaram mais a atenção. São três irmãos. Dois estão cursando a 1ª série e o outro a 2ª série. Os três não estavam contabilizados no número de discentes estrangeiros matriculados nas escolas municipais porque ainda não possuíam a documentação brasileira na época do levantamento de dados. Os três irmãos, embora com idades bem próximas, apresentaram domínio e usos da Língua Espanhola bem diferentes e julgamentos de valor que menosprezavam a sua Língua Materna.

Discursos sem dono, mas que ao mesmo tempo são de todos. O senso comum de língua desprestigiada é reforçado nas mais variadas práticas do cotidiano e se efetiva no apagamento da sua língua de berço, em prol de uma língua mais condizente com o ambiente em que se está inserido. Um ambiente que muitas vezes força o estrangeiro a se adaptar e a esquecer a sua Língua Materna.

Em meio a este cenário conflituoso que é a Sociedade, tem-se a escola que, na maioria das vezes, reforça a marginalidade e o monolinguismo ao não dispor de metodologias que incentivem e mantenham o plurilinguismo. Como ocorre com a Língua Portuguesa ao ser trabalhada na escola apenas como Língua Materna, pois não contempla o discente estrangeiro que possui outra Língua Materna que não é a Portuguesa. Não há nessa metodologia uma perspectiva de acréscimo de saberes porque não há uma promoção do plurilinguismo, nem análises contrastivas ou comparativas e que incentivem a manutenção da Língua Materna desses alunos. Há

somente uma abordagem que obriga o uso de uma língua, mas não há uma que defenda o uso de outra. É preciso escolher para fazer parte. Muitas vezes nem se trata de escolha, mas sim de imposição, como destacado pelo Entrevista 07, no recorte 12: “se está aqui no Brasil fala-se o português, então você vai se adaptar ao português” (RIBEIRO, 2015, p. 212 – ENTREVISTADO 07, 2014).

No caso dos três irmãos foi possível observar, em uma aula do curso de Português Adicional, do curso *De balaio de gatos a educação em línguas*, que falar em espanhol é “errado”, é “feio” e que é preciso “pedir desculpas”, “redimir-se” quando se comete o “erro de falar em espanhol” na aula de português. Uma das cenas que apresentou este entendimento deu-se por parte do irmão de 9 anos que está na 2ª série. Ocorreu quando o mesmo estava jogando um jogo de tabuleiro e quando foi contar as casas começou: *uno, dos, tres...a não, desculpa está errado professora. É assim: um, dois, três...* Ao que a professora respondeu: *Não está errado! Está certo!* O aluno contestou que não estava certo porque era espanhol, mas a docente incentivou-o a não deixar de lado a sua Língua Materna e conscientizou-o a utilizar as duas línguas, principalmente, com a sua família e com os amigos que falavam espanhol, para não esquecê-la e mantê-la junto com a Língua Portuguesa que estava aprendendo na escola.

A situação presenciada poderia ter sido ainda mais triste se a docente não tivesse essa consciência política linguística e cultural. Do mesmo modo, uma metodologia em Língua Adicional praticada em sala de aula poderia ter evitado esse discente de pensar e de julgar a sua Língua Materna como errada e poderia, ainda, ter incentivado a manutenção e o uso da mesma, mostrando que não é preciso apagar um saber para adquirir um novo.

No transcorrer da aula foi possível observar também que o irmão de 9 anos fala em espanhol e em guarani, mas que prefere falar em português porque está no Brasil e todos falam em português; o irmão de 8 anos que está na 1ª série fala pouca coisa em espanhol, palavras soltas, alternando com o português e fala guarani porque foi ensinado, mas acha muito chato. Segundo ele o português é muito legal e é “a nossa língua”; o irmão de 7

anos que está na 1ª série fala apenas o português e acha uma língua muito legal, que tem uma “voz legal”, entende em espanhol, mas apenas contesta em português.

Como pode ser observado, a idade dos irmãos é muito próxima, mas a relação que os três têm com a Língua Espanhola e com a Língua Guarani é muito diferente. Houve uma perda muito grande no uso da Língua Espanhola em tão pouco tempo e o novo ambiente em que estão inseridos não está contribuindo para que o plurilinguismo se mantenha e para que os irmãos não percam a sua Língua Materna. A Língua Portuguesa está assumindo o lugar antes ocupado pela Língua Espanhola e Guarani e se fortalecendo no apagamento das mesmas porque não há com quem falar ou porque a nossa língua agora é outra.

Portanto, as vivências desta cidade de Tríplice Fronteira precisam ser fortalecidas e (re)pensadas para atender as necessidades dos cidadãos envolvidos, pois como constou na epígrafe inicial desta seção, as situações são diferentes e mesmo vivenciadas no mesmo ambiente, apresentam necessidades diferentes, como também, abordagens de ensino diferenciadas. No caso do ensino da Língua Portuguesa aos estudantes estrangeiros, seria o ensino de Português como Língua Adicional, com vistas a adicionar, a agregar.

Espera-se que através do desenvolvimento do curso *De balaio de gatos a educação em línguas*, a discriminação, os preconceitos e os estereótipos sejam reduzidos ou extintos. Que os alunos estrangeiros passem a vivenciar uma harmonia linguística, tanto na comunicação como na integração entre as Línguas Materna e Adicional. Que o poder público não apenas perceba, mas planeje em conjunto com a Comunidade e com a Universidade, políticas linguísticas e culturais em Línguas Adicionais para serem implementadas nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Para tanto, é necessário um ensino focado nas necessidades do aprendiz e que contribua para uma melhor aquisição da linguagem, assim como para uma melhor

interação com a sociedade. Contribuindo para a manutenção dos direitos linguísticos de seus cidadãos brasileiros ou não.

9. Considerações Finais

Como a presença de alunos estrangeiros, principalmente hispano falantes, tem sido uma realidade frequente nas instituições de ensino brasileiras é preciso que haja políticas linguísticas que considerem essa pluralidade linguístico-cultural e que pensem em abordagens de ensino diferenciadas e inclusivas, pois muitos desses alunos estrangeiros passam a frequentar a escola sem conhecimento algum da Língua Portuguesa, uma vez que a sua Língua Materna é outra e passam a aprender o português nestas instâncias sob a perspectiva de Língua Materna, uma prática de ensino que acaba contribuindo para a exclusão e apagamento da língua e da cultura desses discentes estrangeiros.

Estas situações têm se desenvolvido em virtude das abordagens de ensino praticadas em determinadas instituições, pelo simples fato da ausência e/ou pouca divulgação de políticas e planificações linguísticas de ensino de Línguas Adicionais, ou ainda, na falta de profissionais da educação com conhecimento da Língua Espanhola para auxiliar e entender a língua desses discentes hispano falantes, no caso da Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina.

Acredita-se que o ensino da Língua Portuguesa como Língua Adicional contribuirá na aquisição do português pelos alunos estrangeiros, possibilitando um maior interesse pela língua e pela cultura do país de moradia, haja vista que a perspectiva de ensino deixa de ser vista como uma imposição, em que é preciso aprender por obrigação e passa a ser vista como uma nova aquisição, como um acréscimo. O objetivo é o de complementar os saberes e não reduzi-los às concepções e práticas de monolinguismo. O plurilinguismo não pode ser apagado por políticas linguísticas em favor do monolinguismo, ainda mais em espaços transfronteiriços em que o contato com outras línguas e culturas é cotidiano, constante e conflituoso.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2003.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas lingüísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPIGOTO, J. A. **Hermenêutica da fronteira: a fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. Florianópolis, 2000. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis, 2000.

_____. Narradores de fronteira: malhas da pré-compreensão. **Anais do Simpósio Nacional em Ciências Humanas – Universidade e Sociedade**. Unioeste, Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, junho/2006, p. 153-157.

FERREIRA, A. de J. Prefácio à 2ª edição: Ensino de Língua Estrangeira para crianças e a formação de professores. In TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. (Orgs.). **O ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 11-14.

FERREIRA, I. K. de S; SANTOS, L. F. dos. A aprendizagem de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Letrônica**, v. 3, n. 1, jul. 2010, p. 128-141, 2010. Disponível em revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/6930/5468. Acesso em janeiro de 2015.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In OLIVEIRA, G. M de (Orgs.). **Declaração universal dos direitos lingüísticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 47- 80.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e políticas lingüísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 181-198.

MINUZZO, C. I. G; RIBEIRO, S. B. C. Enseñanza de Lenguas de Frontera en la Triple Frontera. In *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. v. 3. Edição Especial, outubro de 2017, p. xx-xx, 2017 (no prelo).

OLIVEIRA, G. M. de. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. 2013. Disponível em http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf. Acesso em setembro de 2013.

_____. Política Linguística na e para além da Educação Formal. **Estudos linguísticos XXXIV**, p. 87-94, 2005. Disponível em http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf. Acesso em setembro de 2013.

PEREIRA, M. C. O português e as línguas nas fronteiras: desafios para a escola. **Revista Siple**. Ed. 2. Ano 2, n. 1. Brasília: 2011. Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=172:3-o-portugues-e-as-linguas-nas-fronteiras--desafios-para-a-escola&catid=57:educacao-2&Itemid=92. Acesso em novembro de 2014.

RAJAGOPALAN, K. Língua Estrangeira e autoestima. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003, p. 65-70.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

_____. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-42.

RIBEIRO, S. B. C. **Língua(s) de fronteira: o ensino da língua espanhola em Guaíra, Paraná**. 2015. 259 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2015.

_____. Políticas linguísticas e ensino de língua(s) de fronteira na escola. In **Revista Organon**. v. 32, n. 62, junho de 2017, p. 1-17, 2017a. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72274> Acesso em julho de 2017.

_____. A Marginalidade em Detrimento da Interculturalidade em Regiões de Fronteira Geográfica Enunciativa. In **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. v. 3. Edição Especial, outubro de 2017, p. xx-xx, 2017b (no prelo).

RODRIGUES, B. C. **Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita em níveis iniciais**. Porto Alegre, 2013. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. 2013.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 54-60.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-44.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em http://projetos.unemat.net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos. Acesso em março de 2014.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Políticas de línguas: uma história das idéias linguísticas**. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Campinas. UNICAMP, 2006.

_____. A Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço. **IV Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2008, Belo Horizonte: UFMG, v. 1. p. 2537-2545, 2008. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%202502-3078/Interface%20portugu%EAS.pdf. Acesso em setembro de 2013.

_____. No tempo e no espaço: mapeando as línguas de fronteira. In **I CIPLOM**, de 19 a 22 de outubro de 2010. Foz do Iguaçu, 2010, p. 1-7. Disponível em <http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/elianasturza.pdf>. Acesso em setembro de 2013.

VON BORSTEL, C. N. Políticas linguísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. **LLJournal**, v. 8, n. 1, p. 1-10. 2013. Disponível em <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365/1452>. Acesso em junho de 2014.

Artigo recebido em: 29.10.2017

Artigo aprovado em: 23.01.2018



A pedagogia intercultural como abordagem de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira

Intercultural pedagogy as a teaching and learning approach of Portuguese as foreign language

*Alessandra Montera Rotta**

RESUMO: Este artigo apresenta os conceitos teóricos da pedagogia intercultural e suas implicações no ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE). A abordagem cultural, bastante presente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tem sido revista e ampliada para uma abordagem intercultural, atualmente cada vez mais levada em conta pelos pesquisadores nos estudos em língua estrangeira. Do cultural ao intercultural, a pedagogia utilizada nas dinâmicas de ensino de PLE permite maior interação entre diferentes culturas e identidades culturais presentes em sala de aula, somadas à própria cultura e língua brasileira. O desenvolvimento de uma pedagogia intercultural é o objeto de estudo desse artigo, uma vez que ela se insere nos objetivos de construção de um trabalho que leva alunos e professores a adquirir novos significados de aprendizagem e de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira. Pedagogia intercultural. Consciência intercultural. Diversidade cultural. Relativismo cultural.

ABSTRACT: This article presents the theoretical concepts of intercultural pedagogy and its implications in teaching and learning of Portuguese as foreign language. The cultural approach, a well-known subject and currently taken into account by researchers in foreign language studies, has been revised and expanded to an intercultural approach. From the cultural to the intercultural, the pedagogy used in PLE teaching dynamics allows greater interaction between different cultures and cultural identities present in the classroom, being also added to the Brazilian culture and language itself. The development of an intercultural pedagogy is the study subject of this article, since it falls within the objectives of building a work that leads students and teachers to acquire new meanings of learning and teaching.

KEYWORDS: Portuguese as Foreign Language. Intercultural pedagogy. Intercultural conscience. Cultural diversity. Cultural relativism.

* Doutora em Letras pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: alessandra.montera@ufu.br

1. Introdução

Quando se olha para as aceleradas mudanças operadas no mundo de hoje, muitas vezes ficamos perplexos e sem ação diante de muitos acontecimentos. Assim foi com a globalização iniciada na década de 80, que provocou alterações radicais e trouxeram novidades que modificaram o cenário político e econômico mundial, tais como a aproximação dos países e a diminuição das distâncias entre eles, a facilidade do fluxo de informações provocada pelos incrementos tecnológicos e os muitos processos migratórios decorrentes de transformações políticas, econômicas, socioculturais, religiosas ou naturais.

O crescente número de imigrantes e de refugiados saídos de seus países de origem em busca de sobrevivência e de melhores condições de vida ampliou ainda mais a discussão sobre a questão dos pertencimentos, dos territórios e das diferentes identidades, dos conflitos e das tensões decorrentes das diferenças culturais. Nesse novo contexto o respeito, a tolerância e o diálogo ganharam força em defesa da diversidade cultural e da alteridade. As diferenças, por sua vez, nesse novo cenário, não querem “divergir”, mas enaltecer o discurso do “distinto” como uma oportunidade de conhecimento e de entendimento pacífico.

Dentro da didática do ensino de línguas, a preocupação com a interação entre indivíduos de culturas distintas também começou a evocar questionamentos particularizados. Conceitos como “língua” e “cultura” passaram a ser cada vez mais baseados nos pressupostos da sociologia, da antropologia cultural, da filosofia e da psicologia, com o intuito de responder questões relacionadas à identidade cultural e à alteridade, intrínsecas ao aprendizado de línguas.

No contexto de ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira¹ todas essas questões também estão presentes. Os alunos experimentam a diversidade cultural em sala de aula, têm a possibilidade de conhecer modos de pensar e de sentir diferentes dos seus em situações de interação comunicativa.

¹ Doravante passaremos a chamar de PLE.

Essa dinâmica é característica própria do ensino de PLE, na medida em que traços culturais e identitários inerentes a cada cultura sobrepõem-se na interação linguística entre as diferentes culturas. A experiência pessoal assume lugar preponderante, pois ela ajuda o indivíduo (aprendiz) a entrar em contato com a identidade cultural e linguística do outro (aprendiz) e a construir novas experiências diversificadas com ele. Conforme o QEFR,

(...) é bastante significativa a promoção do respeito pela diversidade das línguas [...]. É também uma questão de ajudar os aprendizes:

- a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro;
- a desenvolver a sua capacidade para aprender, através desta mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e cultura. (QEFR, 2001, p. 190)

Ao aprofundar as relações entre os indivíduos em interação intercultural, algumas questões surgem de forma frequente: o que pensar da cultura do outro se eu não tenho consciência da minha própria cultura? E por que os estereótipos e as representações desse outro influenciam minha maneira de agir em relação a ele?

Em sala de aula de PLE, essas perguntas se tornam ainda mais evidentes. Esse espaço de encontros interculturais exige da parte do professor, antes de ensinar e dialogar com os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes de natureza intercultural que o leve a desmistificar estereótipos culturais e representações sociais generalizantes e preconcebidas da cultura brasileira e das diferentes culturas com as quais entrará em contato.

Isto não se dá de modo estanque ao ensino da língua propriamente dito, pois se trata de um ensino cuja dinâmica implica a diversidade cultural e a alteridade. O professor de PLE, inserido nesse contexto de diferentes línguas e culturas que se comunicam com a sua língua e a sua cultura, precisa tomar consciência dessa dinâmica, o que implica se preparar para administrar situações de

conflitos culturais e tomar suas próprias decisões no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e metodológicos que abarquem as necessidades dessa prática.

Tomando-se por base a relação intrínseca entre língua e cultura e a mediação intercultural para no ensino de PLE, bem como a interação dos conceitos de identidade cultural e alteridade, representação social e estereótipos abordamos neste artigo, em um primeiro momento a dimensão cultural da língua, caminhando para a dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, seus processos e dinâmicas, como forma de evolução dos estudos culturais.

Apresentamos, a seguir, os principais conceitos nos quais se fundamentam a pedagogia intercultural, como base teórica que concebe a diversidade cultural em situação de interação intercultural e, posteriormente, procuramos estabelecer as relações entre esses conceitos e o ensino e a aprendizagem de PLE, com o objetivo de esclarecer por que essa abordagem é importante para as reflexões e discussões na área de PLE, enfatizando como elas permitem ao professor passar por um processo de sensibilização intercultural que o levam ao desenvolvimento de uma maior conscientização da questão da diversidade cultural e da alteridade em sala de aula de PLE.

2. Cultura e dimensão cultural

Ao se falar em ensino e aprendizagem de línguas, é sabido que ensinar uma língua significa abordar os aspectos culturais que dela fazem parte. De acordo com Porcher, “toda língua carrega em si uma cultura na qual é ao mesmo tempo a produtora e o produto” (PORCHER apud CUQ; GRUCA, 2005, p. 78-79) e a cultura “é um conjunto de práticas comuns, de maneiras de ver, de pensar e de fazer que contribuem para definir a pertença dos indivíduos, isto é, heranças *partilhadas das quais estes são o produto e constituem parte de sua identidade*” (PORCHER, 1995, p. 55).

Na definição do autor, cultura assume um caráter coletivo onde o indivíduo se insere na cultura do outro e se sente reconhecido na sua através de sua identidade. Assim, a cultura do outro oscila entre as diferenças, as semelhanças e as

particularizações culturais. Por exemplo, o que é particular e diferente na maneira de se vestir dos escoceses (os chamados kilts²) pode causar algum estranhamento (DEMORGON, 2010, p. 44), porque os homens ocidentais não tem o hábito de vestir saias. Mas as semelhanças, de acordo com o autor, não podem ser separadas das influências que as culturas operam umas sobre as outras, uma vez que existem problemáticas humanas comuns a todas as sociedades e a todas as culturas.

A cultura fornece ao indivíduo referências de como se comportar em sociedade, como sentir-se seguro e aceito nos grupos que dela fazem parte, ou seja, ela define as normas, os padrões e os valores de cada sociedade. Ela fornece, ainda, os códigos linguísticos para a comunicação entre os indivíduos, fator que permite a interação e a reinterpretação da própria cultura (TING-TOOMEY, 1999).

Na perspectiva acima descrita, se coloca em evidência as maneiras de viver próprias do ser humano em sociedade fazendo referência a posicionamentos de ordem sociológica e também antropológica, além de levar em consideração as representações simbólicas utilizadas pelos indivíduos para transmitir seus valores.

No entanto, a questão é complexa, pois língua e cultura são conceitos chave quando se trata do ensino e da aprendizagem de línguas. Esses conceitos foram explorados por vários autores em busca de uma metodologia de base comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980; CARROLL, 1980; MOIRAND, 1982; VAN EK, 1986; WIDDOWSON, 1978) resultando na elaboração da Abordagem Comunicativa (AC), amplamente utilizada ao longo das décadas de 80, 90 e 2000, trazendo a ideia apresentada pelo Conselho da Europa (1991) segundo a qual o aprendiz de línguas deve “(...) respeitar e ser receptivo a outras culturas e outras formas de experimentar e expressar a realidade³” (Conselho da Europa, 1991, p. 25).

² Tradicional saio usado por homens escoceses, guerreiros ou batedores no século XV. Feito de lã, da cintura até o joelho, transpassado na frente.

³ Tradução nossa do original em inglês: (...) *It is important to respect and be receptive to other cultures, other ways of experiencing and expressing reality.* In: **Transparency and coherence in language learning in Europe.** Objectives, evaluation, certification. Council of Europe Report/on the Rüsclikon Symposium, 1992, p. 25. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_en.pdf. Acesso em 16 de setembro de 2017.

Estes, por sua vez, passaram a ser vistos como atores sociais “que tem de cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados e em um domínio de ação específico” (QEER, 2001, p. 29). Segundo De Carlo (1998), ela foi, sem dúvida, a abordagem mais aceita e mais utilizada pelos professores de línguas. A proposta sugeria que o aprendiz de uma língua desenvolvesse um conjunto de competências que levassem em conta não apenas o aspecto linguístico da língua, mas também o sociolinguístico e o pragmático⁴.

Embora o desenvolvimento de diferentes competências já ocupasse um lugar de destaque no ensino de línguas quando os estudiosos passaram a “perceber o aprendiz como pessoa completa com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experiências, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207 apud BURGEILE, 2013, p. 121), foi a prática da AC, o contexto da globalização e da diversidade linguística e cultural que fez com que o conceito de intercultural passasse a ser considerado de forma mais objetiva, tal como afirma Cuq (2003):

Se uma língua é apreendida como um guia simbólico da cultura, e a cultura como tudo aquilo que é preciso saber ou crer para se comportar de forma apropriada aos olhos dos membros de um grupo, os conceitos de competência linguística e comunicativa serão considerados como subpartes de uma competência sociocultural. É essa visão antropológica que serve de base para as abordagens didáticas interculturais⁵ [...]. (CUQ, 2003, p. 49)

A visão antropológica está na base da abordagem intercultural, tal como afirma Cuq, porque as relações entre os indivíduos em interação intercultural

⁴ De acordo com o QEER (2001), existem competências gerais a que o utilizador ou o aprendiz recorre para realizar todo tipo de atividade, e competências específicas (linguística, sociolinguística e pragmática), visando atingir uma real competência comunicativa (QEER, 2001, p. 29).

⁵ Tradução nossa do original em francês: *Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétence linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision antropológica qui étaye les approches didactiques interculturelles (...).* In: CUQ, J-P (dir.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003, p. 49.

suscitam questões de mudança de ponto de vista centralizado na própria cultura para uma abertura à diversidade cultural e à alteridade. Demorgon (2005) apresenta um ditado popular que ilustra essa afirmação:

Seu Cristo é judeu, seu carro é japonês, sua pizza é italiana, seu cuscuz é argelino, sua democracia é grega, seu café é brasileiro, seu relógio é suíço, sua camisa é indiana, seu rádio é coreano, suas férias são turcas, tunisianas ou marroquinas, seus números são árabes, sua escrita é latina; e você se queixa por seu vizinho ser um estrangeiro!²² (DEMORGON, 2010, p. 402)⁶

A citação reitera que nossa visão de mundo esbarra na caricatura que fazemos dos aspectos culturais e linguísticos de outras línguas e culturas sem nos atentarmos para o fato de que, conforme explica Brown (2007, p. 190), fotografamos outras culturas de maneira simplificada e tendemos a categorizar de forma aumentada as diferenças culturais, o que pode levar à criação de estereótipos. Na conceituação de Castellotti; Moore (2002, p. 8), “o grau em que grupos específicos de falantes ou indivíduos aceitam esses estereótipos como válidos pode depender do comportamento, da aprendizagem e da prática linguística dos mesmos”.

Se a prática da língua pode, segundo as autoras supracitadas, levar os falantes a validar ou não os estereótipos, Hymes (1972) e Halliday (1973) já tinham levantado essa questão. De acordo com Hymes, os aprendizes desenvolvem a sensibilidade para as diferenças culturais através da comunicação: ao descobrir e interpretar outras culturas, crenças e valores, eles entram em contato com estereótipos e preconceitos e podem ampliar suas consciências culturais. Essa conclusão foi precursora para a época, pois somente no final da década seguinte veremos em Bennett (1993) e seu

⁶ Tradução nossa do original em francês: *Ton Christ est juif, ta voiture est japonaise, ta pizza est italienne et ton couscous algérien, ta démocratie est grecque, ton café est brésilien, ta montre est suisse, ta chemise est indienne, ta radio est coréenne, tes vacances sont turques, tunisiennes ou marocaines, tes chiffres sont arabes, ton écriture est latin; et tu reproches à ton voisin d'être un étranger!* In: DEMORGON, J. **Complexité des cultures et de l'interculturel**. 4a. ed. Paris: Anthopos, 2010.

Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (SMIC⁷) uma interpretação sobre as fases pelas quais passa o indivíduo para chegar a sensibilizar-se pela cultura do outro.

Na década de 90, Hadley (1993, p. 359) tinha anunciado que o aprendizado de línguas implicava as diferenças culturais e uma abertura à sua lógica e seus significados. Kramsch (1998, p. 79), por sua vez, havia relacionado a língua à maneira de pensar, de se comportar e de influenciar o outro na construção da linguagem. As autoras enfatizaram que se comunicar em uma língua estrangeira era nunca dissociar o contexto cultural e o contexto situacional⁸, noções estabelecidas por Malinowski (1989) e retomadas por Halliday; Hasan (1991) como contexto de uso.

Tal afirmação, isto é, a de que não é possível dissociar a comunicação de seu contexto, é aceita sem discussão na didática do ensino de línguas. Quando se trata da comunicação intercultural, ainda mais relevante se torna essa afirmação, porque ela pressupõe encontrar uma resposta para como os indivíduos se entendem e se comunicam quando não partilham da mesma experiência cultural, como eles desenvolvem o respeito e a tolerância diante da diversidade cultural.

⁷ Modelo apresentado por Milton Bennett (1988) que descreve as perspectivas e os comportamentos dos indivíduos diante das diferenças culturais, com o objetivo de sensibilizar o indivíduo para essas diferenças. Para o autor, o indivíduo evolui através de seis estágios de sensibilização (negação, defesa, minimização, aceitação, adaptação e integração) até atingir uma maior consciência cultural que o leva a adquirir uma competência intercultural. In: BENNETT, M. J. *Towards ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensibility*. PAIGE, R.M. **Education for intercultural experience**. 2^a. ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993, p. 21-72.

⁸ Para Malinowsky, o contexto situacional refere-se ao ambiente do texto em sentido amplo, isto é, não apenas o ambiente verbal (ações verbais e não verbais dos participantes), mas também a situação em que o texto é proferido (ambiente físico, temporal, espacial e social). O contexto situacional, por sua vez, compreende o conhecimento histórico, as crenças, as atitudes e os valores compartilhados pelos membros de uma mesma comunidade discursiva que contribui para o entendimento das trocas verbais. HANNA, V.L.H. Língua, cultura e comunicação: o ensino significativo de línguas estrangeiras. In: GUIMARÃES, E. (org.). **Estudos linguísticos e literários aplicados ao ensino**. SP: Editora Mackenzie, 2013, p. 165-179).

A questão deixa de ser, portanto, apenas cultural e atinge outros conceitos, tais como o de “culturalidade”, utilizado por Abdallah-Pretceille; Porcher (1996) cujas consequências podem ser vistas nos comportamentos, na forma de socialização, nas comunicações, na interação *entre* as culturas. Para os autores, o conceito é fundamental para “forçar o olhar, desconstruir hábitos” (1996, p. 60). Em relação à comunicação, eles explicam que a culturalidade torna visível algo muito maior, isto é, o fato de que a cultura não é uma passagem obrigatória para a eficiência da mensagem. A origem dos mal entendidos culturais estaria no nível da relação entre os indivíduos, na experiência de alteridade e naquilo que é estranho a cada um dos indivíduos, muito mais do que na experiência linguística⁹.

Para além das semelhanças e diferenças culturais, trata-se de abordar a dimensão cultural da língua de forma diversa. Esse olhar trouxe para a didática das línguas uma evolução na abordagem de ensinar a cultura: antes vista como coletiva tal como na definição de Porcher (1995), agora se estabelece por seu caráter individual, particular. Embora seja uma faceta da dimensão cultural, ela se amplia para o que é único do indivíduo, permitindo que se possa refletir sobre o discurso da diversidade e da alteridade. Ela possibilita trabalhar a descentração cultural de professores e alunos, ao considerar a dimensão intercultural.

3. Dimensão intercultural no ensino e aprendizagem de línguas

A dimensão intercultural e suas finalidades no ensino de línguas estão contidas no próprio conceito *intercultural*. O Conselho da Europa (1986) compreendeu ser o contexto da globalização um desafio para mudanças socioculturais e assim definiu o termo:

⁹ ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF, 1996.

O emprego da palavra “intercultural” implica necessariamente, se atribuído o significado pleno do prefixo “inter”, interação, troca, eliminação de barreiras, reciprocidade e verdadeira solidariedade (...) Isso implica reconhecer valores, modos de vida e representações simbólicas às quais os seres humanos, enquanto indivíduos inseridos em sociedade, sejam capazes de se relacionar com os outros e suas concepções de mundo (Conselho da Europa, 1986¹⁰)

A definição acima descrita pressupõe relações entre indivíduos inseridos em uma sociedade multicultural onde a diversidade cultural e a alteridade dela fazem parte e, portanto, é necessário haver troca e interação entre as culturas. Se tomarmos essa definição para o contexto do ensino de línguas, ela abrange uma dimensão voltada para uma visão mais social e antropológica da língua, na qual o indivíduo “utiliza as línguas para comunicar na interação cultural (...) na sua qualidade de ator social possui proficiência em várias línguas, em vários níveis, bem como experiência de várias culturas” (QEFR, 2001, p. 231).

De acordo com Byram et al. (2009), não é possível compreender o ensino de línguas voltado para o intercultural sem o desenvolvimento de um movimento de abertura, de curiosidade e de empatia pela cultura do outro, de forma que o interesse pela alteridade seja estabelecido nas relações de interação através de objetivos comuns. Ainda de acordo com os autores, isso acontece porque o termo implica, sobretudo, uma atitude que leve o indivíduo a reavaliar seus próprios modelos culturais, sua forma de pensar, de sentir, de se comportar, visando um melhor conhecimento e compreensão de si mesmo.

Como o termo é empregado mais comumente como adjetivo, o intercultural designa relações (positivas ou negativas) que se estabelecem entre indivíduos, grupos

¹⁰ Tradução nossa do original em francês: *L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si, au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1986.*

e/ou sociedades de culturas diferentes (DEMORGON, 2010). Nesse sentido, o conceito é bastante discutido e nem sempre aceito na comunidade científico-acadêmica. Demorgon explica que existem dois tipos de posicionamento: aqueles que defendem a necessidade de relações interculturais para que haja maior compreensão, respeito, cooperação e benefícios gerados a partir dessas relações; e aqueles que são contrários a essa posição, alegando que se trata de uma idealização da convivência entre as culturas que não leva, necessariamente, a uma sociedade mais justa e igualitária (id., ibid.).

A dimensão intercultural é uma questão bastante complexa, pois quando se fala em aceitar as diferenças estamos nos referindo a questões ligadas a relações de poder, de cultura dominante e cultura dominada, resquício da mente de colonizador. Ela está relacionada ao preconceito e à intolerância que geram conflitos, tal como vemos no Oriente Médio e na dificuldade de convivência pacífica entre religiões diferentes. A aceitação do outro, do diferente e do desigual é um aprendizado que ainda não se deu no mundo, e os movimentos migratórios de refugiados é um exemplo perfeito dessa afirmação.

Não é, portanto, sem razão, que inúmeras críticas são dirigidas à conceituação do termo. Para Hily (2001, p. 7), elas retomam a própria origem do conceito construído sob o paradigma das relações entre as sociedades modernas e a identidade de suas culturas, “o que acabou por subestimar as relações de dominação entre as sociedades, com tendência a considerar as culturas como conjuntos coerentes e homogêneos”.

Entretanto, essa é uma afirmação generalizante que não inclui o que é individual e particular em cada indivíduo e sua cultura, que despreza as interações culturais, os valores e os novos códigos que resultam dessa interação. A dimensão intercultural se insere nas relações sociais e na análise da interação proveniente dessas relações e implica um estudo que leva em conta as interações e as problematizações daí resultantes.

Partindo desse pressuposto, o ensino de línguas que preconiza a dimensão intercultural vê na interação o desenvolvimento de novos códigos entre as culturas que se relacionam, bem como a exigência de uma conscientização da própria cultura para compreender a cultura do outro. Trata-se de uma experiência de troca, de negociação entre as diferentes culturais, de reciprocidade, de vínculo, de compartilhamento.

O espaço de aprendizagem é valorizado porque potencializa o diálogo intercultural e o desenvolvimento do sentimento de equidade como condição prévia para o conhecimento e o respeito das diferenças culturais, objetivo que promove nos professores reflexões sobre experiências de ensino e como aprender com elas em situação de interação intercultural.

Essa orientação tem se apresentado como mais coerente no ensino e aprendizagem de PLE, uma vez que o diálogo e a troca *entre* as culturas reforça a necessidade de se considerar as experiências individuais vividas pelos alunos na interação comunicativa. A incompreensão e/ou a interpretação errônea de um determinado comportamento cultural pode trazer consequências inesperadas, tais como o julgamento de valor, e reiterar aspectos negativos da cultura.

É nesse ponto que a pedagogia intercultural permite um trabalho com professor e aprendiz, levando-os a se abrirem para o outro que é diferente culturalmente, a compreender as diferenças e, principalmente, a respeitar as diferentes visões de mundo.

4. As dimensões da pedagogia intercultural

L'étrangeité est devenue quotidienne et proche.
Martine Abdallah-Pretceille, 2011

A citação de Abdallah-Pretceille (2011), ao afirmar que o estrangeiro tornou-se cotidiano e próximo a nós, traz o cerne da pedagogia intercultural: para ela, é imprescindível levar em consideração o contexto da globalização e das culturas

diversificadas. Cada nação, cada cultura tem sua identidade e suas tradições que devem ser preservadas, ressaltadas e passadas de geração em geração como testemunho da experiência vivida, como forma de inspirar o diálogo entre as culturas. (JARRET; REBILLON, 2004 apud ABDALLAH-PRETCEILLE, 2011)

Considerando o processo de globalização, a rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, embora tivessem sido um desafio logo no início para as diversas culturas, acabou criando condições para um diálogo entre essas culturas que podemos chamar de renovado, na medida em que elas passaram a se comunicar de forma rápida e em condições que lhes permitia a interação constante e eficaz, diminuindo assim as distâncias e reformulando a noção de espaço e o tempo¹¹. (GIDDENS, 1991)

Nos tempos de hoje, transformações de caráter mundial têm exigido dos países um posicionamento em relação ao papel dos valores e das influências mútuas culturais quando em situação de interação. O contexto da migração trouxe cores sombrias ao nosso cotidiano e junto dela os imigrantes refugiados de guerra enfileiram as fronteiras de nações em busca de sobrevivência, de dignidade, de respeito, de diálogo.

A convivência com as culturas deixou de ser apenas de caráter enfático da diversidade cultural para atingir questões de direitos humanos e de liberdade. Hoje se fala em aprender a conviver com o diferente, a aceitar as diferenças sem, contudo, deixar de ser o que se é. É preciso, sobretudo, aprender a engajar-se nessa tarefa e lutar para colocar em prática a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), porque nós andamos nos esquecendo de alguns dos princípios básicos nela estabelecidos, tais como: *Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação (...)*" (Artigo 7); *Ninguém*

¹¹ De acordo com Giddens, a evolução dos meios de comunicação foi o carro-chefe para essas mudanças na relação entre o tempo e o espaço. A distribuição dessas novas tecnologias a vastas regiões do globo permitiu um senso de organização social que não mais respeitava as fronteiras impostas pelas distâncias. In: GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

será mantido em escravidão ou servidão (Artigo 4); e Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.(Artigo 15), entre outros.¹²

A internacionalização tem ocupado grande parte dessas discussões, porque existe uma tendência mundial à intolerância e à valorização (às vezes supervalorização) das diferenças, em vez de se encontrar outras formas de fazer, de pensar de ver e de agir. No caso específico da educação e do ensino, de acordo com Laferrière (2005), desenvolver essas novas maneiras

(...) requer “a aquisição de competências que favoreçam [...] a negociação, do contrário os estudantes correm o risco de cair em uma das três formas de ignorância: 1) ignorância da diversidade das culturas; 2) ignorância das habilidades de colaboração; 3) ignorância da perfeição de uma coisa ou ideia”. (LAFERRIÈRE, 2005, p. 191)

A pedagogia intercultural vem ao encontro dessa proposta, ao valorizar um aprendizado que busca refletir sobre o outro não como produto das diferenças que podem distanciá-lo de nós, mas como ser humano que apresenta suas singularidades e que têm suas diferenças culturais. Esse pensamento implica em uma mudança de visão de mundo que, para Constanzo; Vignac (2001) é tarefa da pedagogia intercultural: ela trata “a desconstrução das visões simplistas dos indivíduos da identidade e da cultura”, ao facilitar a passagem do etnocentrismo para o relativismo e promover o respeito às diferenças culturais. Ainda segundo os autores, “ela deve lutar contra a ‘eticização forçada’ do outro que o encerra em uma visão caricatural”. (CONSTANZO; VIGNAC, 2001, p. 2)

Para Lowen (2013), o maior desafio da pedagogia intercultural é fazer com que o indivíduo passe de um patamar de um conhecimento superficial para adquirir maior respeito em relação aos outros (LOWEN, 2013, p. 30). Essa afirmação reitera o fato de

¹² Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 15/05/2018.

que é preciso sair de si mesmo e ir em direção ao outro (aprender a descentrar), de que é preciso aprender a relativizar os próprios valores e crenças, pois existem paradigmas de comunicação cultural enraizados nas diferentes culturas e transmissores de conteúdos estereotipados que são reproduzidos sem qualquer tipo de reflexão, reforçando-os ainda mais. É o caso dos clássicos “os franceses não tomam banho”, “os alemães são frios”, “os americanos pensam que são os donos do mundo”, entre outros estereótipos veiculados que permanecem circulando nas diversas culturas.

Entrar em contato com o outro não é suficiente para adquirir um espírito de abertura e, conseqüentemente, promover uma atitude de tolerância às diferenças culturais. As crenças e os valores são muito arraigados e não basta promover o encontro. É preciso fazer com que essas diferentes culturas interajam em momentos de reflexão, que elas confrontem seus diferentes pontos de vista através de atividades pedagógicas que tenham um significado para elas, favorecendo, assim, o processo de descentração.

As práticas de interação intercultural promovem aquilo que o QEFR (2001) chamou de *consciência intercultural*, na medida em que elas permitem ampliar o conhecimento e a compreensão sobre as diferentes culturas e, a partir disso, coconstruir novos conhecimentos:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. (QEFR, 2001, p. 150)

O processo de descentração e de tomada de consciência intercultural exige do indivíduo um esforço pessoal de não resistência à mudança, normalmente vista como uma ameaça à identidade ou à estabilidade cultural. Portanto, admitir outros valores, outras visões de mundo, desenvolver um olhar crítico sobre si mesmo e sobre o outro, apreciar e respeitar as diferenças são objetivos principais da pedagogia intercultural.

A metodologia prioriza o esforço contra o etnocentrismo através de processos reflexivos e modelos pedagógicos que contribuam para a formação de professores implicados não apenas com a docência, mas com a construção de cidadãos que possam fazer face às demandas multiculturais.

A pedagogia intercultural está inscrita no contexto da internacionalização, conforme afirmamos, porque a perspectiva é global, mas não apenas no sentido de abertura sobre os acontecimentos mundiais. Ela também se dá em um sentido de aprendizagem ampla. As dimensões que ela ocupa relacionam-se a todas as dimensões do ser humano, uma vez que ela incita o conhecimento e produz novos conhecimentos.

Esse movimento guia a concepção de aprendizagem dentro da proposta da pedagogia intercultural, isto é, a abertura a um conjunto de práticas através da comunicação intercultural. Um mecanismo de formação humana dos mais completos, pois promove, através da interação, a experiência da diversidade cultural, da alteridade, de atitudes de compreensão e de colaboração.

Finalmente, é fundamental para a pedagogia intercultural trabalhar ativamente com a desconstrução de estereótipos culturais e preconceitos e desenvolver uma atitude de tolerância em relação às diferenças culturais. Para abordar mais especificamente esse conteúdo, Abdallah-Preteille (2011) insiste na necessidade de se levar em conta a tensão entre o individual e o coletivo, entre o comportamento específico de um determinado indivíduo que pertence a uma dada cultura e as variações que esse comportamento pode adquirir dentro do grupo, podendo exacerbar ainda mais as diferenças.

5. Ensino e aprendizagem de PLE e pedagogia intercultural

O conhecimento da diferença, dos fatos que se explicam na evolução da cultura alvo, da compreensão e da tolerância que podem ser integradores de equação afetivo-ideológica de muitos aprendizes em vários contextos é o que podemos almejar com realismo profissional (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 110).

Partindo do pressuposto de que a sala de aula de PLE é um ambiente rico em pluralidade e diversidade cultural em que diferentes identidades culturais interagem, a diversidade passa a adquirir um caráter absolutamente particular nesse contexto de ensino e aprendizagem. Cada grupo, cada aluno nele inserido tem suas crenças e seus valores culturais, sociais, nacionais e religiosos, podendo surgir, a partir daí, juízos de valor mais ou menos etnocêntricos.

A abordagem da pedagogia intercultural vem ao encontro de uma proposta que coloca o indivíduo em posição de diálogo e de troca de vivências no grupo, pois ela coloca em questão as identidades que se inter-relacionam: ela permite que ele reelabore conceitos e pré-conceitos acerca da própria cultura (através do olhar do outro) e, ao mesmo tempo, da cultura do outro (através de seu próprio olhar).

Em um primeiro momento, é natural que as identidades culturais se estranhem e se choquem. Como as individualidades são distintas e reagem de diversas formas diante do novo e do “diferente de”, podemos observar reações nos primeiros encontros que vão do distanciamento do indivíduo ao desejo de interação; da necessidade de isolamento à abertura para a aquisição de novos conhecimentos.

Algumas destas características podem estar mais presentes que outras, de acordo com Almeida Filho (2011, 1) a curiosidade superficial pela cultura do outro; 2) achar engraçado ou “esquisito” aquilo que é diferente; 3) a comparação etnocêntrica com a própria cultura para se achar superior à outra cultura; e 4) anulação dos próprios valores culturais e supervalorização da cultura do outro.

Em um contexto de ensino e aprendizagem de PLE de imersão, por exemplo, os primeiros contatos entre as culturas são marcados pela experiência de interação, pelo envolvimento em atividades que estimulem a comunicação com o outro. À medida que esses objetivos se tornam cada vez mais necessários, em que falar o português do Brasil é uma questão de sobrevivência, a pedagogia intercultural

pode inserir práticas que valorizem a cultura de cada aluno travando relações de igual para igual, de tomada de consciência da identidade do outro e de sua própria identidade.

Durante a comunicação intercultural, o aluno de PLE tem a experiência de se colocar no lugar do outro, de buscar compreender o que outro pensa e como ele se comporta em relação a questões culturais. Os objetivos comunicativos permitem que o aluno faça exercícios de negociação de ideias, que ele não interprete aquilo que é dito pelo outro segundo seus próprios valores culturais, que ele tome consciência que ninguém detém a verdade universal, que ele aprenda a dialogar com respeito à diferença.

Esse processo não se acontece sem que o professor mobilize conhecimentos, atitudes e comportamentos nos alunos em direção ao outro (BYRAM, 1997). Conforme já afirmamos anteriormente, a sala de aula é o lugar onde o encontro entre as culturas pode ser utilizado como espaço de interação, de negociação. Se as culturas são diversas e os indivíduos são únicos, é nesse lugar comum que o professor de PLE propõe atividades de descentração, levando os alunos a uma reflexão sobre a relativização das ideias e valores de cada cultura em relação às outras culturas. A pedagogia intercultural, ao valorizar o diálogo entre a discussão das semelhanças e diferenças entre as culturas, auxilia nesse processo.

O quadro abaixo traz um resumo das principais ideias dessa abordagem e suas relações com o ensino e a aprendizagem de PLE:

Quadro 1. Ideias importantes para uma pedagogia intercultural no ensino e aprendizagem de PLE¹³.

<ul style="list-style-type: none"> • Estimular os alunos à descentração 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer que existem diferentes referências culturais e que é preciso respeitá-las
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular nos alunos a curiosidade e a descoberta de outros povos e outras culturas • Propor aos alunos o confronto com outros juízos de valor • Estimular nos alunos o interesse pela diferença 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer as relações entre identidade cultural e alteridade
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que os alunos tomem consciência dos estereótipos que são veiculados e desmistificá-los, tanto aqueles que dizem respeito aos outros quanto aqueles que se aplicam a nós 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir a complexidade do fenômeno estereótipo (vantagens e inconvenientes)
<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir como a cultura e suas tradições podem se adaptar em situações de novas condições de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir o hábito de se colocar no lugar do outro
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir aos alunos uma aprendizagem de negociação e de limites de integração 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir o conceito daquilo que as culturas acreditam não ser negociável, aprender a identificá-lo através do discurso de um indivíduo
<ul style="list-style-type: none"> • Dar aos alunos a possibilidade de experimentar a interação intercultural através de produções orais próprias de cada cultura, ainda que isso lhes pareça estranho em um primeiro momento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir que a interação intercultural é um processo individual e resultado de um desejo pessoal de abertura, de relativismo cultural.

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que o primeiro elemento a ser trabalhado é a descentração, seguida da curiosidade pela descoberta e o interesse pela diversidade cultural, como já reiteramos várias vezes ao longo de nosso texto. Segue-se aquilo que é de extrema importância nesse trabalho e que é profundamente levado em consideração em sala de

¹³ Adaptado de PARTOUNE, C. *Recherche interréseaux en éducation sur les compétences terminales en géographie*. Liège: LMG, 1999.

aula de PLE: os estereótipos culturais. Eles estão no topo dos conflitos interculturais, pois podem gerar preconceitos e discriminações, e merecem uma atenção particular e especial do professor, a fim de permitir ao aluno repensar ideias preconcebidas e estereotipadas sobre as diferentes culturas.

Sob esse aspecto, dois argumentos fundamentais permeiam as reflexões em sala de aula de PLE: 1) a complexidade do significado dos estereótipos no contexto da interação intercultural, suas vantagens, seus inconvenientes; 2) a necessidade de desconstruir estereótipos veiculados às outras culturas e à nossa própria cultura. A pedagogia intercultural procura diminuir o impacto que o encontro com o outro pode produzir sobre a identidade, bem como seus efeitos negativos, como é o caso dos estereótipos. Conforme afirma Abdallah-Pretceille (2003, p. 146), “A identidade de cada um não pode mais ser definida sem ele, fora dele, mas com ele”, isto é, na experiência da diferença.

Não estamos aqui querendo dizer que o professor deve evitar o conflito em sala de aula de PLE, o que seria utópico e até mesmo não enriquecedor para os diálogos e as discussões nessas experiências. Ao contrário, os confrontos e os questionamentos são necessários, uma vez que as referências culturais de cada aluno estrangeiro ajudam na integração da identidade cultural. Se existe uma abertura e através dela um diálogo se estabelece, é possível haver encontros e a construção de uma interculturalidade. (DE SMET, 1991)

É importante ressaltar que o professor também estará exposto aos olhares estereotipados dos estrangeiros sobre o Brasil e os brasileiros e ele mesmo tem suas visões (muitas vezes limitadoras) sobre a própria cultura brasileira. Por essa razão, é necessário que ele experimente os desafios de estar entre as culturas, de fazer parte de discussões que sensibilizem seus alunos ao relativismo cultural, pois essa troca permitirá que ele mesmo reavalie seus valores culturais.

A cooperação toma um lugar de destaque em sala de aula na sequência dessa abordagem, como se pode acompanhar no quadro das *Ideias Importantes*: o professor de PLE cria interações que permitem aos seus alunos se comunicar frequentemente entre si, dando-lhes abertura e promovendo a negociação de ideias em um ambiente de respeito e interesse cada vez maior por esse tipo de atividade. Uma proposta de compreensão do eu e do outro é o que leva, finalmente à consciência intercultural, consequência de toda a negociação dialógica, de sensibilizar para a diversidade cultural e a alteridade, para a desmistificação dos estereótipos.

A relação entre pedagogia intercultural e ensino e aprendizagem de PLE está, portanto, na própria abordagem, pois ela permite uma série de engajamentos tanto da parte do professor quanto da parte dos alunos em processos de objetivação sobre considerações estereotipadas da própria cultura e das diferentes culturas em interação intercultural. Se a base é científica, o professor pode estudar e aprimorar seus conhecimentos para colocá-los em prática. Quanto aos alunos, eles podem trazer experiências vividas fora do ambiente de sala de aula a partir de situações culturais reais (no caso de um contexto de ensino e aprendizagem de imersão), o que lhes permite aprender a se distanciar de suas “perspectivas a partir de uma série de descentrações sucessivas” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, p. 113).

6. Considerações finais

A internacionalização tem procurado responder problemas ligados às diferenças culturais. Viver junto levando em conta essas diferenças tem sido um grande desafio nos tempos de agora, principalmente porque nos é exigido colocar em prática nossa humanidade, o respeito e a tolerância diante da diversidade cultural.

A pedagogia intercultural vem ao encontro desse momento mundialmente necessitado do desenvolvimento de uma competência que está em contato direto com as relações interculturais, com os conceitos de diversidade, de alteridade, de diálogo

intercultural. Ela intervém como mediadora entre os indivíduos, abrindo o leque de sociabilidade e de sensibilidade intercultural.

No entanto, ela não é sinônimo de *concordância*, mas *respeito à diferença*. Podemos nos relacionar com outras culturas sem necessariamente estar de acordo com suas ideias, sem ser intolerante à suas concepções de mundo. A pedagogia intercultural está aberta a esse propósito, nos ensinando como agir para buscar essa convivência saudável, equilibrada, humana e pacífica.

Se essa abordagem permite todo um acréscimo de benefícios voltados para iniciativas de abertura ao outro como comunicação intercultural a fim de trabalhar o relativismo cultural, ela deve ser utilizada pelos professores como metodologia de ensino de PLE. Todos os conceitos por ela abordados suscetíveis de modificar ideias, pensamentos e comportamentos são reconstruções negociadas em sala de aula entre as culturas, um aprendizado que demanda conscientização das diferenças e engajamento de professor e alunos.

A consciência da própria cultura é ampliada para o professor através do olhar estrangeiro de seus alunos que, por sua vez, tendo recebido as ferramentas da pedagogia intercultural para se comunicar e relativizar sua própria cultura, podem interagir com maior abertura.

Se é verdade que “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua” (Almeida Filho, 2011, p. 110), a consciência intercultural é a chave para um trabalho de ensino e aprendizagem de PLE pautado na abordagem da pedagogia intercultural, porque ela faz frente às demandas dos alunos em interação, além e permitir ao próprio professor o desenvolvimento de comportamentos, sentimentos e atitudes maduras diante da diversidade cultural e da alteridade.

Referências bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Education interculturelle**. Paris: PUF, 1999.

_____. **Former et éduquer en contexte hétérogène**. Pour un humanisme du divers. Paris: Anthropos, 2003.

_____. La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. **Lingvarvm Arena**, v. 2, 2011, p. 91-101. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>. Acesso em: 25/10/2017.

_____; PORCHER, L. **Éducation et communication interculturelle**. Paris: Presses universitaires de France, 1996.

ALMEIDA FLHO, J.C.P. de. **Fundamentos de abordagem e formação de ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

BENNETT, M. J. Towards ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensibility. In: PAIGE, R. M. **Education for intercultural experience**. 2a. ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5a. ed. New Jersey: Pearson-Longman, 2007.

BURGUEILLE, O. (org.). **Práticas educacionais no ensino de línguas e de literaturas**. Florianópolis: Pandion, 2013.

BYRAM, M et al. **Autobiographie des rencontres interculturelles: context, concepts et théories**. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2009. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_context_concepts_and_theories_fr.pdf Acesso em: 08 de outubro de 2017.

_____. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Frankfurt: Multilingual Matters, 1997.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, n.1, p. 1-47, 1980. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

CARROLL, B. J. **Testing communicative performance: an interim study**. NY: Pergamon Press, 1980.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. **Representations sociales des langues et enseignements**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques (DGIV). Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.

L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1986.

Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Conseil de l'Europe: Strasbourg, 1991.

COSTANZO, S.; VIGNAC, L. La pédagogie interculturelle: revoir nos approches et définir les objectifs essentiels. Atos do **VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)**. Université de Genève 24-28 set 2001. Disponível em: <http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/CostanzoSVignacL.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2017.

CUQ, J.-P.(dir.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

_____; GRUCA, I. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: Clé International, 2005.

DE CARLO, M. **L'interculturel**. Paris: Clé International, 1998.

DE SMET, N. Quel interculturel? **Échec à l'échec**, n.81, 1991.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 15/12/17.

DEMORGON, J. **Critique de l'interculturel**: l'horizon de la sociologie. Paris: Economica: Anthropos, 2005.

_____. **Complexité des cultures et de l'interculturel**: contre les pensées uniques. 4ème. édition. Paris: Anthopos, 2010.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

HADLEY, A. O. (ed.). **Research in language learning**: principles, processes, and prospects. (ACTFL Foreign Language Education Series). Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1993 a.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

_____. HASAN, R. **Language, context and texte**: aspects of language in a social-semiotic perspective. 3^a ed. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HILY, M-A. La notion d'interculturel en question, **Bulletin de l'ARIC**, n.36, 2001.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAFERRIÈRE, T. Towards a global learning village? Media, new technologies, and the challenges of pluralism and cultural diversity. In: LAQUA, D; SALINAS, A. **New ignorances, new literacies**: learning to live together in a globalizing world. Paris: UNESCO, 2005, p. 190-195. Disponível em: <http://www.eldis.org/document/A18895>. Acesso em: 01/10/2017.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 3a. ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LOEWEN, N. La pédagogie interculturelle, l'internationalisation des collèges et la mondialisation. **Printemps**, v. 26, n.3, 2013, p. 29-34. Disponível em: http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lowen-Vol_26-3.pdf. Acesso em: 17/09/2017.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. (eds.). **The meaning of meaning**: a study of influence of language upon thought and of the science of symbolism. New York: Harcourt, Brace and World, p. 296-336, 1989.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette Education, 1982.

PARTOUNE, C. **Recherche interréseaux en éducation sur les compétences terminales en géographie**. Liège: LMG, 1999.

PORCHER, L. **Le français langue étrangère**: émergence et enseignement d'une discipline. Paris: Hachette/CNDP, 1995.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEFR) - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

TING-TOOMEY, S. **Communicating across cultures**. New York: The Guilford Press, 1999.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

VAN-EK, J. A. **Objectives for foreign language learning**. Council of Europe, 1986.

VIEIRA, R. Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. **Educação, Sociedade & Culturas (ESC)**. n.4, 1995, p. 127-147. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC4/4-6-vieira.pdf>. Acesso em: 05/10/2017.

Artigo recebido em: 30.10.2017

Artigo aprovado em: 22.04.2018



A competência oral: uma abordagem por tarefas

Oral competence: a task-based approach

Sara Santos*

RESUMO: Neste artigo, são apresentados exemplos de tarefas pedagógicas para o desenvolvimento das capacidades da oralidade do público chinês aprendiz de português língua estrangeira (PLE). Seguindo uma perspectiva holística e analítica (ELLIS, 2003; LONG, 2007, 2015; SAMUDA; BYGATE, 2008), a proposta pedagógica descrita baseia-se nos princípios metodológicos de uma abordagem por tarefas, definidos por Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015), e nos princípios subjacentes à aquisição de uma língua estrangeira num contexto de instrução, estabelecidos por Ellis (2005) e Ellis e Shintani (2014). Nessa abordagem, está subjacente a utilização de documentos áudio e audiovisuais autênticos, por fornecerem um *input* rico e significativo da língua alvo. Ao nível da produção, são integradas tarefas que privilegiam a interação e a negociação de sentido (LONG, 1983, 1985) para uma aprendizagem colaborativa (SWAIN, 2000, 2005; SWAIN; SUZUKI 2008). Espera-se que as tarefas apresentadas promovam a automatização e também o estabelecimento de novas relações entre forma/ significado, permitindo o desenvolvimento da proficiência linguística e da competência intercultural do aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: tarefa. produção oral. aprendizagem. língua estrangeira.

ABSTRACT: This article presents examples of pedagogic tasks designed to develop the oral proficiency of Chinese learners of Portuguese Foreign Language (PFL). Following a holistic and analytic perspective (ELLIS, 2003; LONG, 2007, 2015; SAMUDA; BYGATE, 2008), the tasks were designed within the methodological principles of the Task-Based Language Teaching (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2009, 2015) as well as the principles of Instructed Second Language Acquisition (ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014). The examples given include authentic audio and video materials allowing a rich and meaningful input. When performing the output tasks proposed, learners interact and negotiate meaning (LONG, 1983, 1985) as they engage in collaborative learning (SWAIN, 2000, 2005; SWAIN; SUZUKI 2008). It is expected that the performance of these tasks can promote the automatization and the establishment of new form/ meaning connections in L2. Ultimately the tasks described will develop language proficiency and the intercultural knowledge of the learner.

KEYWORDS: task. oral performance. learning. second language.

* Leitora e doutoranda na Faculdade de Letras da Universidade de Macau. E-mail: saras@umac.mo

1. Introdução

A aprendizagem do português língua estrangeira em uma abordagem por tarefas tem sido alvo de um crescente interesse nos últimos anos (MARQUES DIAS, 2008). O uso da tarefa, em contexto de sala de aula, possibilita o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias para uma atuação eficaz e adequada em situações reais de comunicação.

Definida como uma aprendizagem com primazia no significado, mas com foco na forma¹, a abordagem por tarefas pressupõe o uso da língua numa dimensão holística e analítica.

O foco na forma (*Focus on Form*) implica que, durante a realização de tarefas, a atenção do aprendiz é direcionada ocasionalmente para aspetos da língua para ultrapassar problemas comunicativos (DOUGHTY, 2001; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998; LONG, 1991, 2007, 2015). Segundo Long e Robinson (1998, p. 44), esta perspectiva contrasta com a abordagem com foco nas formas (*Focus on FormS*), que se relaciona com os programas sintéticos (por exemplo, Método Gramática-Tradução, Método Direto, Método Audio-oral, programas estruturais, nocional-funcionais, etc.), nos quais os elementos linguísticos são selecionados e ensinados separadamente, por se considerar que o domínio da língua é feito de forma linear numa acumulação gradual de partes da língua.

No ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), o programa de um curso de língua estrangeira não está organizado a partir das unidades linguísticas; a unidade é a própria tarefa (DOUGHTY; LONG, 2003; ELLIS, 2003; LONG, 2007, 2009; SAMUDA; BYGATE, 2008; VAN DEN BRANDEN, 2006; VAN DEN BRANDEN; BYGATE; NORRIS, 2009), que deverá ser progressivamente complexificada aproximando-se das

¹ Long (1991, p. 45) define o foco na forma como a aprendizagem que ocorre num contexto comunicativo e que resulta da focagem da atenção acidental do aprendiz em relação a itens específicos da língua (gramática, léxico, fonética).

exigências da tarefa alvo². Estudos empíricos têm demonstrado que, durante a realização de tarefas orais em língua, o aprendiz, através do registo cognitivo, isto é, o *noticing*³ (Schmidt, 1990, 2001, 2010), apercebe-se das suas lacunas (*noticing a hole*) e das diferenças entre o seu sistema de interlíngua e o funcionamento da língua alvo (*noticing a gap*), estabelecendo novas relações entre forma/significado, que resultam na modificação do *output* e no desenvolvimento da língua (GASS; SELINKER, 2008; MACKEY, 2012; SWAIN, 1985, 2000, 2005; SWAIN; LAPKIN, 1995). Assim, na preparação de um curso de língua estrangeira, a elaboração de materiais pedagógicos que potenciem uma aprendizagem significativa no contexto de sala de aula assume uma relevância particular.

2. Pressupostos metodológicos do ELBT

Fundamentando-se teórica e empiricamente em resultados de diferentes áreas de investigação, nomeadamente Aquisição de Segunda Língua⁴, psicologia educacional, cognição e ensino de línguas estrangeiras, Doughty e Long (2003, p. 42-57) e Long (2009, 2015) enunciam dez princípios metodológicos (PM) subjacentes ao ELBT.

Ellis (2005, p. 210-222) e Ellis e Shintani (2014, p. 22-27) estabelecem igualmente um conjunto de princípios gerais para a aprendizagem da língua em situação de instrução.

Apresentam-se, no Quadro 1, os princípios metodológicos definidos nestas duas posições. Não sendo os princípios estabelecidos por estas duas propostas

² Tarefa alvo é a tarefa que o aprendiz terá de desempenhar em situações reais de comunicação.

³ *Noticing*: conceito proposto por Schmidt (1990, p. 129), que considera que para converter o *input* em *intake* é necessário que o aprendiz preste atenção a formas específicas da língua, ou seja, a aprendizagem ocorre quando determinados aspetos linguísticos são notados, de forma consciente, pelo aprendiz. Traduz-se *noticing* como registo cognitivo ou consciente, pressupondo que o aprendiz focará a sua atenção numa determinada forma da língua para fins comunicativos. A Hipótese do *Noticing*, proposta por Schmidt (1990, 2001, 2010) pressupõe, portanto, que o processamento do *input* e a integração de novas formas da língua implica um determinado nível de registo consciente, ou seja, atenção.

⁴ Em inglês: Second Language Acquisition.

absolutamente equivalentes, procura-se fazer uma leitura comparativa, na medida em que alguns dos pressupostos se relacionam e/ ou complementam. Ressalve-se, no entanto, que essa não é, nem tenta ser, uma correspondência direta entre as duas posições; é antes uma interpretação do trabalho desses autores.

Em seguida, faz-se uma breve referência a alguns dos seus pressupostos, por terem motivado teoricamente a proposta pedagógica desenvolvida e apresentada neste artigo.

Quadro 23 – Princípios metodológicos do ELBT estabelecidos por Doughty e Long (2003) e Long (2007, 2009, 2015) e princípios da aprendizagem da língua em situação de instrução segundo Ellis (2005) e Ellis e Shintani (2014).

Princípios Metodológicos do ELBT (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2007, 2009, 2015)	Princípios da Aprendizagem da Língua em Situação de Instrução (ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de tarefas como unidade de análise 2. Promoção da aprendizagem através da ação 3. <i>Input</i> elaborado 4. Fornecimento de <i>input</i> rico 5. Encorajamento de uma aprendizagem indutiva de expressões 6. Foco na Forma (<i>FonF</i>) 7. <i>Feedback</i> corretivo 8. Respeito pelo currículo interno do aprendiz e processos de desenvolvimento 9. Promoção de uma aprendizagem cooperativa/ colaborativa 10. Instrução individualizada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolvimento de um repertório rico de expressões formulaicas e uma competência baseada nas regras, isto é, gramatical (<i>rule-based competence</i>) 2. Instrução com foco no significado 3. Foco também na forma 4. Desenvolvimento do conhecimento implícito da língua alvo sem negligenciar o conhecimento explícito 5. Respeito pela ordem e sequência de aquisição 6. <i>Input</i> extensivo da língua alvo 7. Oportunidades de <i>output</i> 8. Importância da interação para o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira 9. Diferenças individuais dos aprendizes 10. Aspeto subjetivo na aprendizagem de uma nova língua 11. Produção livre e controlada na avaliação da proficiência em língua

Doughty e Long (2003, p. 42) e Long (2009, 2015) estabelecem a tarefa como unidade de análise na elaboração de um curso de língua estrangeira para que os aprendizes possam interagir e negociar o sentido, permitindo o desenvolvimento de capacidades comunicativas adequadas à sua atuação em situações e contextos do mundo real. Da mesma forma, Ellis (2005, p. 218) e Ellis e Shintani (2014, p. 25), apoiando-se no conceito de “*pushed output*” de Swain, destacam a pertinência da

incorporação de tarefas num programa de língua estrangeira para que, ao desempenhar uma tarefa, o aprendiz desenvolva a capacidade de produção (*output*) em língua, isto é, transmita mensagens de forma clara, correta e eficiente (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 25).

Reconhecendo igualmente a importância do *input* para o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira, as propostas metodológicas referidas valorizam o fornecimento de um *input* rico (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2009, 2015) e extensivo (ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014), ou seja, os aprendizes devem ser expostos a textos e materiais que representem o uso significativo da L2. Tendo em conta que a utilização de documentos autênticos poderá ser uma questão problemática em aprendizes com níveis de proficiência mais baixos, Doughty e Long (2003, p. 46) e Long (2009, 2015) avançam a possibilidade de utilização de *input* elaborado. Segundo Long (2015, p. 252), na preparação de materiais didáticos, a elaboração do *input* envolve a adição de redundância⁵, regularidade⁶ e, muitas vezes, uma sinalização mais explícita⁷ da estrutura temática de um texto, seguindo-se a remoção gradual dessas modificações (que constituem uma espécie de “muletas”), à medida que a proficiência do aprendiz aumenta.

Do mesmo modo, Ellis (2005, p. 217) considera que o *input* poderá ser tornado compreensível, através da modificação ou de dicas/ suportes contextuais.

⁵ A redundância obtém-se com recurso a repetições, paráfrase, fornecimento de sinónimos de itens lexicais de baixa frequência em orações apositivas, preferência por sintagmas nominais completos em vez da utilização de pronomes e marcação mais explícita entre relações gramaticais e semânticas recuperáveis pelo contexto (LONG, 2015, p. 252).

⁶ A regularidade é obtida através de mecanismos como o paralelismo, uso mais frequente da ordem canónica das palavras, retenção de constituintes opcionais, sintagmas nominais completos em vez de anáforas e fazer corresponder a ordem de referência à ordem de ocorrência, por exemplo, “o avião levantou voo antes de a família chegar ao aeroporto” em vez de “a família chegou ao aeroporto depois do avião levantar voo” (LONG, 2015, p. 252).

⁷ Para o autor (LONG, 2015, p. 252), maior explicitação de relações lógicas implicam frequentemente o uso (opcional) de marcadores explícitos de relações gramaticais e semânticas e a adição de conectores como *mas*, *no entanto*, *porém*, *apesar de*, *por outro lado*, *como resultado*, etc... Para ver exemplos de versões elaboradas de *input*, cf. LONG, 2007, p. 130-138; 2015, p. 253-256).

Note-se que, nos dois modelos metodológicos mencionados, a realização de tarefas pressupõe a primazia do foco no significado e na comunicação, embora seja igualmente reconhecida a necessidade de focagem na forma. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem da língua deve servir a objetivos comunicativos e que os aprendizes devem ser capazes de codificar e decodificar mensagens num contexto significativo e, nessa perspectiva, uma abordagem baseada em tarefas fornece, aos aprendizes, oportunidades de interação que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento implícito, necessário para uma comunicação efetiva, fluente e adequada. Todavia, considera-se igualmente a possibilidade de uma aprendizagem explícita e destaca-se o papel facilitador desse tipo de conhecimento nos processos de registo cognitivo (*noticing*) e de identificação das lacunas por parte do aprendiz em relação à sua produção em L3 (ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014). Por isso, Long (2009, 2015) defende a eficácia pedagógica do *feedback* corretivo, para a identificação e resolução dos problemas comunicativos do aprendiz.

Finalmente, refira-se que, para esses autores, o ELBT implica a centragem no aprendiz defendendo-se o respeito pelos processos de desenvolvimento do currículo interno e a ordem e sequência natural de aquisição da língua (DOUGHTY; LONG, 2003; ELLIS, 2005; ELLIS; SHINTANI, 2014; LONG, 2007, 2009, 2015). Assim, considerando que, em um contexto de instrução, os aprendizes podem estar em estágios de desenvolvimento diferentes, a aprendizagem por tarefas facilita uma progressão natural, respeitando as diferenças individuais. De fato, nessas duas propostas, é valorizado o papel de uma instrução individualizada no que diz respeito aos objetivos, interesses, motivação, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, aptidão e memória. Ellis e Shintani (2014, p. 26) relacionam a aprendizagem de uma nova língua a questões como a identidade social, na medida em que, no processo de

aprendizagem da língua alvo, o aprendiz desenvolve o seu eu subjetivo, desenvolvendo uma nova identidade e até personalidade⁸.

Por outro lado, reconhece-se o papel facilitador de uma aprendizagem colaborativa, “*scaffolded*” (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2009, 2015); a interação é um aspecto central para o desenvolvimento da proficiência em língua estrangeira, uma vez que não é apenas uma forma de automatizar o conhecimento existente, mas é também geradora de novos recursos linguísticos⁹. Nesta perspectiva, e de acordo com os autores, um dos desafios do professor é precisamente a criação de situações interativas propícias à aquisição, sendo o trabalho de grupo uma das soluções apontadas, dado que, quando os aprendizes interagem entre si, há mais probabilidades de ocorrência de um discurso aquisicional rico, embora se corra também o risco de uso excessivo da L1, atenuando, assim, os benefícios do trabalho colaborativo. Porém, o trabalho de grupo ou em pares poderá ser uma estratégia importante para desenvolver a competência de produção oral de públicos mais tímidos, dado que e segundo Long (2015, p. 325) “essa comunicação protegida tem um valor afetivo” (“*such ‘sheltered’ communication has affective value*” LONG, 2015, p. 325), pelo que poderá contribuir positivamente para a autoestima, a autonomia e a motivação dos aprendizes, diminuindo o nível de ansiedade e o *stress* comunicativo.

3. Proposta pedagógica: aprendizagem de PLE por tarefas

a) Inquérito aos aprendizes

A preparação de um curso de português língua estrangeira baseado em tarefas decorreu da nossa prática pedagógica e da necessidade de elaborar um programa para

⁸ No original: “*Learning a language can change how people view reality and how they see the world around them when the new language enters into their lives and transforms them*”, (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 26).

⁹ No original: “*Thus, interaction is not just a means of automatizing existing linguistic resources but also of creating new resources. (...) Thus creating the right kind of interaction for acquisition constitutes a major challenge for teachers. One solution is to incorporate small group work into a lesson. When students interact amongst themselves, acquisition-rich discourse is more likely to ensue. However, there are a number of dangers in group work which may militate against this (e.g., excessive use of L1 in monolingual groups*” (ELLIS, 2005, p. 219-220).

o desenvolvimento da competência oral de aprendizes chineses, com um perfil de entrada entre o A2 (nível básico) e o B1 (nível intermediário) fraco. Estabeleceu-se como perfil de saída o B1 ou o B1+.

Tendo em conta que o público aprendiz falante de língua materna chinesa tem habitualmente contato com metodologias tradicionais de aprendizagem de uma língua estrangeira, elaborou-se um inquérito (SANTOS, 2014, p. 156-192) relativo às necessidades comunicativas, expectativas e motivações em relação à aprendizagem do português. Os resultados obtidos confirmaram as percepções que tínhamos da nossa prática pedagógica: os aprendizes revelaram a necessidade de desenvolver competências ao nível da oralidade e mostraram-se receptivos à utilização de documentos audiovisuais autênticos em contexto de sala de aula, os quais lhes permitissem um contato com situações reais de uso da língua. Contrariando a ideia de que os aprendizes chineses rejeitam metodologias experienciais e uma abordagem acional de aprendizagem da língua, os dados do inquérito mencionado motivaram o desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica: o ensino do português língua estrangeira baseado em tarefas.

b) Tarefas

As tarefas que se apresentam neste texto estão integradas em um manual de PLE (SANTOS, 2015).

Esse manual de PLE foi desenvolvido e aplicado em Macau e está de acordo com um cenário de ensino de Português Europeu.

Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos e espera-se que este artigo provoque uma reflexão válida para que a tarefa possa ser a unidade de análise na construção de outros programas de português língua estrangeira.

Assim, no exemplo 1 (Figura 1), partindo de uma imagem e de um pequeno diálogo escrito, serão feitos comentários pelos aprendizes. O professor pode aproveitar

para interagir com os aprendizes, fazendo uma primeira abordagem em relação ao conteúdo temático e lexical de um documento audiovisual de compreensão oral que acompanha a tarefa. Na medida em que todos os documentos representam exemplos autênticos de uso da língua, fornecem *input* rico e significativo.

Exemplo 1:

Figura 1 – Tarefa: visionamento e compreensão oral de um vídeo (SANTOS, 2015, p. 17).

2. Observe agora a imagem ao lado e comente-a.

Acha que algumas atividades normalmente associadas aos tempos livres podem contribuir para um melhor desempenho profissional? Como? Dê outros exemplos.

VAMOS OUVIR...

1. O vídeo que vai ver mostra uma atividade praticada em algumas empresas portuguesas.

1.1. Indique:

© Randy Glasbergen



GLASBERGEN

- Sr. Diretor, porquê a viola?
- Dizem que a música torna os trabalhadores mais produtivos.
Vá para o seu lugar que vou começar a cantar

Nome da atividade:	
Objetivos:	
Reação/Opinião dos trabalhadores:	
Duração da atividade:	
Frequência com que é praticada:	

© Lidel – Edições Técnicas, Lda.


Nos exemplos 2 e 3 (figuras 2 e 3) são apresentadas tarefas de produção oral, nas quais os aprendizes, ao produzir em língua, poderão testar hipóteses e experimentar novos recursos linguísticos, alargando o seu repertório. Para além disso, ao produzirem e interagirem em língua, os aprendizes poderão negociar o sentido, através de pedidos de esclarecimento, reformulações, repetições, etc., e assim, modificar o seu *output* para cumprir objetivos comunicativos. Espera-se que essas tarefas de produção sejam oportunidades significativas para o uso da língua e possibilitem um desempenho mais fluente, ou seja, através da prática, o processamento lento, controlado e mais consciente, próprio do conhecimento declarativo, poderá desenvolver-se, tornando-se um processamento mais rápido, automático e inconsciente, isto é, um conhecimento procedimental.

Exemplo 2:

Figura 2 – Tarefa: pesquisa de informações (SANTOS, 2015, p. 82).

VAMOS FALAR...

1. Faça uma pesquisa sobre os locais referidos pelos turistas. Procure imagens e informações sobre esses lugares. Apresente as conclusões à turma.



The image displays a task card with a purple header and a white background. The title 'VAMOS FALAR...' is in bold. Below it, a numbered instruction asks students to research tourist locations, find images, and present findings to the class. Four photographs are arranged in a collage: a panoramic view of a coastal town with a castle on a hill, the Torre do Castelo in Lagos, a narrow street in a colorful town, and the Sé Catedral de Évora.

Exemplo 3:

Figura 3 – Tarefas: comentário de imagens; anúncio (SANTOS, 2015, p. 60).

VAMOS FALAR...

1. Observe as imagens e indique:

- adjetivos relacionados com o tema;
- o nome de produtos/alimentos da gastronomia portuguesa;
- algumas características da comida portuguesa.



2. Partindo das imagens, prepare, em grupo, um anúncio para promover a gastronomia portuguesa.


Na primeira tarefa proposta (Figura 2), o aprendiz terá de fazer um trabalho de pesquisa para ser capaz de apresentar algumas informações à turma. A

realização desta tarefa permitirá o desenvolvimento da competência comunicativa e também intercultural. Por outro lado, ao procurar a informação, o aprendiz terá oportunidade de ter contato com exemplos reais da língua estrangeira e, posteriormente, tentar transmitir a sua mensagem de forma adequada e correta. O aprendiz poderá fazer o registo cognitivo (*noticing*) de determinados itens linguísticos que ainda não foram adquiridos, mas que são necessários para uma comunicação eficiente (SCHMIDT, 2010). Por outro lado, a nossa experiência pedagógica tem demonstrado que, muitas vezes, as diferenças entre a cultura de origem e a cultura alvo podem dificultar a aprendizagem da língua, por remeterem para realidades e códigos distantes, pelo que a integração de alguns documentos autênticos, em suporte audiovisual ou escrito, com referência a aspectos das culturas da língua alvo, poderá facilitar a compreensão e o domínio desses códigos, bem como suscitar o interesse em relação à aprendizagem da língua. Por essa razão, o desempenho da tarefa da Figura 3 possibilitará o alargamento lexical e cultural e, através de um trabalho colaborativo, os aprendizes têm oportunidade de construir o seu conhecimento e a sua aprendizagem, refletindo sobre o uso e funcionamento da língua estrangeira (DOUGHTY; LONG, 2003; LONG, 2009, 2015; SWAIN, 2000) e sobre as diferenças entre os hábitos alimentares e os alimentos mais usados na sua cultura e na cultura alvo.

Já, no exemplo 4 (Figura 4), partindo da leitura de um texto, o aprendiz deverá refletir sobre as motivações para a aprendizagem da língua portuguesa. Note-se que esse texto apresenta uma temática que, de certa forma, poderá aproximar a realidade do aprendiz à realidade do falante da língua alvo, permitindo uma identificação e partilha de determinados objetivos comuns, podendo ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e associado a um aspecto mais subjetivo da aprendizagem que se relaciona com a (re)construção da identidade (ELLIS; SHINTANI, 2014, p. 26-27).

Exemplo 4:

Figura 4 – Tarefa: leitura e comentário de um texto (SANTOS, 2015, p. 21).



VAMOS FALAR...

1. Ser fluente numa língua estrangeira pode ser importante para arranjar um bom emprego. Concorda? Explique.

Leia o seguinte texto e, de seguida, faça o exercício proposto.

APRENDER CHINÊS PODE AJUDÁ-LO A ENCONTRAR EMPREGO

CONHEÇA OS MOTIVOS QUE LEVAM CADA VEZ MAIS PORTUGUESES A PROCURAR CURSOS DE MANDARIM E A INVESTIR NA CULTURA CHINESA.

Mais do que paixão pela língua e pelo Oriente, na maioria das vezes é um amor por interesse e razões económicas que levam à procura das aulas de chinês. "Saber mandarim é uma vantagem competitiva. Dentro de poucos anos, vai ser um requisito importante para ter um salário mais alto ou até para arranjar emprego. "É um conhecimento valorizado no mundo dos negócios", diz Fernando Neves de Almeida, presidente da 'executive search' Boyden em Portugal.

A maioria dos alunos que estuda chinês não o faz com a intenção de fazer as malas e partir rumo ao Oriente, mas antes como aposta no futuro, aprendendo a língua do país que está a aumentar, de dia para dia, o seu poder económico. E agora que a China aumentou a sua visibilidade e importância em Portugal, com a entrada no capital de várias empresas, despertou ainda mais interesse nos portugueses por este país oriental. "A China vai ser a segunda ou mesmo a primeira potência do mundo a médio prazo. E o mandarim vai ser uma língua muito importante para fazer negócios internacionais", sublinha Fernando Neves de Almeida.

O aumento da procura das aulas de chinês é a melhor prova deste interesse crescente e o perfil dos alunos não podia ser mais diversificado. No Instituto Confúcio da Universidade de Lisboa estudam "CEO, advogados, engenheiros, professores, gestores, médicos, etc.", conta a diretora, Zhu Li.

"O facto de a China estar cada vez mais presente na vida económica dos portugueses vai trazer a necessidade de formação de pessoas com capacidade de comunicar com os chineses", afirma Sun Lam, diretora do Instituto Confúcio do Minho.

Ana Teresa Correia, 27 anos, é uma das alunas deste instituto e conta a razão por que decidiu aprender chinês: "É uma aposta num mercado de trabalho interessante se as coisas não correrem bem por aqui", admite a tradutora da Universidade do Minho.

Por outro lado, a realização da tarefa proposta no exemplo 5 (Figura 5) poderá promover a interação entre os aprendizes ou entre estes e o professor para que as lacunas linguísticas (ao nível vocabular e gramatical) possam ser supridas. Desta

forma, ao tentar transmitir a mensagem, o aprendiz pode identificar as suas lacunas (por exemplo, o desconhecimento de um determinado item lexical) e, focando a sua atenção em relação à forma, procurará resolver os seus problemas comunicativos. Será a partir dessas necessidades comunicativas e do seu currículo interno que o aprendiz irá desenvolver as competências linguísticas e pragmáticas necessárias a atuação adequada, correta e eficaz.

Exemplo 5:

Figura 5 – Tarefa: comentário - opinião pessoal (SANTOS, 2015, p. 31).

2 | **VAMOS FALAR...**

1. Imagine que vai sair à noite com os seus amigos. Dos seguintes locais, indique, justificando:

- onde escolhia ir;
- onde não iria;
- os lugares normalmente mais associados ao entretenimento/diversão;
- os locais que se associam à cultura.

bar centro comercial mercado cinema teatro restaurante

museu discoteca concerto galeria de arte recital

Nos exemplos 6 e 7 (figuras 6 e 7), a realização das tarefas também pressupõe o uso significativo da língua, com o foco direcionado para o sentido mas com oportunidades de focagem na forma.

Assim, para desempenhar a tarefa incluída na Figura 6, o aprendiz terá de ser capaz de estabelecer novas relações entre forma/ significado a partir da audição de um diálogo. Este texto é um exemplo significativo da diversidade da língua portuguesa, uma vez que apresenta algumas diferenças lexicais entre a variante do Português do Brasil e do Português Europeu. Assim, a realização dessa tarefa resulta no alargamento lexical decorrente do uso desses itens em um contexto significativo de comunicação.

Exemplo 6

Figura 6 – Tarefa: compreensão oral de um vídeo: diferenças lexicais entre o Português do Brasil e o Português Europeu (SANTOS, 2015, p. 95).

VAMOS OUVIR...

1. Algumas palavras usadas no Português do Brasil são diferentes das palavras usadas em Português Europeu. Neste texto, fala-se sobre essas diferenças. Ouça, com atenção, e faça corresponder os vocábulos de cada coluna. Associe-os, também, à imagem correta.

PORTUGUÊS EUROPEU	PORTUGUÊS DO BRASIL	SIGNIFICADO
1. autoclismo	a) xícara	
2. hospedeira	b) banheiro	
3. chávena	c) açougue	
4. atacador	d) descarga	
5. talho	e) goleiro	
6. canto (futebol)	f) aeromoça	
7. guarda-redes	g) torcida	
8. claque	h) cadarço	
9. casa de banho	i) escanteio	

As tarefas, incluídas nos exemplos 7 e 8 (figuras 7 e 8), visam desenvolver as competências intercultural, linguística e de conhecimento do mundo. Nestes exemplos, o aprendiz desempenha duas tarefas: (i) ouve três documentos autênticos e identifica o país a que se referem a partir da leitura de três anúncios escritos, que resultam de um processo de elaboração, seguindo os pressupostos teóricos metodológicos definidos por Doughty e Long (2003) e Long (2009, 2015); e (ii) dramatiza, em grupo, um diálogo em uma agência de viagens para visitar um dos destinos propostos. Procura-se que, o *input* elaborado, fornecido pelos anúncios, facilite a compreensão dos textos áudio autênticos. Evitando-se a artificialidade, característica dos textos forjados, considera-se que o *input* elaborado respeita as capacidades de processamento dos aprendizes, mantém os itens linguísticos desconhecidos (tanto lexicais como gramaticais), preservando o conteúdo semântico e eliminando a simplicidade artificial dos textos forjados. Por outro lado, a realização, em grupo, da tarefa de produção oral implica uma interação entre os aprendizes na resolução dos problemas comunicativos. As suas dificuldades linguísticas poderão ser ultrapassadas através da alocação dos recursos de atenção na informação relevante do *input* e também através do *feedback* dos interlocutores, uma vez que, no desempenho da tarefa, os colegas poderão pedir esclarecimentos levando à reformulação e, conseqüentemente, a uma produção mais correta e complexa. A utilização de linguagem formulaica para realizar a tarefa de produção oral poderá resultar em um discurso mais fluente por parte dos aprendizes. Finalmente, o aprendiz terá oportunidade de conhecer melhor três países diferentes de língua portuguesa (Brasil, Cabo Verde e Portugal), alargando o seu conhecimento cultural e linguístico; é na diversidade e riqueza linguística e cultural da língua portuguesa que o aprendiz desenvolve a sua proficiência em língua.

Exemplo 7:

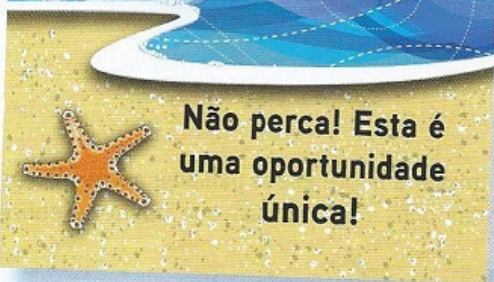
Figura 7 – Tarefa: visionamento e compreensão oral de um vídeo (SANTOS, 2015, p. 83).

1. Vai ouvir três documentos promocionais para três destinos diferentes de férias. Ouça, apenas uma vez, e escreva o nome do país no anúncio correspondente.

País: _____ **A**

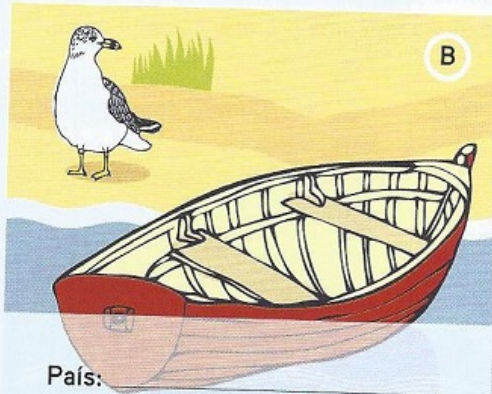
Aproveite a nossa promoção!
Venha descobrir:

- a diversidade deste país fantástico;
- as particularidades de cada região;
- a beleza deslumbrante das paisagens;
- a comida típica;
- os diferentes sotaques;
- o artesanato;
- o desenvolvimento tecnológico;
- a hospitalidade e a diversidade cultural.



Não perca! Esta é uma oportunidade única!

B



País: _____


A sua porta de entrada na Europa, agora mais apetecível do que nunca!
Venha visitar a diversidade deste país de marinheiros: das magníficas montanhas, às praias intermináveis, dos castelos imponentes, às florestas encantadas... Um país de passado e de futuro, com uma gastronomia riquíssima e alguns dos melhores vinhos do mundo...

Embarque na nossa oferta especial!

País: _____ **C**

As suas férias de sonho... a um preço muito especial!

- Gostava de ir à Lua? Imagina como será um lugar com uma paisagem lunar?
- Já visitou uma ilha turística cuja atividade principal, antigamente, era a indústria do sal?
- Gosta de mergulhar em praias paradisíacas?
- Deseja assistir a provas internacionais de diversos desportos aquáticos?
- Quer visitar um fenómeno natural único, conhecido como "Buracona", e que permite a formação de piscinas naturais nas rochas?
- É um apreciador de música, de comida e de animação noturna?



ENTÃO, ESTE É O SEU DESTINO DE FÉRIAS! VENHA DESCOBRIR TUDO ISTO E MUITO MAIS, CONNOSCO, A UM PREÇO INESQUECÍVEL!

Exemplo 8:

Figura 8 – Tarefa: diálogo em grupo (SANTOS, 2015, p. 84).

VAMOS FALAR...

1. Três amigos vão a uma agência de viagens porque desejam visitar um dos países de língua portuguesa publicitados no exercício anterior. Na montra, observam os três “pacotes” de viagens. Entram na agência e pedem informações ao empregado. Este faz uma apresentação de cada destino, tendo em conta as informações dos documentos que ouviu. Cada aluno tem uma preferência específica.

Aluno 1: empregado da agência de viagens;

Aluno 2: quer ir para o primeiro destino;

Aluno 3: deseja visitar o segundo país;

Aluno 4: prefere passar férias no terceiro destino publicitado.

Os três amigos conversam entre eles e com o empregado sobre as férias, dando razões e expondo os seus argumentos para a sua preferência.

Nota: Para uma melhor compreensão dos textos e da realização da tarefa, apoie-se nos “pacotes de viagem” que incluem as ideias-chave dos documentos.

4. Conclusão

A elaboração das tarefas pedagógicas, apresentadas nesse texto, decorreu da necessidade de estabelecer um programa adequado às necessidades comunicativas e de aprendizagem do público aprendiz. Procurou-se responder às suas necessidades de atuação, dado que o uso da língua poder ocorrer em diferentes domínios e contextos e com variados interlocutores. Propôs-se um caminho que se considera válido, para que, em um contexto formal de instrução, o aprendiz possa ser capaz de desenvolver a sua competência comunicativa e, assim, interagir de forma espontânea, correta e eficiente em situações do mundo real.

Espera-se que, partindo dessa reflexão, surjam novas propostas de aprendizagem de português língua estrangeira ou adicional em uma abordagem por tarefas.

Referências Bibliográficas

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In ROBINSON, P. **Cognition and Second Language Instruction**. UK: Cambridge University Press, 2001, p. 206-257. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.010>

DOUGHTY, C.; LONG, J. Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. In: **Forum of International Development Studies**, n. 23, p. 35-58, março 2003.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. UK: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. **Task-Based Language Teaching and Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. Principles of instructed language learning. **System**, Elsevier, vol. 33, p. 209-224, 2005.

ELLIS, R.; SHINTANI, N. **Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research**. New York: Routledge, 2014.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course (Third Edition)**. New York: Routledge, 2008.

LONG, M. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. UK: Willey Blackwell, 2015.

LONG, M. H. Native/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In **Applied Linguistics**, vol. 4, N°2, p. 126-141, 1983. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>

LONG, M. H. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 377-393.

LONG, M. H. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. **Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 39-52. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>

LONG, M. H. **Problems in SLA**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007.

LONG, M. H. Methodological Principles for Language Teaching. In LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The Handbook of Language Teaching**. UK: Wiley-Blackwell, 2009, p. 373-394. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch21>

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. UK: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

MACKEY, A. **Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MARQUES DIAS, H. B. S. M. R. **Português Europeu Língua Não Materna À Distância: (Per)Cursos de Iniciação Baseados em Tarefas**. 2008. 398 f. Dissertação de Doutorado. Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

SAMUDA, V.; BYGATE, M. **Tasks in Second Language Learning**. UK: Palgrave Macmillan, 2008. <https://doi.org/10.1057/9780230596429>

SANTOS, S. Perfil do Aprendiz Universitário de Português Língua Estrangeira em Macau. In: GROSSO, M. J.; GODINHO, A. P. C. **O Português na China**. Lisboa: LIDEL, 2014, p. 155-192.

SANTOS, S. **Falar pelos Cotovelos**. Lisboa: LIDEL, 2015.

SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. In **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. **Cognition and Second Language Instruction**. UK: Cambridge University Press, 2001, p. 3-32. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.003>

SCHMIDT, R. Attention, Awareness and Individual Differences in Language Learning. In CHAN, W. M.; CHI, S.; CIN, K. N.; INSTANTO, J.; NAGAMI, M.; SEW, J. W.; SUTHIWAN, T.; WALKER, I. **Proceedings of CLaSIC 2010**, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010, p. 721-737.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In GASS, S. M.; MADDEN, C. G. **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 235-253.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. UK: Oxford University Press, 2000, p. 97-114.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Volume I. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, p. 471-483.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 16, n. 3, p. 371-391, 1995. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

SWAIN, M.; SUSUKI, W. (2008). Interaction, Output, and Communicative Language Learning. In SPOLSKY, B.; HULT, F. M. **The Handbook of Educational Linguistics**. UK: Wiley-Blackwell, 2008, p. 557-570. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch39>

VAN DEN BRANDEN, K. **Task-Based Language Education: from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>

VAN DEN BRANDEN, K.; BYGATE, M.; NORRIS, J. M. **Task-Based Language Teaching: A reader**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. <https://doi.org/10.1075/tblt.1>

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 22.12.2017



Diálogos interculturais: mal-entendido em uma sala de PLE

Intercultural dialogues: misunderstanding in a Portuguese as a Foreign Language classroom

*Mariana de Camargo Bessa**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar ocorrências de mal-entendidos observadas em uma sala de aula de Português como Língua Estrangeira em ambiente de imersão. Com base nos conceitos de interculturalidade (BYRAM; GRIBKOVA STARKEY, 2002; CANDAU, 2008), face (GOFFMAN, 1980) e mal-entendido (LODER, 2008; SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977), este estudo de cunho qualitativo apresenta transcrições de registros de áudio, analisadas a partir dos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica. A partir dos resultados obtidos na análise, conclui-se que essas ocorrências de mal-entendidos e estranhamentos estão relacionadas às interpretações divergentes de uma expressão e de uma situação, e às diferenças culturais entre os estudantes. Assim, é papel do professor transformar tais estranhamentos em momentos de aprendizagem, mediando o diálogo e facilitando a troca organizada de expressões conflitantes.

PALAVRAS-CHAVE: Mal-entendido. Interculturalidade. Português como Língua Estrangeira.

ABSTRACT: This essay aims to analyze the occurrences of misunderstandings that can be observed in a Portuguese as a Foreign Language classroom in an immersive environment. Based on the concepts of interculturality (BYRAM; GRIBKOVA STARKEY, 2002; CANDAU, 2008), face (GOFFMAN, 1980) and misunderstanding (LODER, 2008; SCHEGLOFF, JEFFERSON, SACKS, 1977), this qualitative study presents some transcriptions of audio records, which were analyzed according to the principles of Conversation Analysis. Based on the results of this analysis, we conclude that those occurrences of misunderstandings and cultural shock are related to the divergent views of an expression and situation and to the cultural differences among the students. Therefore, it's the professor's role to turn those misunderstandings into moments of learning, mediating the dialogues and promoting and organizing the exchange of conflicting expressions.

KEYWORDS: Misunderstanding. Interculturality. Portuguese as a Foreign Language.

* Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPG Linguística) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), marianacbessa@gmail.com

1. Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise de situações de mal-entendidos na interação entre estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades durante aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE). Os dados foram obtidos a partir de transcrições de material gravado durante aulas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), estando os alunos, portanto, em contexto de imersão.

O aumento do fluxo migratório entre indivíduos de diferentes regiões, os impactos do fenômeno da globalização e o avanço e a expansão dos meios tecnológicos contribuíram para um número cada vez maior de trocas interacionais entre falantes oriundos de comunidades culturalmente diferentes. Nessas interações, as diferenças decorrentes da distância entre as diferentes culturas dão ensejo a episódios de mal-entendidos que podem ser potencialmente desastrosos, já que afetam a relação de confiança que é fundamental para uma interação proveitosa em termos de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos na língua alvo.

No âmbito de uma sala de aula multicultural, em contexto de imersão, caso em apreço neste artigo, esses mal-entendidos são fonte de dificuldades de compreensão tanto entre professor e alunos como entre os alunos entre si.

O foco deste artigo são os mal-entendidos e seu tratamento por parte do professor.

2. Pressupostos teóricos

O presente artigo é um desdobramento das discussões ocorridas quando da preparação da dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (BESSA, 2017). Durante as análises feitas a partir de material gravado em sala de aula, apareceram alguns episódios de mal-entendidos que, à época, não foram recorrentes o suficiente para se tornarem o alvo principal daquela análise. Entretanto, a discussão voltou à tona mais tarde, com a observação de um outro conjunto de aulas, mais alargado que o anterior.

Este trabalho filia-se teoricamente à Sociolinguística Interacional e baseia-se nos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica. Entretanto, emprestaremos um conceito advindo de filiação teórica diferente. O "mal-entendido" é definido por Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 62) como “uma defasagem entre o sentido codificado pelo locutor (sentido intencional, que o emissor deseja transmitir ao destinatário) e o sentido decodificado pelo receptor”. Este fenômeno é visto como um desajuste entre a intenção do locutor em executar uma determinada ação e o modo como essa ação é interpretada e compreendida pelo interlocutor. Assim, segundo Bousquet (1996, p. 2, tradução nossa¹), o “mal-entendido está situado entre a incompreensão e a compreensão, e se distingue da simples incompreensão pela existência de interpretações divergentes que provocam um atraso na negociação do sentido”.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2005), há uma variação entre as culturas no que diz respeito às regras de polidez e aos sistemas interacionais. Quando sujeitos de diferentes culturas estão interagindo e desconhecem essa variedade, muitas vezes concebem as suas normas e traços culturais como se fossem elementos inatos e universais. Durante contatos interculturais, há o risco de que haja dificuldades na comunicação. A autora afirma que, “na codificação, o falante da cultura estrangeira arrisca transpor seus usos originais para um novo contexto cultural [...]” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 139). Na decodificação pelo interlocutor, a interpretação inadequada, feita segundo o filtro dos padrões de sua própria cultura, pode assumir a forma de um “mal-entendido sobre mal-entendido, o problema comunicativo sendo imputado a um mau domínio da língua ou interpretado em termos psicológicos sempre negativos”, como, por exemplo, a hostilidade e a má vontade. Isso leva os falantes a passarem por situações desconfortáveis e constrangedoras durante a sequência de troca de turnos. Segundo Gumperz (1982, p. 153),

¹ “[...] le malentendu se distingue de la simple incompréhension par l’existence d’interprétations divergentes qui provoquent le report dans le temps de la négociation du sens” (BOUSQUET, 1996, p. 2).

quando isso acontece e quando se chama a atenção de um dos participantes para uma interpretação diferente, há uma tendência a reações em termos de uma questão de postura e atitude. Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não cooperativo, ou que não está entendendo. Os interlocutores geralmente não se dão conta de que o ouvinte talvez tenha deixado de perceber uma mudança no ritmo ou uma alteração de pronúncia.

O caráter involuntário e acidental desse fenômeno tem sido enfatizado por estudiosos nas últimas décadas (como exemplo, ver WAITE, 2008). Um mal-entendido pode ocorrer devido à relação desarmônica entre palavra ou sentença e contexto; à ocorrência de uma entonação que não está alinhada a um determinado ato de linguagem; à ligação assimétrica entre gesto e mensagem emitida e às diferenças entre culturas. Em relação aos contatos informais entre membros de grupos distintos, Gumperz (1982, p. 182) afirma que esses “podem reforçar o distanciamento e manter a separação, a não ser que forças externas mais poderosas intervenham para criar condições que possibilitem o estabelecimento de interações intensivas”. Embora seja um fenômeno frequente nas interações, sejam essas entre indivíduos provenientes de diferentes países ou não, o mal-entendido foi compreendido por muito tempo com base em uma visão reducionista do termo: a de que este conceito seria a “negação da compreensão” (WAITE, 2008, p. 14).

Considerando a existência de problemas interacionais que podem dificultar o desenrolar da interação, Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) identificaram a recorrência de um conjunto de práticas, de mecanismos empregados para a resolução de obstáculos no andamento da fala-em-interação: as práticas de reparo. De acordo com esses estudiosos, é preciso distinguir o conceito de “reparo” da ideia de “erro”, compreendido como a substituição de um termo considerado “errado” por outro “correto”:

o reparo se caracteriza sobretudo pela identificação (realizada pelos interagentes) de um problema interacional e alguma (tentativa de)

resolução do mesmo, isto é, lidar com o problema se torna o negócio interacional em foco, sendo que, para tanto, pode haver uma suspensão ou interrupção das ações então em curso (GARCEZ; LODER, 2005, p. 284).

Em relação às produções de iniciação e resultado dos reparos, Loder (2008, p. 113-115) apresenta as seguintes trajetórias dessas ações, as quais serão observadas durante a análise:

- 1) “Reparo em primeira pessoa, iniciado e levado a cabo pelo falante da fonte de problema”.
- 2) “Reparo iniciado pelo falante da fonte de problema e levado a cabo pelo outro”.
- 3) “Reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante da fonte de problema”.
- 4) “Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro”.

Loder (2008, p. 118) ainda menciona outra trajetória identificada por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977): o reparo em terceira posição, caracterizado “pela resolução de um problema de entendimento do que um dos interlocutores disse/fez com seu turno e, tipicamente, se apresenta como ‘não foi isso o que eu quis dizer’ ou ‘eu não disse isso. Eu disse aquilo’”.

Sobre a resolução das ocorrências de um mal-entendido, Carneiro (1999, p. 69) identifica, de acordo com Herédia (apud BOUSQUET, 1996, p. 155-156) três fases: fase preventiva, caracterizada por uma pergunta direta ou indireta de reformulação, de explicação ou de repetição; fase da compreensão do problema por um dos interlocutores; fase da anulação do mal-entendido, que se manifesta a partir de uma sequência lateral de negociação.

O mal-entendido pode ocorrer devido aos atos ameaçadores do que Goffman (1967, p. 5) e Brown e Levinson (1987, p. 61) definem como *face*²: o valor social positivo requisitado por cada indivíduo ao interagir socialmente. Segundo o mesmo estudioso (GOFFMAN, 1980, p. 76), os interagentes adotam um “padrão de atos verbais e não verbais através dos quais [uma pessoa] expressa sua visão da situação e, por meio disso, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesma”. Assim, o conceito de *face* está ligado a esse “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. Nota-se que a ideia de *face* é dinâmica, já que depende da percepção do outro com o qual interagimos.

Goffman (1985) defende a visão de que há sempre um acordo, um “consenso operacional” envolvido no modo como os interagentes definem uma situação social (GOFFMAN, 1985, p. 19). O rompimento desse acordo resulta em uma ameaça à *face* do participante responsável por questionar essa definição da situação em que se encontra.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 79), há quatro faces suscetíveis a ameaças. São elas as faces positivas e negativas do receptor e emissor. Os atos pelos quais se ameaça a *face* foram estudados por Brown e Levinson (1987), que os denominam *Face Threatening Acts (FTA)* e os dividem em atos que ameaçam a *face* negativa e positiva do emissor (denominados auto-ameaçadores) e os atos que ameaçam as faces do receptor. Aqueles que ameaçam a *face* negativa desse receptor violam a intimidade, o direito do interlocutor de possuir o seu próprio espaço ou território. Exemplos de ameaça a essa *face* são as perguntas indiscretas, os atos inoportunos, as agressões sonoras, visuais e olfativas e a invasão à privacidade do outro (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 79). Os atos de ameaça à *face* positiva do receptor são aqueles que colocam em xeque a sua autoimagem, como, por exemplo, o sarcasmo, a crítica e a reprovação.

² “The term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (GOFFMAN, 1967, p. 5).

Para analisarmos o contexto em que nosso trabalho se insere, precisamos estabelecer o que entendemos por interculturalidade. O termo é definido como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (WALSH, 2001 apud CANDAU, 2008). A interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Assim, relações interculturais valorizam interações dialógicas entre indivíduos com experiências linguísticas, sociais, culturais e políticas diferenciadas. Essa perspectiva de ensino tem o objetivo de reconhecer o estudante como um sujeito plural, portador de múltiplas identidades e experiências culturais.

Partindo do ponto de vista de que as identidades culturais e linguísticas são construídas e negociadas nas interações sociais, considera-se que “a linguagem é usada para uma gama de propósitos interculturais” (CANAGARAJAH, 2012, p. 117, tradução nossa³). As identidades, crenças e significados são construídos na interação em si, e, portanto, não devem ser vistos somente como sequência e colaboração, mas também como “construção e negociação das relações sociais e da redefinição da natureza da vida social” (GORDON, 2011, p. 113, tradução nossa⁴).

Transpondo esse ponto de vista para a situação específica da interação institucionalizada que se desenvolve no âmbito da sala de aula de língua estrangeira, consideramos que a abordagem intercultural no ensino/aprendizado de línguas valoriza as interações dialógicas entre indivíduos com experiências culturais, linguísticas, sociais e políticas diferenciadas. Essa perspectiva de ensino tem o objetivo de fazer com que esses estudantes se reconheçam mutuamente como portadores de múltiplas identidades e (inter)ajam como falantes interculturais ou “mediadores”

³ “[...] language is used for a range of intercultural purposes [...]” (CANAGARAJAH, 2012, p. 117).

⁴ “That is, interaction is not all about sequence and collaboration; it is also about building (or severing, or negotiating) social ties and (re)defining the nature of social life” (GORDON, 2011, p. 113).

capazes de se “engajar nas interações com complexidade e múltiplas identidades” (BYRAM; GRIBKOVA STARKEY, 2002, p. 9)⁵ e de evitar o estereótipo, a percepção do outro como um sujeito portador de apenas uma identidade. No caso aqui em análise, uma sala multicultural de português como língua estrangeira, essa perspectiva é o que nos permite compreender melhor as complexas relações estabelecidas entre os participantes da interação (professor e alunos).

3. Metodologia

A análise será feita com base nos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica. Neste estudo qualitativo do fenômeno mal-entendido, serão investigadas transcrições de registros de áudio de uma atividade realizada em uma sala de aula de PLE da UFJF. Esta pesquisa é qualitativa: pretende ressaltar a “natureza socialmente construída da realidade” (DENZIN, 2006, p. 23).

Os registros de conversas sucedidas em uma sala de PLE, apresentados no presente artigo, foram obtidos a partir dos dados divulgados em Weiss (2007), que se serviu do método etnográfico de gravação das interações ocorridas entre alunos estrangeiros em ambiente acadêmico a fim de coletar os dados a serem investigados. Os registros foram originalmente transcritos de gravações em vídeo, com base no modelo Jefferson de transcrição (para uma análise desse modelo, ver GAGO, 2002). Esse modelo se fundamenta em princípios da Análise da Conversa Etnometodológica. A fim de investigarmos dados que já foram transcritos e analisados por Weiss (2007), mas que ainda têm muito a oferecer em termos de pesquisa, utilizamos a análise documental neste estudo.

O contexto de uma sala de aula de PLE em ambiente de imersão na UFJF é caracterizado pela extrema heterogeneidade dos alunos, que se diferem em relação aos

⁵ “In contrast, the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9).

seus objetivos no país e às suas origens. O curso nesse ambiente acadêmico é ministrado a partir de duas disciplinas (Português I e II), que se alternam na grade.

Neste artigo, serão analisadas transcrições dos registros de áudio de três aulas realizadas nesse ambiente multicultural. Os nomes dos alunos foram modificados, a fim de preservar suas identidades. Participaram da primeira aula a professora Diane, dois alunos do curso de Letras que frequentavam as aulas como ouvintes, e os alunos Kaori, Kanji, Aiko, Yuko e Naomi, provenientes do Japão; Ade (proveniente de Gana); Roy (proveniente da Nova Zelândia); Donald (proveniente dos Estados Unidos). Na segunda aula analisada, participaram a professora, esses dois alunos do curso de Letras e os estudantes estrangeiros Ade, Roy, Donald, Pepper (proveniente dos Estados Unidos) e Hazel (proveniente da Austrália). Nessa aula, foi proposto aos alunos um exercício cujo objetivo era analisar anúncios de emprego, escolher qual profissão seria a mais adequada para eles e explicar por quê.

Na terceira aula analisada, participaram a professora Diane, dois alunos do curso de Letras que observavam as aulas; John (proveniente dos Estados Unidos); Gretel (proveniente da Alemanha); Hans (proveniente da Alemanha) e Takeo (proveniente do Japão). Essa aula começou a partir de uma conversa entre a professora e os alunos, iniciada momentos antes da gravação, sobre o tópico casamento e relações familiares (WEISS, 2007). Em seguida, uma atividade de simulação foi proposta pela professora: os alunos deveriam explicar como agiriam em uma situação hipotética - quais pessoas, dentre aquelas sugeridas pela professora, eles escolheriam para habitar e colonizar outro planeta, caso houvesse uma catástrofe (WEISS, 2007).

4. Análise dos dados

De acordo com o que foi mencionado a respeito do mal-entendido, serão analisadas nas próximas subseções exemplos de ocorrência desse fenômeno. Inicialmente, serão apresentados casos de mal-entendidos gerados por interpretações

divergentes de uma palavra ou expressão. Em seguida, serão mostrados casos de mal-entendidos gerados por interpretações divergentes de uma situação, e, por último, situações de ocorrência de mal-entendidos gerados por diferenças culturais.

4.1 Mal-entendido gerado por interpretações divergentes de palavras ou expressões

O Trecho 1 a seguir apresenta um caso de ocorrência de mal-entendido durante a aula 2, em que os alunos deveriam explicar os motivos pelos quais escolhiam exercer uma determinada profissão ao invés de outra.

Figura 1 – Trecho 1 dos registros de áudio.

264	Roy	o que é <entregador>/
265	Diane	entregador é alguém que <u>leva</u> objetos de um lugar para o outro.
266	Roy	ahn, entendo.
267	Diane	ou de moto ou de bicicleta, ou a pé, não sei, de carro, de carro acho difícil aqui, né/ (.) é esse tipo de trabalho. ((Diane vê Pepper e interpreta sua expressão facial))
268	Diane	não gostou, não gostou. não combina com você.
269	Pepper	não. dirigir aqui (.)
270	Diane	oi/
271	Pepper	não quero (.) dirigir aqui.
272	Diane	dirigir. por quê/
273	Pepper	(..)
274	Diane	ah, vai
275	Pepper	Brasil (.) não tem regras.
276		hhhh ((risadas de todos os participantes))
277	Pepper	e eu não ss sei ahn ((faz gesto de passar marchas em um carro))
278	Igor	as marchas.
279	Pepper	yeah. só as marchas. (só automático. no manual.) no tem ((frase com sotaque norte-americano))
280	Diane	não tem marcha.
281	Pepper	yeah.
282	Diane	hum hum. aí fica difícil.
283	Donald	alguma coisa para aprender.
284	Diane	oi/
285	Donald	alguma coisa para aprender. se quiser aprender.
286	Diane	é. dirigir sem marchas.
287	Donald	dirigir com marchas.
288	Diane	com marchas.
289	Diane	eu não sei dirigir nem com marchas nem sem marchas. muito bem bom. ahn. quem pode ler pra mim a próxima/
290	Hazel	ham, ham. ((com a garganta))

Fonte: Weiss (2007).

Nota-se que, na passagem entre os turnos de fala 270 e 274, há a ocorrência de um reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo falante de problema, caracterizado por Loder (2008, p. 114) como aquele em que “o interlocutor aponta um problema no turno anterior, e o próprio falante da fonte de problema resolve o problema no turno seguinte ao da iniciação”. Nota-se que a professora, no turno de fala 270, inicia o reparo em relação à fonte do problema anterior (“dirigir aqui”). A fim de responder e levar adiante a incompreensão da docente, no turno 271, o aluno Pepper afirma o seguinte: “não quero (.) dirigir aqui”. Observa-se que a explicação de Pepper na linha 275 poderia ferir a face dos interlocutores. Esse trecho será analisado posteriormente na subseção 4.3, em que apresentamos mal-entendidos gerados por diferenças culturais.

O mal-entendido em si pode ser observado a partir da linha 286. No turno de fala 270, há o que Bousquet (1996) denomina fase preventiva desse fenômeno, em que o falante faz uma pergunta direta ou indireta, uma reformulação ou até uma repetição a fim de evitar que esse mal-entendido ocorra. Nas linhas 286, 287 e 288, nota-se a fase de tomada de consciência do problema por um dos interlocutores (ver linha 288). Em um certo momento dessa passagem, a professora percebe que a intenção do aluno era mencionar a dificuldade de dirigir carros com câmbio manual, e não carros “sem marchas”. Já a linha 289 (“eu não sei dirigir nem com marchas nem sem marchas.”) apresenta uma certa tentativa por parte da docente de anular o mal-entendido (fase de supressão).

No fragmento a seguir (Trecho 2), observa-se um mal-entendido gerado pela incompreensão por parte do aluno Donald a respeito das expressões “saúde”, “seguro social” e “previdência social”:

Figura 2 – Trecho 2 dos registros de áudio.

480 Pepper e por causa disso desse ahn muito americanos não querem
trabalho neste vagas por que porque hum eles querem ahn
outra saudade (.) programa de saudade

481 Diane solidariedade/
482 Donald saúde
483 Pepper saúde
484 Diane saúde hhhhh
485 Pepper e ahn
486 Roy wellf
487 Pepper welfare or humm
488 Donald insurance
489 Pepper seguros
490 Diane [seguros
491 Donald [seguros
492 Pepper social seguros
493 Diane seguro social
494 Pepper é
495 Donald providências
496 Diane Previdência social
497 Donald isso.

Fonte: Weiss (2007).

Percebe-se que, no turno de fala 481, a interlocutora inicia um reparo em relação à fonte do problema na linha anterior (turno 480). Os estudantes Donald e Pepper dão sequência ao comentário da professora, de forma a corrigi-la (linhas 482 e 483, respectivamente). A professora parece ter-se valido da semelhança sonora entre “saudade” e “solidariedade”, o que em si, expressa uma tentativa de compreensão (e valorização) da contribuição do aluno. Nota-se que o reparo iniciado pela professora é levado a cabo por ambos os alunos. Ademais, vale ressaltar o jogo de negociação de sentidos presente nessa passagem: muito mais do que simplesmente corrigir o problema, os interagentes buscam negociar os sentidos das expressões que geraram essas interpretações divergentes. No turno 480, Pepper, em seu comentário sobre o mercado de trabalho norte-americano, chega a um ponto em que fala sobre os programas de apoio ao trabalhador. Entretanto, o estudante não sabe a palavra correta para essa expressão e usa equivocadamente a palavra saudade. O resultado soa estranho para os participantes da conversa. A partir disso, há o início de uma negociação entre a professora Diane e a aluna Pepper até que, após vários turnos, chega-se à expressão previdência social.

O reparo iniciado por um interlocutor e levado adiante pelo falante da fonte do problema pode ser identificado na seguinte passagem, que apresenta uma discussão iniciada em sala pelos alunos a respeito de casamento e maternidade:

Figura 3 – Trecho 3 dos registros de áudio.

247	John	e a família
248	Diane	=a maternidade, e a família. mas tem uma ajuda muito grande da mãe, geralmente. hoje, muitas avós ajudam a cuidar dos netos.
249	John	você falou avô.
250	Diane	avó, avó.
251	John	avá.
252	Diane	avó.
253	John	avá.
254	Diane	ó.
255	John	ó.
256	Diane	isso isso
257	John	()

Fonte: Weiss (2007)

No turno de fala 249, percebe-se que o aluno John faz um comentário a respeito do raciocínio da professora a fim de acertar o vocabulário. A partir dessa linha, há uma reiteração iniciada pela professora na linha 250 (“avó, avó.”) que é seguido por esse aluno, responsável por esse problema de mal-entendido. Vale salientar que a passagem analisada evidencia a dificuldade que alunos de Português como língua estrangeira, falantes de inglês, têm de perceber a diferenciação nas vogais abertas tônicas no par /avô/ e avó/.

Entre os turnos de fala 252 e 256, observa-se uma fase da supressão do mal-entendido: a partir da sequência lateral de negociação do sentido da palavra “avó”, a professora busca anular esse mal-entendido ocasionado pela interpretação divergente do termo. Já a fase de tomada de consciência do problema ocorre após a 249, em que o aluno John tenta compreender a forma correta de se pronunciar o termo “avó”.

4.2 Mal-entendido gerado por interpretações divergentes de uma situação

A partir da discussão iniciada em sala de aula entre os alunos e a docente sobre o tema casamento, destaca-se o fato de que incompreensão ocorre muitas vezes pelo fato de os falantes não conseguirem usar a língua suficientemente bem para resolver um mal-entendido.

Figura 4 – Trecho 4 dos registros de áudio.

```

100 John quem/ eu ainda não me quero casar também.
101 Gretel mas você quer casar-se/
102 John ah sim sim sim
103 Gretel si:m/
104 John não tão depressa, mas, com uns anos.
105 Gretel porque eu também:: eu não sei talvez:: não vou casar
tempo do mi, mil, mil, meu::
106 John minha vida/
107 Gretel minha. minha/
108 John tua vida/
109 Diane não entendi.
110 Gretel talvez não vou casar-me todo:: ((olha para Hans
pedindo ajuda))
111 John minha vida.
112 Diane você acha que não vai ficar casada a vida inteira/
113 Gretel sim. talvez. não sei/
114 John eu com certeza vou casar, mas não sei. não sei.
115 Diane vou me casar.
116 John vou me casar.
117 Diane isso.
118 Takeo depois que eu ganhar muito dinheiro, também quero me
casar
119 Diane você quer se casar depois de ficar rico/
120 Takeo hã/
121 Diane depois de ficar rico.

```

Fonte: Weiss (2007).

Na linha 110, Gretel tenta reformular aquilo que já buscava dizer na linha 105. No turno de fala 110, observa-se que a aluna tenta se lembrar da expressão “minha vida” com o intuito de completar o seu comentário. Porém, na linha 111, John preenche essa lacuna: ele auxilia a estudante a se lembrar. Assim, é possível identificar, nessa passagem dos registros de áudio, um reparo iniciado por John a partir da linha 106 e levado adiante por Gretel em sua fala.

No momento em que a docente afirma não ter compreendido o assunto no turno de fala 109 (“não entendi”), nota-se a ocorrência de um mal-entendido entre os participantes dessa conversa. Nesse momento, há uma tomada de consciência por parte dos interagentes de que há uma divergência entre as suas interpretações: a

estudante pode não querer se casar em nenhum momento de sua vida ou ela pode não querer permanecer casada ao longo dos anos. Essa divergência de interpretações causadora de um mal-entendido é resolvida a partir da linha 114, em que é possível perceber o propósito comunicativo da aluna em sua fala. Embora queira se casar, como pode ser visto na passagem mencionada anteriormente, ela não demonstra ter certeza sobre quanto tempo quer permanecer casada. Vale ressaltar que essa é apenas uma das possíveis interpretações da fala da estudante. Outra interpretação possível é a de que a aluna não tenha certeza se casar-se-ia algum dia na sua vida.

O Trecho 5 a seguir apresenta um exemplo de mal-entendido gerado na aula 1 a partir de uma discussão a respeito do tema geral sobre a violência no Brasil e nos países de origem dos estudantes. A partir do turno de fala 131, é possível notar a dificuldade de Yuko em lembrar da expressão “atirar” em Português.

Figura 5 – Trecho 5 dos registros de áudio.

127 Diane vam lá
 128 Kanji eu vi
 129 Kaori ahn/
 130 Kanji eu vi isso
 131 Yuko o tipo de arma é diferente. polícia policiais japoneses também têm, mas ah não pode shootar ah (:) eu tenho problema com este nome
 132 Kaori shootar
 133 Kanji sem tiro=
 134 Diane =atirar=
 135 Yuko =atirar
 136 Kanji sem tiro. sem tiro. =
 137 Aiko ahn/ =
 138 Kanji não=
 139 ()
 140 Kanji em geral eles ahn eles fingem né, arma (.) mas (.) sem tiro
 141 Diane sem bala/=
 142 Kanji bala, sem bala
 143 Kaori hum/=
 144 Ade hhhhh
 145 Kaori não. tem sim, tem=
 146 Donald =no Japão/=
 147 Kaori =tem sim, tem.=
 148 Donald =sem bala/=
 149 Naomi =ahn/=
 150 Kaori =não sei mas (.) sem bala pra que/
 151 Kanji =sim
 152 Naomi ahn tem. mas
 153 Ade é
 154 Naomi ah, nom, nom, nom, não coloca ((fazendo gesto de encaixar algo na cintura)).só:: caso de emergência.
 155 Aiko eles têm balas mas só caso de emergência dá susto no criminoso. eles atiram. ah/

Fonte: Weiss (2007).

Nos turnos 132, 133 e 134, os alunos Kaori e Kanji e a professora, respectivamente, preenchem a lacuna existente no turno de fala de Yuko (131). O reparo iniciado por Kaori na linha 132 é levado em consideração pelos outros interagentes. O mal-entendido está situado entre a compreensão e incompreensão das expressões “atirar” (passagem entre os turnos 132 e 135) e “sem bala” (passagem entre os turnos 140 e 142), sendo esta última empregada por Kanji inicialmente como “sem tiro”. Vale ressaltar, deste modo, o que Loder (2008, p. 115) chama de “reparo iniciado e levado a cabo pelo outro (por exemplo, o interlocutor aponta um problema no turno anterior e oferece resolução para o problema)”, como ocorre no intervalo entre as linhas 140 e 142. Observa-se que, embora a professora tenha resolvido o problema de mal-entendido sobre o verbo “atirar” no turno 134, há um novo problema de divergência de interpretação a partir da fala de Kanji na linha 136, que é resolvido pela docente no momento em que ela reformula o turno anterior ao utilizar a expressão “sem bala” no lugar de “sem tiro”.

4.3 Mal-entendido gerado por diferenças culturais

No trecho a seguir, percebe-se que mal-entendidos são gerados também por incompreensões e interpretações divergentes causadas por diferenças culturais. Na figura 6 (analisada também na subseção 4.1), os estudantes discutem sobre o Brasil e sobre a impossibilidade de dirigir no país:

Figura 6 – Trecho 6 dos registros de áudio.

```

269 Pepper não. dirigir aqui (.)
270 Diane oi/
271 Pepper não quero (.) dirigir aqui.
272 Diane dirigir. por quê/
273 Pepper (..)
274 Diane ah, vai
275 Pepper Brasil (.) não tem regras.
276 hhhh ((risadas de todos os participantes))
277 Pepper e eu não ss sei ahn ((faz gesto de passar marchas em um
carro))
278 Igor as marchas.
279 Pepper yeah. só as marchas. (só automático. no manual.) no tem
((frase com sotaque norte-americano))

```


280 Diane não tem marcha.
 281 Pepper yeah.
 282 Diane hum hum. aí fica difícil.
 283 Donald alguma coisa para aprender.
 284 Diane oi/
 285 Donald alguma coisa para aprender. se quiser aprender.
 286 Diane é. dirigir sem marchas.
 287 Donald dirigir com marchas.
 288 Diane com marchas.
 289 Diane eu não sei dirigir nem com marchas nem sem marchas.
 muito bem bom. ahn. quem pode ler pra mim a próxima/
 ham, ham. ((com a garganta))

Fonte: Weiss (2007).

Observa-se que, na linha 275, há uma referência do estudante Pepper à ausência de regras no Brasil. Em um contexto intercultural entre alunos provenientes de diferentes países (inclusive do Brasil), tal afirmação poderia ferir a face dos interlocutores brasileiros (?). De acordo com o comentário do aluno nos turnos de fala 271 e 275, a dificuldade está no fato de Pepper ter que dirigir no Brasil (e não na direção em si). Percebe-se que, na linha 276, há uma risada de alívio de tensão por parte dos participantes da conversa, já que o comentário do aluno poderia ferir a face dos brasileiros que participavam da atividade.

Além de ser gerado por interpretações divergentes entre palavras e situações, o mal-entendido pode ser ocasionado por divergência de padrões culturais entre indivíduos provenientes de diferentes origens, como pode ser visto na passagem abaixo:

Figura 7 – Trecho 7 dos registros de áudio.

411 Gretel e só tem uma solução que é correta/
 412 Diane não tem uma solução que é correta.
 413 Gretel não tem/
 414 Diane não
 415 John ()
 416 ((corte na filmagem))
 417 Diane entende/
 418 John não é pai/
 419 Diane não padre
 420 Gretel é
 421 Diane a priest/
 422 Gretel priest/
 423 John sim, sim. mas é melhor "padre". em português pode ser
 "pai".
 424 Diane ah, não não pode esse que é o caso, né/ um padre,
 teoricamente, não pode ser pai.
 425 John é padre da igreja, né/
 426 Diane padre da igreja isso
 427 John ((gestos com os dedos indicadores indicando aspas))

428 Gretel é uma pessoa que está na igreja assim:: ((gestos de
jogar água benta))
429 Takeo a pessoa que vai te batizar.
430 Gretel isso isso por exemplo, fica na igreja que dá a
missa. isso es um padre, em português. e o padre:: ele
perguntou se o padre pode ser pai. mas na igreja
católica é proibido que um padre é pai. por causa do
celibato/
431 John é celibato
432 John não pode ter esposa, não pode ter filhos, mas, em
espanhol também é igual a padre, mas não pode ter
filhos.

Fonte: Weiss (2007).

O trecho acima (trecho 7) é um recorte da gravação de um exercício de simulação proposto pela docente. Nele os alunos deveriam escolher e julgar, dentre as opções disponíveis, quais seriam os melhores candidatos a participarem da colonização de outro planeta. Foi-lhes fornecida uma lista de nomes – cada qual acompanhado de uma característica definidora da personagem. O candidato em julgamento nesse momento da interação é um padre.

Figura 8 – Trecho 8 dos registros de áudio.

804 Gretel então, que homem pensa você/ é o padre ou é o homem de
sessenta anos para produzir. produzir/ fala assim/
805 Diane reprodução.
806 John para reproduzir.
807 Diane reproduzir-se.
808 Gretel para reproduzir-se/
809 Hans é.
810 Gretel sim/ é qual/ o padre ou o homem de sessenta anos/
811 Hans os dois.

812 Gretel hum
813 John não pode. O padre não puede ter filhos.
814 Hans pode sim
815 Gretel como assim/
816 John o homem de sessenta anos também não vai ter filhos.
817 Hans pode sim
818 Gretel mas não deve
819 John ele é católico não pode
820 Hans lá não tem mais igreja católica, lá não tem papa, não
tem nada
821 Gretel mas a sua religião diz que não.
822 Takeo ninguém disse nada que ele não quer ter filho não, o
padre.
823 Gretel talvez não queira
824 Takeo eu sei.
825 John ele é católico, ele pode ir a um país que não tem um
papa ou não é católico e ainda ele não vai ter filhos/
826 Hans por isso. os três. o padre, o homem de sessenta anos e
o adolescente. porque só as mulheres não rola
precisa de homens
827 hhhhh
828 Diane precisa de homens
829 John precisamos de homens.

Fonte: Weiss (2007)

Nas figuras 7 e 8, há um mal-entendido em dois níveis: nível vocabular (figura 7), com a confusão entre o significado da palavra “padre”, que se identifica com a palavra “pai” em outras línguas (tanto em alemão quanto em inglês e espanhol, usa-se a mesma palavra - father, vater, padre - nos dois contextos); e no nível cultural (figura 8). Nota-se que a divergência de interpretação não é só em relação ao termo “padre”, mas também em relação à função social desse sujeito. Enquanto alguns defendem o celibato e alegam que, por ser uma autoridade religiosa da Igreja Católica, esse não poderia se casar e nem ter filhos no novo planeta (como pode ser observado nas linhas 813, 819, 821 e 826), outros afirmam que, em um contexto não-colonizado e sem regras, o celibato não precisa ser adotado, como pode ser visto nos turnos de fala 820 e 822.

Quando a professora elaborou o exercício, sendo brasileira, colocou intencionalmente esse personagem para gerar controvérsia, e isso efetivamente aconteceu. Em exercícios como esse aparecem, como se vê no exemplo, oportunidades de se apresentar diferenças culturais de maneira um pouco mais controlada. Isso dá ao grupo (professor e alunos) a oportunidade de discutir questões que, de outra maneira, não viriam à tona e de desenvolver a compreensão entre pessoas de culturas diferentes.

5. Considerações Finais

Em situação de imersão, os alunos de diferentes nacionalidades, ao mesmo tempo que compartilham uma situação de expatriamento, mantêm muito das características que reforçam as distâncias sociais advindas de suas formações culturais específicas. Nesse contato entre culturas, existe a riqueza derivada da diferença, mas essa mesma riqueza pode gerar conflitos decorrentes de incompreensões em diversos níveis.

Observamos que o reparo é uma estratégia empregada com frequência nessas interações com a função de minimizar mal-entendidos e reorganizar a informação de modo que ela seja compreendida por todos. Na subseção 4.1, foram analisadas interações

em que os mal-entendidos foram gerados por interpretações diferentes de palavras como seguro social, previdência social e avô/avó. Na subseção 4.2, os mal-entendidos analisados nas interações foram gerados por interpretações divergentes de situações e de eventos, como o casamento e a maternidade. Já na subseção 4.3, foram observadas interações em que os mal-entendidos foram gerados por diferenças culturais relacionadas à visão dos alunos acerca do papel da religião e da autoridade religiosa – no caso do padre – e da estrutura, organização e convenções sociais do Brasil.

Cabe ao professor, como mediador desses conflitos em salas multiculturais, se preparar adequadamente para isso, permanecendo atento às possíveis situações de incompreensão e transformando o potencial conflito em oportunidade de aprendizado para todos, inclusive para ele.

Referências Bibliográficas

BESSA, M. C. "**Somos estrangeiros e isso marca a diferença**": olhares sobre cultura em uma sala de PLE. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BOUSQUET, S. Malentendus en situation d'enseignement/apprendissage. **Le cas d'enfants asiatiques**. Les Carnets du CEDISCOR. 4. 1996. Disponível online. <http://cediscor.revues.org/414>. Consultado em 28 de setembro de 2017.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Modern Languages, Council of Europe: Strasbourg, 2002.

CANAGARAJAH, S. Postmodernism and Intercultural Discourse: World Englishes. In: PAULSTON, C. B.; KIESLING, S. F.; RANGEL, E. S. **The Handbook of Intercultural Discourse and Communication**. Blackwell Publishing Ltd., 2012, p. 110-130. <https://doi.org/10.1002/9781118247273.ch7>

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan/abr, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CARNEIRO, M. Relevância e mal-entendido. **Veredas: revista de estudos lingüísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 63-77, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002. p. 89-113.

GARCEZ, P. M.; LODER, L. L. Reparo iniciado e levado a cabo pelo outro na conversa cotidiana em Português do Brasil. **Delta**, p. 279- 312, 2005.

GOFFMAN, E. **Interaccional ritual**: essays in face-to-face behaviour. England: Penguin Books Ltd, 1967.

_____. **A elaboração da face**: uma análise dos elementos rituais na interação social. Trad. Russo J. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. de Maria Célia S. Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GORDON, C. Conversation and interaction. In: MESTHRIE, R. (Ed). **The Cambridge handbook of Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 105-121. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997068.011>

GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. **Sociolinguística Interaccional**. São Paulo: Loyola. [1982] 2002. P. 149-182.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de Linguagem no Discurso**: teoria e funcionamento. Trad.de Fernando A. de Almeida e Irene E. Dias. Niterói: EDUFF, 2005.

_____. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. Carlos Provezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LODER, L. L. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Fala-Em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 95-126.

SCHEGLOFF, E, A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, p. 361-383.

WAITE, J. C. N. A. **Mal-entendidos sobre o mal-entendido: interpretações divergentes nas interações entre brasileiros e franceses**. 2008. 502 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WEISS, D. B. **Conversação em aula de Português para estrangeiros**. 2007. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 21.04.2018



Ensinando línguas em uma perspectiva pluricêntrica: o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPLE)

Teaching languages in a pluricentric perspective: the portal of the teacher of Portuguese as a foreign language/non-mother tongue (PPLE)

*Gilvan Müller de Oliveira**

*Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus***

RESUMO: Este artigo trata do *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE)*, analisando essa plataforma do *Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)* como recurso para o ensino da língua com base em uma perspectiva pluricêntrica. O texto traz um histórico dos movimentos político-linguísticos que levaram à sua criação, mapeando atividades e documentos que marcaram o processo. Em seguida, analisamos o portal como recurso para o ensino, trazendo um olhar sobre suas características e um mapeamento de estudos já existentes no Brasil sobre o uso do PPPLP por professores de português. Buscamos identificar que contribuições o PPPLP tem oferecido e pode oferecer para uma gestão democrática da língua portuguesa e para a promoção da diversidade cultural da lusofonia.

PALAVRAS-CHAVE: PPPLP. Português como língua estrangeira. Línguas pluricêntricas.

ABSTRACT: This article deals with the *Portal of the Teacher of Portuguese as a Foreign Language/Non-Mother Tongue (PPPLE)*, analyzing this tool of the International Institute of the Portuguese Language (IILP) of the Community of Portuguese-speaking Countries (CPLP) as a resource for teaching Portuguese from a pluricentric perspective. The text brings a historical of linguistic political processes that led to its creation, mapping the major activities and documents. Next, we analyze PPPLP as a resource for teaching, looking at its characteristics. We collected existing studies in Brazil about the use of PPPLP as a source by Portuguese teachers. We sought to identify what contributions PPPLP has offered and can offer to strengthen the democratic management of the Portuguese language and the promotion of the cultural diversity of the lusophone countries.

KEYWORDS: PPPLP. Portuguese as a foreign language. Pluricentric languages.

* Doutor, professor UFSC e pesquisador IPOL.

** Doutoranda UFSC, professora IFSC.

1. Introdução

A virada para o século XXI foi marcada por movimentos político-linguísticos importantes no mundo da lusofonia. A gestão da língua portuguesa tornou-se um objeto renovado de análise por parte dos países que a têm como língua oficial, dos estudiosos e de instituições internacionais. Até mesmo se intensificou a reflexão dos falantes sobre sua língua, em consequência às ações de planificação linguística. Por exemplo, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 (AO90), que entrou em vigor primeiro no Brasil, em 2009, e logo em seguida em Portugal, provocando na sociedade reflexões sobre o uso da língua e o pluricentrismo da sua gestão.

Nos anos de 2010, 2013 e 2016, respectivamente, no Brasil, Portugal e Timor-Leste, foram realizadas três edições da Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, com a participação e a coorganização do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e da Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP), instituição que tem como finalidade promover o contato sistemático entre os países lusófonos para afinizar as políticas linguísticas do português, tornando as ações coordenadas e cooperativas. A conferência tem sido realizada como um dos meios de promoção desse diálogo.

Dentre os produtos dos eventos que mencionamos, estão os Planos de Ação de Brasília (PAB) e de Lisboa (PALis) para a promoção, a difusão e a projeção da língua portuguesa, decorrentes das duas primeiras edições, e que serão objeto desta análise. Veremos como tanto o Plano de Ação de Brasília quanto o Plano de Ação de Lisboa registram a necessidade de um instrumento de compartilhamento de recursos didáticos entre os professores de Português como Língua Estrangeira (PLE) no mundo, recurso esse que foi viabilizado, conforme as demandas, na figura do Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira /Língua Não Materna (PPPLE). Nesta análise, vamos discutir o portal como ferramenta estratégica para o ensino da língua portuguesa como língua não materna, com base em uma perspectiva

democrática e democratizante de ensinar português por um sistema de normas inclusivo, isto é, como uma língua pluricêntrica.

Abordaremos ainda a questão de como o pluricentrismo da gestão da língua portuguesa se reflete no ensino da língua portuguesa como estrangeira (PLE) ou de herança (PLH), discutindo como o PPPE tem funcionado como recurso didático nesses âmbitos. Revisitaremos os estudos que já foram realizados tendo como objeto o portal, para analisar que tipos de reflexos a mudança de ótica trazida pelo pluricentrismo pode estar tendo sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.

2. O caráter pluricêntrico da língua portuguesa

O sistema de normas de uma língua abrange as diferentes normas que coexistem no espaço social dos falantes daquela língua. No caso da língua portuguesa, até o início do século XXI essa gestão era bicêntrica, com Brasil e Portugal protagonizando a principal tensão no exercício da normatização do idioma (OLIVEIRA, 2016a).

Foi com o Acordo Ortográfico de 1990 e com advento da CPLP em 1996 que se inaugurou a fase inicial de pluricentrismo da gestão da língua portuguesa. Nesse novo momento, a lusofonia se enriquece com o fortalecimento das vozes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) nas políticas linguísticas para o português – momento histórico em que novas configurações políticas no continente africano também favoreceram a criação da CPLP. Após 2002, também o Timor-Leste juntar-se-ia ao grupo pela sua posição asiático-austronésica.

Demograficamente, como registrado em Oliveira (2016a e 2016b), a população lusófona da África já superou em muito o número de falantes de Portugal e se encaminha, em seguida, a passos largos para superar o número de falantes do Brasil. A projeção demolinguística para o ano de 2100 é que um maior número de falantes de português estará concentrado no conjunto formado por Moçambique e Angola,

seguido de perto pelo número de falantes do Brasil, consolidando a atual tendência de fortalecimento da lusofonia no continente africano¹.

Língua pluricêntrica pode ser definida da seguinte maneira:

As línguas pluricêntricas caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões (MENDES, 2016, p. 294).

Por tratar-se de um complexo de normas, a gestão da língua é espaço de exercício de poderes. Dessa forma, é preciso um exercício cauteloso para evitar que grupos hegemônicos exerçam tais poderes de forma dominante sobre os demais. No caso da língua portuguesa, historicamente Portugal e Brasil foram os protagonistas na normatização da língua, deixando os demais países lusófonos em segundo plano, como tributários da norma portuguesa da língua.

Com os movimentos contemporâneos de pluralizar a gestão da língua, que têm como momentos importantes a criação do IILP e da CPLP, a lusofonia vem problematizando esse predomínio e democratizando a gestão da língua portuguesa. Isso tem impactado no ensino do português como língua não materna de forma enriquecedora, já que os movimentos e os documentos resultantes dessa iniciativa

¹ Oliveira (2016a e 2016b) trabalhou com dados de projeção demográfica do *United Nations World Population Prospects, the 2012 Revision*, relatório preparado pela *Population Division* do *Department of Economic and Social Affairs* das Nações Unidas. EssaEstaEstaEstaEsta projeção mostra que os PALOP, muito especialmente Angola e Moçambique, estão em um regime demográfico de grande crescimento, tal qual o Brasil esteve entre 1940 e 1980. Pelas projeções das Nações Unidas, Angola terá 97,3 milhões e Moçambique 112,0 milhões de habitantes em 2100, enquanto o Brasil continuará crescendo até 2050, chegando a 231 milhões, para então entrar em um regime de crescimento negativo que fará com que tenha 194,5 milhões de habitantes em 2100. Assim, nesses países, Angola e Moçambique terão, em 2100, 209,3 milhões de habitantes ou 49,4% dos falantes de português do mundo; contra 194,5 milhões do Brasil, isto é, 45,9% dos falantes de português. E 19,8 milhões serão os falantes de todos os demais países lusófonos, incluindo Portugal, isto é, 4,6% do total. Estudos subsequentes, publicados no *Novo Atlas da Língua Portuguesa* (2016), confirmam estas tendências.

mostram uma política linguística de valorização da diversidade linguística e cultural no mundo de língua portuguesa.

Observamos que a aprendizagem de uma língua não materna é um processo de contato com uma cultura ainda não totalmente conhecida por quem aprende. No caso da língua portuguesa, presente em quatro continentes de forma oficial, aprender o idioma é uma oportunidade de transitar em muitas culturas do mundo. Essa possibilidade, porém, só pode ser aproveitada se a abordagem de quem ensina encarar como recurso tamanha diversidade, isto é, a língua portuguesa como pluricêntrica e pluricultural. Nesse contexto o PPPLE tem desempenhado um papel de grande relevância, como se observa em:

[...], acreditamos que o PPPLE seja um projeto importante, bem-sucedido e que precisa ser mantido e expandido. Para isso, em nossa opinião, a continuidade de investimento por parte do IILP para este projeto é de extrema relevância, não só financeira, mas também de esforços para que o coletivo tenha como meta a promoção e a divulgação da língua portuguesa por meio do ensino. Reconhecemos que conciliar interesses políticos e pedagógicos nem sempre é uma tarefa fácil, mas consideramos que a participação dos demais países da CPLP que ainda não têm Unidades Didáticas disponibilizadas no Portal potencializaria a multiplicidade linguístico-cultural tanto da língua portuguesa quanto do caráter plurilíngue da CPLP (FURTOSO; ARAUJO; KILLNER, 2017, p. 225).

Afinal, uma das consequências dessa concepção do português como uma língua pluricêntrica é que tal abordagem impacta, de modo enriquecedor, no seu ensino, permitindo, de modo cíclico, o fortalecimento dessa gestão democrática da língua. Mendes (2016) entende que essa compreensão pode se estender à formação de professores em uma espécie de ciclo virtuoso, no qual um ensino de PLE como língua pluricêntrica retroalimenta práticas pedagógicas com novo sentido de inclusão e de abertura à diversidade, permitindo o empoderamento dos professores de países até então tributários de uma norma exógena.

3. A história do PPPLE

O Plano de Ação de Brasília foi aprovado em 2010 pela VI Reunião Extraordinária do Conselho de Ministros da CPLP, ocorrida por ocasião da I Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, em Brasília, e posteriormente foi adotado pela VIII Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, ocorrida em Luanda em 23 de julho do mesmo ano, conforme descrito na página eletrônica da organização². Esse plano estabelece várias estratégias e linhas de ação para a internacionalização da língua portuguesa, tais como:

13. No âmbito da promoção e divulgação da Língua Portuguesa e Ação Cultural:

i) Saudaram a realização da Conferência Internacional Sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial e da VI Reunião Extraordinária de Ministros da CPLP, que tiveram lugar em Brasília, entre 25 e 31 de março de 2010, e adotaram o “Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa”.

Os estados membros foram assim instados a viabilizar a execução do Plano de Ação de Brasília, coordenando esforços com o IILP, as Comissões Nacionais do Instituto e as entidades da sociedade civil com vistas a implementar estratégias comuns para: a implantação da língua portuguesa nas organizações internacionais; a promoção e difusão do ensino da língua portuguesa no espaço da CPLP, nas diásporas e como língua estrangeira; a aplicação do Acordo Ortográfico; e a difusão pública da língua portuguesa nos diferentes meios de comunicação social.

O documento tem 13 páginas e se divide em sete seções: I - Estratégias de implantação da língua portuguesa nas organizações internacionais; II - Estratégias de promoção e difusão do ensino da língua portuguesa; III - Estado de desenvolvimento do Acordo Ortográfico; IV - Difusão pública da língua portuguesa; V – Importância da língua portuguesa nas diásporas; VI - Participação da sociedade civil.

² <https://www.cplp.org>

Na segunda seção, a subseção 3 trata de listar instrumentos para a promoção e difusão do ensino da língua portuguesa. Nesse item, o segundo parágrafo menciona e dá o tom para a criação da PPPLE:

2. Atribuir ao IILP a tarefa de criar uma plataforma comum na Internet relativa ao ensino do português, contendo, entre outros recursos:
 - Rede virtual de professores de português para a partilha de experiências pedagógicas e recursos didáticos;
 - Acesso a recursos didáticos baseados nas tecnologias da informação e comunicação. (CPLP/PAB, 2010, p. 8)

No Plano de Ação de Brasília fica clara a intenção da CPLP de colocar em rede os professores que ensinam a língua portuguesa pelo mundo, inclusive promovendo uma visão contemporânea do português como língua internacional e pluricêntrica. O documento menciona (CPLP/PAB, 2010, p. 8) a criação de meios de facilitação do acesso a conteúdo artístico, científico e cultural em língua portuguesa, produzido em diferentes países e acessível no mesmo repositório.

Em primeiro lugar, podemos verificar que, ao contrário de outros instrumentos para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, o PPPLE foi recomendado pelo mais alto nível de governo dos países de língua portuguesa como um recurso comum e partilhado. Vemos também que o plano atribui a tarefa explicitamente ao IILP, e que o instrumento a ser criado deveria ser uma rede para a partilha de experiências e recursos didáticos usando as Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC).

A direção executiva do IILP, no mandato iniciado em 18 de outubro de 2010, incluiu a criação do PPPLE/PLNM no plano de trabalho do IILP, documento que foi apresentado ao Comitê Coordenador Permanente da CPLP (CCP/CPLP) no momento da posse, e depois aprovado na II Reunião Extraordinária do Conselho Científico do IILP, ocorrida em Brasília em 6 de dezembro de 2010, e novamente, com mais detalhes, na sua Reunião Ordinária de 2011, ocorrida na sede do Instituto na cidade da Praia,

Cabo Verde, tendo sido o PPPLE objeto de discussão e deliberações de todas as Reuniões Ordinárias do Conselho Científico do IILP nos anos subsequentes até 2014.

Dado que o IILP é uma estrutura muito modesta, que não conta com quadros técnicos próprios para as várias tarefas que recebe dos Estados Membros e da CPLP, nem com recursos financeiros abundantes que permitissem a contratação de técnicos, a alternativa encontrada foi trabalhar em parceria com entidades que tivessem caráter complementar e interesses comuns.

A primeira opção imaginada foi uma parceria com a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), cujo presidente, na época, era o professor Clélio Campolina, reitor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil. Pareceu possível, em um primeiro momento, aceder a recursos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal do Ensino Superior) do Brasil via UFMG; a AULP e IILP estabeleceriam em comum acordo uma comissão técnica para a criação e o desenvolvimento do portal, com a participação de especialistas de diversos Estados Membros. No entanto, essa via não se mostrou factível.

Em seguida, durante a participação do diretor executivo do IILP no Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (Consiple), ocorrido de 6 a 8 de outubro de 2011 em Assunção, no Paraguai, foi possível discutir uma parceria com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (Siple), que veio a dar frutos para a criação do Portal.

Para o desenvolvimento do PPPLE foi estabelecido um acordo de cooperação com a Siple com o objetivo de identificar especialistas nos países da CPLP para o planejamento e o desenvolvimento do portal, juntamente com as comissões nacionais e o corpo técnico do IILP. Neste, como em outros projetos, as parcerias técnicas foram o motor para o avanço dos trabalhos e clarificou-se cada vez mais o papel do IILP como articulador político e técnico para as políticas da língua portuguesa no âmbito da comunidade, dada a sua posição privilegiada para o diálogo

com os governos, de um lado, e com as universidades e entidades de pesquisa e desenvolvimento, de outro.

A presidente da Siple, Profa. Dra. Edleise Mendes, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), encaminhou, em decorrência das tratativas alcançadas, o estabelecimento de uma Equipe Assessora Central (EAC) que atuou na discussão e no estabelecimento da metodologia do PPPLE em reuniões técnicas coordenadas pelo diretor executivo do IILP.

As reuniões técnicas do PPPLE permitiram assentar as bases para a criação do PPPLE. A primeira delas ocorreu na sede do IILP, em Cabo Verde, de 9 a 15 de março de 2012. Nessa ocasião, fixou-se o uso de unidades didáticas como a base do PPPLE, a serem desenvolvidas de maneira dinâmica a partir de um formulário vazio, com uma estrutura fixa, a ser preenchida por conteúdos adequados a vários níveis e contextos de ensino. Estabeleceu-se também que o portal não seria destinado a postar materiais autoinstrucionais, mas recursos para o uso dos professores. Valorizou-se, também, o princípio “wiki”, isto é, de que a plataforma deveria acolher unidades e recursos didáticos a serem disponibilizados voluntariamente por professores do mundo todo, depois de devidamente analisados pelos consultores técnicos do PPPLE.

A segunda reunião técnica ocorreu no Palácio Conde de Penafiel, sede da CPLP, em Lisboa, nos dias 27 e 28 de setembro de 2012, e pôde trabalhar já com foco na estrutura informatizada do instrumento em criação e no seu desenvolvimento para favorecer os professores que utilizariam o portal no futuro. Entre a primeira e a segunda reunião técnica, foram realizadas as negociações com os Estados Membros para a elaboração da primeira bateria de unidades nacionais financiadas pelos respectivos países e para a produção de unidades didáticas, que arrancou.

Quase um ano depois, de 12 a 16 de agosto de 2013, realizou-se a terceira reunião técnica em Florianópolis, Brasil, preparatória para o lançamento do PPPLE na II Conferência Internacional para o Futuro do Português no Sistema Mundial, e que já contava com unidades em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal.

O Plano de Ação de Lisboa foi elaborado nessa conferência e teve sua aprovação pelo XII Conselho Extraordinário de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 2014.

O evento ocorreu em Lisboa de 29 de outubro a 1º de novembro de 2013, organizado pelo Instituto Camões (IC) e por um consórcio de universidades portuguesas (Lisboa, Nova, Porto e Coimbra), tendo o IILP o papel de coorganizador. Em uma das suas sessões o Portal foi apresentado ao público pela primeira vez, em versão experimental (Blogue do IILP, 30/10/2013 – PPPLE está no ar!).

Realizada a II Conferência Internacional, acelerou-se o ritmo das reuniões técnicas, porque aumentou consideravelmente o número de unidades didáticas produzidas em diferentes contextos, e com isso a necessidade de revisar o material e tomar decisões sobre a sua disponibilização.

Após a II Conferência, abriu-se uma nova linha de atuação para o projeto do PPPLE, a linha de cursos específicos, ministrados pela equipe assessora central, voltados a permitir que determinados grupos pudessem desenvolver unidades didáticas para o PPPLE. Tinham por objetivo:

- a. apoiar Estados Membros com menor tradição de criação de materiais próprios para o ensino de português como língua não materna, de modo a termos todos os países representados no Portal; ou
- b. congregar especialistas com experiência no ensino de português em contextos específicos, como o ensino de português como língua de herança nas diásporas, o ensino de português a falantes de chinês ou de espanhol etc., de modo a desenvolver uma seção do Portal voltada a esses contextos específicos; e, em ambos os casos,
- c. deslocalizar a ação do IILP, estabelecendo parcerias com diferentes instituições em vários países do mundo e, assim, aumentar a visibilidade do seu trabalho.

O primeiro, que deu origem à série, foi o I Curso de Capacitação para a Elaboração de Materiais: Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna, realizado em Díli, Timor-Leste, de 17 a 28 de fevereiro de 2014, em parceria com a Comissão Nacional Timorense do IILP. Naquela ocasião, 25 professores de português timorenses prepararam 60 unidades didáticas para PLE/PLNM, um tipo de produção até então inédito no país, e que permitiu a Timor-Leste participar do portal com as suas ideias, com o seu português e com a sua cultura linguística, contribuindo para legitimar o PPPLE como instrumento pluricêntrico (Blogue do IILP, 25/02/2014 – Missão do Instituto Internacional da Língua Portuguesa em Timor Leste).

A partir desse primeiro curso, o trabalho passou a transcorrer em três dimensões. Primeiro, a organização de novos cursos para envolver mais professores experientes produzindo cada vez mais contextos específicos. A isso, alternavam-se as reuniões técnicas, que permitiam a revisão das unidades didáticas e as tomadas de decisão coletivas para o aprimoramento da plataforma. Finalmente, havia o trabalho técnico-político de discussão dos avanços do portal com o Conselho Científico do IILP, órgão que orienta o trabalho do diretor-executivo e a constante divulgação do PPPLE para fazê-lo chegar ao seu público-alvo.

A quarta reunião técnica ocorreu em Lisboa de 13 a 15 de março de 2014. Nessa reunião, a equipe debruçou-se sobre as unidades didáticas produzidas pelos professores de Timor-Leste para permitir a sua inserção na plataforma.

Em maio de 2014, ocorreu em Lisboa o II Curso de Capacitação para a Elaboração de Materiais: Ensino de Português Língua de Herança / Português para Crianças em Situação de Diáspora, com professores de seis países, que no decorrer do curso produziram 45 unidades didáticas (Blogue do IILP, 20/05/2014 – IILP promove capacitação para PLE/PLH).

A quinta reunião técnica, ocorrida em Lisboa na véspera da ida do diretor executivo para a X Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, em Díli, teve

por função justamente a preparação do portal para aquele evento de grande importância política em que o PPPLE foi reconhecido pela CPLP e aceito como seu patrimônio. Assim se manifesta o documento final da X Cimeira no âmbito da ação cultural, da promoção e da difusão da língua portuguesa, como consta no item VIII:

[Os chefes de Estado e de Governo] Registaram, com satisfação, o lançamento oficial de dois importantes projetos do Plano de Ação de Brasília, doravante património da CPLP, reconhecendo e recomendando o seu desenvolvimento: a integração progressiva dos Vocabulários Ortográficos Nacionais (VONs) num Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC); e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), ambos representativos de cinco Estados Membros e disponíveis a partir do sítio do IILP na internet; (CPLP/DECLARAÇÃO DE DÍLI, 2014, p. 12)

Em seguida à Cimeira, ainda dois cursos foram realizados: o III Curso de Capacitação para a Elaboração de Materiais: Ensino de Português para Falantes de Chinês, em Macau, na China, no mês de agosto de 2014, em parceria com a Universidade de Macau, em que atuava um dos membros da equipe assessora central, a professora Maria José Grosso, como documentado no blog do IILP (Blogue do IILP, 21/08/2014 – Macau elabora unidades didáticas para o Portal do IILP); e o IV Curso de Capacitação para a Elaboração de Materiais: Ensino de Português para Falantes de Espanhol que teve lugar em Buenos Aires, Argentina, em outubro de 2014, em parceria com a Casa do Brasil daquela cidade (também registrado no Blogue do IILP, 18/09/2014 - Curso de capacitação para a elaboração de materiais: ensino de português para falantes de espanhol).

Nessa fase inicial do PPPLE realizaram-se, portanto, quatro cursos para a elaboração de materiais didáticos em quatro países diferentes e em cinco reuniões técnicas. O portal foi discutido em uma reunião extraordinária e em quatro reuniões ordinárias do Conselho Científico do IILP no mesmo período. A partir de outubro de

2013, o portal passou a oferecer mais e mais unidades didáticas e fez um percurso de sucesso medido pelo crescimento do acesso, do trabalho docente com as unidades didáticas e com o interesse despertado no meio especializado, o que trouxe a publicação de uma infinidade de artigos científicos e dissertações de mestrado analisando diferentes aspectos da plataforma.

Pelo seu caráter multilateral, o PPPLE abriu uma frente de trabalho e de negociação permanente que incluiu os PALOP e Timor-Leste como produtores de materiais e agentes de difusão do idioma nas suas respectivas áreas de influência, conforme pode ser visto nas notícias divulgadas na imprensa sobre os movimentos do portal.

O PPPLE, portanto, promove mudanças positivas no modo de conceber e estabilizar as normas linguísticas, dando visibilidade também às variedades do português que funcionam como normas objetivas urbanas nos países de língua oficial portuguesa, o que permite pluralizar a oferta de PLE/PLNM de acordo com as demandas específicas do público interessado. E esses efeitos têm sido reconhecidos:

Portanto, o PPPLE promove a cooperação entre os países membros da CPLP, abrindo, uma frente de trabalho e de negociação permanente que pode incrementar o número e a qualidade de ações comuns à área. Dentre essas ações, destacam-se a visibilidade às variedades do português que funcionam como normas objetivas urbanas nos países de língua oficial portuguesa, ampliando para a participação dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste, além de outras regiões de língua oficial portuguesa, na produção de recursos didáticos e outras iniciativas de ensino de PFOL. Desse modo, o PPPLE terá um papel muito importante para as estratégias de promoção, difusão e projeção do português no mundo, criando um sistema internacionalizado de gestão do ensino de PFOL (FURTOSO; ARAUJO; KILLNER, 2017, p. 207).

Assim, as unidades didáticas de Angola e Moçambique, por exemplo, oferecem ao aprendiz a norma objetiva dos respectivos países, isto é, a variedade culta urbana falada e escrita nas grandes cidades do país, especialmente Luanda e Maputo, por

meio do uso de materiais autênticos da televisão, dos jornais, da publicidade e de outros meios. Elas põem em questão, portanto, a ideia de que os PALOP e Timor-Leste não têm (ainda) uma norma linguística, e permite a operação do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) a partir dessas novas bases geográficas, culturais e políticas.

Os beneficiários diretos do PPPLE são os professores de língua portuguesa, sobretudo como língua não materna, residentes em qualquer lugar do mundo, e que poderão aceder a materiais e recursos didáticos de qualidade produzidos pelos países membros da CPLP, de modo gratuito e orientado, incluindo ferramentas interativas que permitem ao professor salvar os seus próprios roteiros didáticos, montando cursos, ou ainda alterar as unidades, acrescentando e retirando atividades de cada uma, ou ainda oferecendo aos colegas unidades didáticas feitas por ele próprio.

O Plano de Ação de Lisboa tem 21 páginas e se divide nas seções: I. Introdução; II. Apreciação da implementação do Plano de Ação de Brasília; III. Plano de Ação de Lisboa Recomendações de Políticas de Futuro para o papel da língua portuguesa; IV. Seguimento do Plano de Ação de Lisboa. Traz ainda como anexo uma apreciação da implementação do plano anterior.

A terceira seção, em seu item V, registra o planejamento de ações relacionadas ao ensino de língua portuguesa a falantes de outras línguas. O PPPLE é citado como meio exitoso já no início do rol de iniciativas para potencializar o ensino:

O ensino da língua portuguesa como língua estrangeira pode ser potenciado por iniciativas como:

1. Recomendar ao IILP que retome a reflexão sobre estratégias de ensino da língua portuguesa que tenham em conta as suas diferentes variantes e que prossiga a criação de recursos didáticos comuns para o seu ensino como língua estrangeira, **como tem sido realizado no âmbito do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) [...]** (CPLP/PAL, 2014, p. 15, grifo nosso).

Um termo citado pelo Plano de Ação de Lisboa de modo inovador, em relação ao plano anterior, é “globalização”:

A globalização influencia de diferentes maneiras os grandes espaços de integração/cooperação e de identidade linguística e cultural. No caso da CPLP, este facto recomenda que o papel da língua portuguesa para o desenvolvimento seja pensado a partir da sua relevância no acesso equitativo de todos à educação (CPLP/PAL, 2014, p. 4-5).

A menção sugere uma preocupação em conectar, por meio de processos educativos, a promoção da língua portuguesa com o fenômeno de integração política e econômica que tem se desenrolado no mundo desde o final do século XX. No contexto do mundo capitalista e globalizado, o lugar das línguas é central, pois é por meio delas que se viabilizam tais relações globais. Assim,

Uma vez que o pós-fordismo (...) *não* mais separa a produção da comunicação, mas faz da coincidência entre as duas a própria alavanca do desenvolvimento econômico, a primeira coisa a verificar é o tipo de comunicação, ou melhor, o tipo de linguagem de que estamos falando (MARAZZI, 2009, p. 28).

Isso faz pensar que ações de política e planejamento linguístico que levem em conta as condições do mundo globalizado são ações que integram o ensino da língua com o mundo do trabalho. Em espaços multilíngues, nos quais a língua portuguesa não seja a primeira, isso implica abordar esse idioma como recurso. É um olhar enriquecedor cuja importância o Plano de Ação de Lisboa reforça:

Em países multilíngues, quando a língua portuguesa tem existência como língua segunda, ela pode constituir um recurso veicular no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que dá aos falantes de cada língua materna uma oportunidade igual de acesso e permanência no sistema educativo, capaz de promover e de reforçar a inclusão e a paz social. (CPLP/PAL, 2014, p. 5).

Apesar de os documentos registrarem intenções claramente voltadas a essa democratização de que vimos falando, é importante problematizar o quanto têm

sido efetivadas as mudanças almeçadas. Como vimos, o próprio Plano de Ação de Lisboa registra que o alcance, até então das metas, foi parcial. E ainda hoje há uma distância significativa entre as metas traçadas e os resultados até agora encontrados, como registra Mendes:

De modo geral, o discurso dominante nas reuniões e concertações governamentais e políticas é o da união de esforços em torno do desenvolvimento de políticas multilaterais (urgentes) para a gestão da língua, o qual também se reflete nas reuniões acadêmicas, da sociedade civil etc. No entanto, na prática, isso não tem se transformado em ações concretas para a uma gestão, de fato, multilateral da língua, com o desenvolvimento de políticas de promoção, de ensino e de formação de novos professores eficazes e conjuntas (MENDES, 2016, p. 295).

Por essa razão, entendemos ainda ser fundamental buscar meios de aproximar os discursos e as políticas de uma prática condizente com essa nova concepção de uma língua portuguesa plural, democrática e inclusiva. Em um mundo globalizado e com o acesso à internet cada vez mais difundido, evidencia-se que a viabilidade desse objetivo passa pelo uso da tecnologia. E, nessa seara, o PPPL se mostra como uma plataforma já implementada e divulgada, amparada por uma instituição internacional forte, o IILP, e, portanto, plena de potencial a ser desenvolvido.

4. Ensino de Língua e o PPPL

Nesta seção observaremos dois pontos relacionados ao ensino e que julgamos relevantes para este estudo sobre o PPPL: a concepção de língua e o lugar das TIC na educação.

Os estudos mais recentes sobre a aplicação e aplicabilidade do PPPL como recurso para o ensino têm destacado que os materiais didáticos disponíveis na plataforma contribuem para promover um ensino de língua afinado com uma concepção de língua em uso, com foco na interação social. Vejamos um conceito de língua alinhado a essa concepção:

Assim, compreendendo a linguagem como uma atividade interativa, estamos também aceitando que: uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sócio-comunicativos em situações de interação umas com as outras (ANTUNES, 2014, p. 23).

O PPPLE é das raras plataformas on-line que, junto com o material didático, explicita aos usuários uma concepção de língua a partir da qual tais materiais foram desenvolvidos, de acordo com o levantamento feito por Mulon e Vargas (2014). Consta na aba *Conversa com o Professor*, do PPPLE, explicitada a premissa adotada:

Na concepção de língua como atividade social, adotada neste Portal, os contextos nos quais a língua emerge são essenciais para a interpretação do que é dito, quando, por quem, para quem e para quê, ou seja, do uso efetivo da língua. Nessa perspectiva, todo o sentido é construído pelos participantes na interação de modo dialógico (PPPLE, s.a., n.p.).

Mulon e Vargas (2014, p. 69-70) sustentam que “[...] o método de ensino calcado no funcionamento da linguagem, a partir do uso linguístico, tem oportunizado o desenvolvimento da Competência Comunicativa”. E essa concepção, como vêm defendendo os estudos linguísticos contemporâneos, mostra-se o meio mais eficiente para o ensino de línguas, ainda que seja persistente o desafio de vê-la plenamente explorada nas práticas de ensino, porque desafia os métodos tradicionais historicamente predominantes nas aulas de línguas.

Dessa maneira, sustentamos que tal concepção é um ponto de partida chave para um ensino de línguas eficaz, focado em levar os aprendizes a um grau desejado de proficiência na língua portuguesa. Para isso, então, é importante um ensino que desde logo os coloque em contato com as culturas e os usos da língua portuguesa. Assim,

Admitir que a linguagem seja uma atividade interativa implica admitir também que sua realização será mais ou menos facilitada (e exitosa) se, entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, houver esquemas mais ou menos aproximados de conhecimento, valores culturais, interesses e intenções convergentes (ANTUNES, 2014, p. 22).

Então, podemos ver que um ensino do português para falantes de outras línguas que parta do pressuposto de que o idioma está inserido em muitas culturas de nações tão diferentes entre si é um ensino rico e inclusivo, que proporciona aos aprendizes, além do conhecimento sistemático do português, a possibilidade de entrar em contato com as culturas da lusofonia. Dessa forma, um recurso prático facilitador são os textos autênticos e as aulas que partem de situações práticas, o que o PPPLE tem oferecido a seus usuários.

Nessa perspectiva, ensinar LE é propiciar oportunidades para o aprendiz obter input, usar a língua com um propósito social, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre sua relação com essa nova língua e tudo que ela traz junto em termos de valores e preconceitos (PAIVA, 2005, p. 2).

Além disso, o ensino de português para falantes de outras línguas não apenas se tem ampliado com os movimentos de promoção da língua como também vem apresentando novas demandas. Estas provocam reflexões para o desenvolvimento de iniciativas para inovar o ensino de língua, afinando-o com a nova fase que vive a língua portuguesa no mundo, de modo que

Um dos pontos positivos do processo acelerado de desenvolvimento do português na atualidade, seja qual for o contexto em que é ensinado a falantes de outras línguas, é o crescente interesse e a forte demanda por um ensino de qualidade, com materiais de qualidade e a partir de abordagens contemporâneas para o ensino/aprendizagem de línguas, o que tem forçado pesquisadores, professores e profissionais que atuam na área a buscarem novos caminhos para a sua formação e

atualização. Entre outros aspectos, eles têm sido obrigados a rever os velhos esquemas de curso e métodos pouco flexíveis e abertos a mudanças para refletirem sobre questões importantes e relevantes para o professor contemporâneo, como, por exemplo, visões de língua e de linguagem menos sistêmicas e mais sensíveis culturalmente, sobre os materiais como fontes de aprendizagem e não como fim, e, ainda, sobre as práticas de sala de aula como experiências situadas no uso da língua portuguesa em uma perspectiva mais ampla, que a considere língua de âmbito global e não apenas reflexo de um país ou nação (MENDES, 2016, p. 298-299).

Trata-se de uma visão de língua que extrapola a tradicional abordagem de ensino baseada em análise do sistema linguístico para colocar em prática as contribuições que a Linguística vem oferecendo à educação. Com o ensino partindo da visão do português como um meio de relação entre sujeitos e nações, não se perde de vista a ideia de que aprender uma língua não materna não é um fim, mas um meio de entrar em relação com outros, já que

A linguagem só se realiza nas relações sociais e delas sofre influências o que causa suas constantes auto-organizações. Sem a linguagem não haveria vida social, pois é a linguagem que constitui o sujeito social em interação com o(s) outro(s) e ela própria é constituída pelo uso de uma coletividade. A linguagem sofre influência da sociedade onde circula e do contato com outras sociedades seja por dominação política ou cultural (PAIVA, 2005, p. 4).

O ensino de português como língua não materna se enriquece com o uso de recursos como o PPPLE, porque tais ferramentas permitem a professores e aprendizes reconhecer os usos da língua nos PALOP e na China com igual peso e legitimidade para os que são tradicionalmente reconhecidos: Portugal e Brasil, concebendo a língua-cultura do português como o universo complexo que é.

O segundo elemento relacionado ao ensino que desejamos abordar, como anunciado anteriormente, é o lugar das TIC no ensino de línguas. Coincidindo o período de abertura da gestão da língua portuguesa com uma gestão pluricêntrica, a

virada para o século XXI trouxe a grande revolução tecnológica que colocou o mundo em rede, podendo ser assim descrita:

A Internet está no centro das contínuas e aceleradas transformações tecnológicas que presenciamos e, na medida em que ela se torna elemento universal na vida social contemporânea, é inevitável que se produza impactos expressivos em nossa sociedade, sejam eles socioculturais, comportamentais, econômicos ou políticos. O número de pessoas que se conecta à rede aumenta consideravelmente a cada ano, o que possibilita a disseminação das TIC e otimiza seus usos, provocando uma verdadeira revolução digital em proporção mundial (FURTOSO; ARAUJO; KILLNER, 2017, p. 197-198).

Não por acaso essa ampliação do acesso à internet coincide com a criação do PPPLE. É a viabilização da conexão entre professores e aprendizes — na verdade, entre os falantes da língua no mundo todo — que motiva e impulsiona essa iniciativa da CPLP e do IILP. O que o portal permite é incluir no ensino de língua portuguesa um elemento que já é realidade no cotidiano de professores e alunos: a eliminação do vínculo entre língua e território. As distâncias e os limites geográficos agora podem ser relativizados. Podemos avaliar o impacto desse recurso da seguinte forma:

As novas TICs apresentam-se como os meios que possibilitam que a forma de transmitir e o conteúdo possam ser agregados e veiculados num novo espaço e num novo tempo, perfeitamente adequados a esta época em que as noções de espaço-tempo estão passando por um revolucionamento sem precedentes (BIANCHETTI, 2008, p. 35).

Também o PPPLE permite que os usuários incluam materiais na plataforma, ampliando o acervo de material didático disponível para todos. Isso é outra contribuição das TIC, pois a internet no século XXI é caracterizada especialmente pela ampla produção de conteúdo por seus usuários — que, nos primórdios da rede, eram praticamente meros consumidores passivos do conteúdo dos sites. Isso permite que o PPPLE possa funcionar como um Recurso Educacional Aberto (REA):

Pode parecer que o PPPLE é apenas um repositório de UD, mas todos os detalhes que discutimos até agora mostram justamente a pluralidade deste REA para atender a um público-alvo também plural com suas especificidades e necessidades de aprendizagem (FURTOSO; ARAUJO; KILLNER, 2017, p. 219).

Por isso, entendemos que é preciso reconhecer o PPPLE como uma ação de planejamento linguístico que viabiliza que se usem as TIC para não apenas promover o ensino do português para falantes de outras línguas, mas para fazê-lo em consonância com os novos tempos do mundo e com os recursos tecnológicos que já estão disponíveis — ainda que sua presença na educação permaneça tímida em relação ao potencial que oferece.

5. Análise do PPPLE

Há uma diferença, como anotam Mulon e Vargas (2014), entre usar no ensino de línguas os chamados textos autênticos e usar textos de conteúdo fictício, concebidos exclusivamente para esse ensino. Ensinam as autoras:

Para trabalhar a língua em funcionamento na compreensão oral, é possível trazer, para o ambiente escolar, materiais de audiovisual extraídos de situações reais, como entrevistas e reportagens. Assim, pode-se analisar a língua falada e os recursos extralinguísticos que fazem parte da comunicação (MULON; VARGAS, 2014, p. 72).

O PPPLE, na aba Conversa com o Professor, informa que prioriza nas unidades didáticas o emprego de materiais autênticos, que são assim descritos:

Os materiais utilizados na proposta das atividades das Unidades Didáticas são, preferencialmente, materiais autênticos, ou seja, materiais que circulam nos espaços reais de uso da língua portuguesa. Embora a autenticidade seja sempre relativa, visto que normalmente deslocamos os materiais de seus ambientes de uso e os levamos para a sala de aula, ainda assim são representativos de experiências situadas e reais de interação e comunicação, nas quais os sujeitos agem através da língua. São exemplos de materiais autênticos: vídeos e áudios gravados da TV,

rádio ou internet, textos de livros, jornais, revistas, internet, guia turístico, cardápio, propagandas, dentre outros (PPPLe, s.a., n.p.).

Em sua pesquisa com fontes on-line de materiais para ensino de português como língua estrangeira, Mulon e Vargas (2014) verificaram que o uso de material autêntico como ponto de partida é recorrente em várias plataformas (sítios, blogs etc.). Chama atenção, no entanto, que seu estudo destaca o PPPLe como a única das plataformas estudadas por elas em que 100% dos textos são autênticos. O mesmo estudo destacou ainda o conteúdo dos textos do portal, que têm foco em questões culturais, diferenciando-se das outras fontes analisadas naquele estudo.

Tudo isso nos leva a ver que o PPPLe, além de um recurso didático, é uma estratégia de fortalecimento do português como língua pluricêntrica e de promoção de sua riqueza cultural. O PPPLe, como vimos, é resultado de um projeto vultoso de políticas linguísticas de promoção e de democratização do português. Assim, os estudos já realizados sobre o PPPLe e sobre os usos de seu material revelam a vocação da plataforma. Na opinião de Mendes:

Este projeto implementa ações para uma gestão multilateral da língua portuguesa e promove um ensino de idiomas mais sensível culturalmente e focado na valorização da diversidade, contribuindo para a inclusão das variedades não-dominantes do português no sistema de gestão da língua (MENDES, 2016, p. 293).

Ao tornar acessíveis materiais didáticos oriundos de toda a lusofonia, o PPPLe contribui para o fortalecimento de variedades além das predominantes brasileira e lusitana. Com isso, toda a lusofonia se fortalece em um processo de inversão da tradicional ascendência em que, historicamente, essas duas variedades têm exercido sobre o português das outras partes do mundo.

Afinal, como Mendes segue afirmando, a adoção de um olhar plural no ensino ajuda a promover um novo paradigma no ensino de línguas e “Essa

mudança no modo de governança do português deve ter como principal objetivo, portanto, contribuir para a promoção de uma educação em língua portuguesa voltada para a participação democrática, inclusiva e promotora do diálogo intercultural” (MENDES, 2016, p. 293).

Um olhar sobre os títulos das Unidades Didáticas dá uma ideia da abordagem do portal, como avaliam Mulon e Vargas:

Por outro lado, os títulos do PPPLE expressam a função social da linguagem, por exemplo, na atividade “Vamos ‘queimar uma carinha?’”, o título já evidencia a intenção de ressaltar o aspecto sociocultural, já que contém uma expressão idiomática muito presente no Sul do país, cujo sentido é “vamos fazer um churrasco? (MULON; VARGAS, 2014, p. 79).

Muito evidentemente o material privilegia aspectos culturais sobre uma improvável norma-padrão esterilizada. É um olhar contemporâneo porque afinado com o que é a marca da pós-modernidade: o reconhecimento da complexidade. E essa diversidade, materializada em aulas de duas horas de duração, como oferece o PPPLE, permite efetivar um ensino de língua em uso, pois “Uma ação de linguagem é, em qualquer condição, *um fazer, um agir de um com outro, de um para outro*, no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar uma resposta no outro” (ANTUNES, 2014, p. 20, grifo da autora).

O material disponibilizado no PPPLE é produzido por professores oriundos de todos os países membros da CPLP. Isso oportuniza a diversidade dos materiais disponíveis, sobretudo no aspecto cultural da língua portuguesa, ajudando professores e aprendizes a superar a visão binária de tratar-se de um idioma essencialmente lusitano e brasileiro. E as opções se multiplicam, conforme se observa em:

Entre as novidades do Portal está a da superação da ideia de que o aluno de português como língua estrangeira tem que optar entre o português do Brasil e o português de Portugal apenas, porque o Portal permite, por exemplo, que um professor chinês de português

ensine português pelas unidades didáticas de Moçambique, sem passar por Brasil ou Portugal, mas permite também que o professor ensine o português desde um percurso mais cosmopolita e internacional, usando unidades didáticas provenientes dos vários países, e fazendo o aluno deslocar-se entre a América, a Europa, a África e a Ásia, continentes onde a língua portuguesa é falada (OLIVEIRA, 2016b, p. 394).

Como ensina Araújo (2016), as unidades didáticas disponibilizadas no PPPLE podem ser utilizadas, reproduzidas, editoradas e compartilhadas por qualquer usuário, inclusive podendo ser combinadas entre si. Isso, ainda segundo a autora, caracteriza esse material como Recurso Educacional Aberto (REA), ou seja, como um material disponibilizado on-line para ser usado livremente para fins educacionais — incluindo planos de aula, filmes, livros, softwares, jogos e outros. O acesso a esse REA pode ser considerado uma ampliação dos recursos didáticos, pois:

Com seu crescimento, os Recursos Educacionais Abertos (REA) estão se tornando uma alternativa a mais aos materiais didáticos tradicionais. Todavia, as mudanças não são determinadas apenas pela inserção das TIC, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela utilização efetiva e criativa dos recursos tecnológicos que o meio oferece (FURTOSO; ARAUJO; KILLNER, 2017, p. 208).

O PPPLE é uma consequência dos grandes avanços que a tecnologia — sobretudo a internet — trouxe para a educação. Com a flexibilização de espaços e a facilitação de registro dos usos das línguas (scanners, gravadores, e-books etc.), hoje é possível acessar textos autênticos em língua portuguesa em qualquer parte do mundo. Isso descarta a necessidade de opção por ensinar uma variedade em detrimento de outras, como afirmamos com Mendes:

Uma primeira questão de relevância que envolve a experiência de ensino-aprendizagem de PLE/PLNM através do PPPLE foram os princípios comuns que o organizaram. Desse modo, não foi a definição

dos conteúdos que representava o mais importante, mas, sobretudo, como as experiências de ensinar e aprender poderiam se organizar a partir dos conteúdos eleitos por cada país participante e suas respectivas variedades linguísticas. Um dos princípios mais importantes que animam o Portal, desse modo, é o foco no ensino da língua em uso (MENDES, 2016, p. 301).

Os estudos sobre os impactos causados pelo PPPLE até o momento levantam ainda outra questão, seus reflexos sobre a formação de professores. Esse ponto, que avaliamos como um objeto ainda em demanda por estudos mais aprofundados, também foi anotado pelo estudo de Furtoso, Araújo e Killner:

Por ter como principal público-alvo o professor de PFOL, o PPPLE possui grande potencial de espaço de contribuição para a formação de professores, uma vez que disponibiliza recursos didáticos para a aprendizagem, a avaliação e o ensino de PFOL de acordo com princípios contemporâneos que concebem o uso da língua como foco central, tais como: Unidades Didáticas, Propostas Didáticas e Roteiros Didáticos (FURTOSO; ARAÚJO; KILLNER, 2017, p. 210).

Ainda que cedo para análise mais aprofundada sobre esse fenômeno, consideramos importante que o tema seja observado em pesquisas futuras e por essa razão desde logo registramos esses primeiros apontamentos. A formação de professores de língua portuguesa como língua não materna é um ponto vital para a promoção da língua portuguesa por meio de uma perspectiva conectada com suas culturas, ou, como nomeia Mendes (2016), da língua-cultura.

6. Considerações finais

Nesta reflexão buscamos resgatar o histórico de criação do portal e analisar as informações sobre seus primeiros impactos no ensino do português para falantes de outras línguas. Nossa pesquisa aponta que a plataforma já tem oferecido uma contribuição relevante e tem potencial para causar ainda mais impactos na promoção da língua portuguesa por uma perspectiva pluricêntrica.

Como um instrumento em permanente construção que é, o PPPLE abriu uma sistemática nova e promissora para o ensino de português como língua não materna, área que vai se tornando mais e mais estratégica no mundo da globalização e da internacionalização.

Essa sistemática, por um lado, aumenta a importância geopolítica da língua ao permitir que todos os países de língua oficial portuguesa e ainda muitos outros agentes que ensinam português no mundo tenham protagonismo para elaborar soluções de ensino para a língua.

Por outro lado, abre uma frente de cooperação que nos ajuda a superar o modelo enfrentado de duas normas linguísticas apenas, a portuguesa e a brasileira, predominante no século XX, e nos projeta na contemporaneidade de uma língua muito mais plural e afinada com os contextos de uso do século XXI.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ARAÚJO, V. C. **Elaboração de roteiro didático a partir do PPPLE: relato de experiência e suas implicações**. Dissertação de Mestrado. UEL. Londrina, 2016.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CPLP, Declaração de Díli. **Declaração de Díli**. 2014. Disponível em: https://www.cplp.org/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=%2fFiles%2fFiler%2fcplp%2fCCEG%2fX+CCEG%2fDec_Dili.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2017.

CPLP/PAB. **Plano de Ação de Brasília**. 2010. Disponível em: https://iilp.files.wordpress.com/2011/06/plano-de-ac3a7c3a3o-debrasc3adlia_mar_20101.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2017.

CPLP/PAL. **Plano de Ação de Lisboa**. 2014. Disponível em: http://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/1-Resol_PALis.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2017.

FURTOSO, V. B.; ARAUJO, V. C.; KILLNER, M. As potencialidades do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna como Recurso Educacional Aberto. In: EL KADRI; M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, Samantha G. M.. **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas: Pontes, 2017.

IILP. Sociedade civil discute Plano de Ação de Brasília. **Blogue do I IPL**. 26 de janeiro de 2013. Disponível em: http://www.cplp.org/Files/Billeder/cplp/1-Resol_PALis.pdf Acesso em 10 de outubro de 2017.

IILP. Macau elabora unidades didáticas para o Portal do Professor do IILP. **Blogue do I IPL**. 21 de agosto de 2014. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2014/08/21/macau-elabora-unidades-didaticas-para-o-portal-do-professor-do-iilp/>. Acesso em 19 de dezembro de 2017.

IILP. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (LE)/Língua Não Materna (LNM). **Blogue do I IPL**. 18 de setembro de 2014. Disponível em: <https://iilp.wordpress.com/2014/09/18/portal-do-professor-de-portugues-lingua-estrangeira-lelingua-nao-materna-lnm/>. Acesso em 19 de dezembro de 2017.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPE. In: ALVAREZ, M. L. O. GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016, p. 293-310.

MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira. **Revista Ao Pé da Letra**. Volume 16.1. 2014.

OLIVEIRA, G. M. The system of national standards and the demolinguistic evolution of Portuguese. In: MUHR, R. (ed.). **Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Part II: The Pluricentricity of Portuguese and Spanish. New Concepts and Descriptions**. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, 2016a, p. 35-48.

OLIVEIRA, G. M. O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In: ALVAREZ, M. L. O. GONÇALVES, L. (Orgs.). **O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016b, p. 25-43.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Entrevista**. Conversa com Linguistas Aplicados. 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em 16 de outubro de 2017.

PPPLE. Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira. Disponível em: <http://www.ppple.org/>. Acesso em 11 de outubro de 2017.

RETO, L.; MACHADO, F. L.; ESPERANÇA, J. P. **Novo Atlas da Língua Portuguesa**. Lisboa, Instituto Superior do Trabalho e do Emprego (ISCTE), 2016.

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 23.01.2018



Implicações semânticas e de gênero em substantivos femininos: o ensino de português a imigrantes que possuem o francês como segunda língua

Semantic and gender implications in feminine substantives: the teaching of Portuguese to immigrants who have French as a second language

*Róger Sullivan Faleiro**

*Suzinara Strassburger Marques***

*Kári Lúcia Forneck****

RESUMO: A partir de observações realizadas em aulas de português a imigrantes, percebeu-se a identificação de gênero dos substantivos na língua portuguesa como um dificultador na aprendizagem da língua. Em função das dúvidas que emergiram durante as aulas aos imigrantes, surgiu a questão norteadora a partir da qual se desenvolveu este trabalho: em se tratando de substantivos morfologicamente femininos, por que não há percepção de inclusão do gênero masculino? Assumiu-se como hipótese que essa dificuldade provavelmente está ligada às associações que os imigrantes fazem entre o português e sua segunda língua, o francês. A fim de verificar essa hipótese, foram desenvolvidas testagens para compreender a dificuldade de diferenciação de gêneros na aquisição do português como Língua de Acolhimento. A aplicação dos testes estruturou-se da seguinte maneira: primeiramente participantes voluntários, 4 (quatro) aprendizes de português, tiveram de identificar o gênero de palavras

ABSTRACT: Based on observations made in classes of Portuguese to immigrants, it was possible to identify gender of nouns in the Portuguese language as a difficulty in learning the language. Because of the doubts that emerged during the lessons to immigrants, this work was developed from this guiding question: in the case of morphologically feminine nouns, why is there no perception of inclusion of the masculine gender? It was hypothesized that this difficulty is probably linked to the associations that immigrants make between Portuguese and their second language, French. In order to verify this hypothesis, tests were developed to understand the difficulty of gender differentiation in the acquisition of Portuguese as a Host Language. The tests' application was structured as follows: firstly, the volunteer participants, 4 (four) Portuguese learners, had to identify the gender of semantically disconnected words, then in a context of simulated

* Graduando em Letras Português, Universidade do Vale do Taquari – Univates.

** Graduanda em Letras Português - Inglês, Universidade do Vale do Taquari – Univates.

*** Doutora em Letras, Universidade do Vale do Taquari – Univates.

desconectadas semanticamente, depois em um contexto de uso simulado e, por fim, através do processamento *online*, em que os alunos foram questionados oralmente sobre o porquê de suas escolhas nas questões textuais. A partir da análise dos achados, é possível verificar que o conhecimento de outras línguas, principalmente do francês, neste caso, influencia muito no aprendizado de uma nova língua.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Acolhimento. Português a imigrantes. Gênero dos substantivos. Flexão de gênero.

use, and finally through online processing, in which students were asked orally about the reasons for their choices in textual questions. From the analysis of the findings, it is possible to verify that the knowledge of other languages, mainly of French in this case, influences a lot in the learning of another language.

KEYWORDS: Host Language. Portuguese to immigrants. Gender of nouns. Gender Bending.

1. Considerações iniciais

A partir de observações realizadas em aulas de português como Língua de Acolhimento¹ (LA) para imigrantes, percebeu-se que a identificação dos gêneros dos substantivos na língua portuguesa é difícil para falantes que estão tendo seu primeiro contato com a língua.

Uma vez que os aprendizes de português como LA percebem que, geralmente, quando tratadas de forma isolada, as palavras do gênero feminino terminam com a desinência *a* (*as*) e as palavras masculinas terminam com desinência *o* (*os*), acabam demonstrando dificuldades em entender por que a palavra *pessoas*, por exemplo, engloba indivíduos de ambos os gêneros.

A partir dessa evidência, o presente trabalho busca analisar as dificuldades de alunos haitianos e senegaleses no aprendizado de língua portuguesa como Língua de Acolhimento. Essa pesquisa foi realizada durante o desenvolvimento das aulas promovidas pelo projeto de extensão Veredas da Linguagem, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, mais especificamente por meio das ações promovidas pelo eixo

¹ Assumimos neste trabalho o conceito de *Língua de Acolhimento*, designação relacionada ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e ao programa Portugal Acolhe, criado em 2001 com o intuito de promover cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos (GROSSO, 2010).

Linguagem e Ensino, que promove o ensino de língua portuguesa a imigrantes da região do Vale do Taquari / RS desde 2014.

As práticas desenvolvidas com os imigrantes acontecem semanalmente e têm como objetivo principal preparar os alunos para situações cotidianas, para que a língua portuguesa não se torne um bloqueio social. Isso porque, na sociedade atual, a interação com outros indivíduos é fundamental. Partindo desse pressuposto, defende-se que o ensino de língua portuguesa para imigrantes é tão relevante e potente que se torna uma Língua de Acolhimento, pois a aprendizagem da língua faz com que se ampliem as oportunidades de indivíduos que apostam nesse elemento como fator auxiliador e potencializador de oportunidades sociais.

O conceito de Língua de Acolhimento foi cunhado primeiramente na Europa, através da proposta do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), que busca centralizar as ações de pessoas que acolhem os imigrantes e buscam prepará-los para se adaptarem à vida no novo país (GROSSO, 2010). Partindo da proposta de uma língua acolhedora, recusa-se a visão da língua estrangeira, que coloca o imigrante como estranho ou intruso no local, e assume-se a tarefa de trabalhar com base em situações reais para as quais o novo falante da língua precisa estar preparado, tais como participar de uma entrevista de emprego.

Por isso, o foco das aulas como Língua de Acolhimento é na interação entre imigrantes e nativos do local acolhedor, e não no conteúdo gramatical normativo, como geralmente ocorre em cursos de línguas (GROSSO, 2010). Esse conceito foi muito importante para que a metodologia das aulas promovidas pelo projeto Veredas da Linguagem se adaptasse às necessidades dos imigrantes, os quais provêm de diversos países e com diferentes níveis de conhecimento acerca da língua portuguesa.

Durante uma das aulas aplicadas pelos bolsistas que fazem parte do projeto, observou-se, a partir de uma pergunta sobre os numerais, que os alunos tinham dúvidas em relação à seguinte questão: “Quantas pessoas brasileiras há nesta sala?”.

Um dos alunos respondeu “três”. Após breve reflexão sobre o acontecimento, os professores notaram que foram contadas apenas as pessoas do gênero feminino, desconsiderando os homens brasileiros que estavam presentes. Ao serem questionados, os alunos responderam que, se a pergunta questiona “quantAS pessoAS brasileirAS” há na sala, logicamente seriam contadas apenas as mulheres.

Em função das dúvidas levantadas em aula, principalmente a partir de substantivos sobrecomuns, surgiu a hipótese da qual originou-se este trabalho - a de que, em relação aos substantivos morfologicamente femininos, não há a percepção de inclusão do gênero masculino. Pensa-se que essa dificuldade provavelmente esteja ligada às associações que os imigrantes fazem entre o português e a sua segunda língua, o francês. A partir disso, foram desenvolvidas algumas testagens para compreender a dificuldade de diferenciação de gêneros na aquisição da língua portuguesa como Língua de Acolhimento.

A metodologia de aplicação dos testes se deu da seguinte maneira: primeiro com palavras desconectadas semanticamente, depois em um contexto de uso simulado e, após, através de processamento *online*, em que os alunos foram questionados oralmente sobre o porquê de suas escolhas nas questões textuais. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e analisadas posteriormente, juntamente com as testagens escritas.

A fim de desenvolver a pesquisa e apontar resultados relevantes que possam ser utilizados como base no momento de planejar aulas de português como Língua de Acolhimento a imigrantes, este trabalho foi dividido em quatro seções, incluindo as “Considerações iniciais”. Na seção “Pressupostos teóricos”, foram elencadas algumas percepções de teóricos que estudam o processo de aquisição de uma língua, com principal atenção às diferenças existentes entre a gramática francesa e a gramática do português brasileiro. Na seção “Coleta e análise dos dados”, são apresentados os testes aplicados com os sujeitos da pesquisa e os resultados preliminares em relação à

hipótese do trabalho. Após, na seção “Discussão de resultados”, são apontadas algumas possibilidades para a interpretação dos resultados que surgiram através dos testes, além de sua ligação com os referenciais teóricos utilizados. Além disso, são indicados alguns caminhos possíveis para novas pesquisas no recorte do ensino de português a imigrantes.

2. Pressupostos teóricos

Ao pesquisar sobre os gêneros dos substantivos no ensino de uma nova língua, percebeu-se que a dificuldade demonstrada por imigrantes haitianos e senegaleses nas aulas de língua portuguesa não é diferente da dificuldade de outros aprendizes em processo de aquisição de uma nova língua. Sobre isso, Kolodny afirma que

O gênero é uma categoria gramatical instigante. Ao mesmo tempo em que todos os falantes nativos de determinada língua reconhecem o gênero das palavras com bastante facilidade, ele é notadamente a categoria gramatical de mais difícil apreensão por parte de aprendizes de língua adicional, mesmo que a língua de origem também comporte gênero (KOLODNY, 2016, p. 59).

Por isso, além do estudo sobre os substantivos sobrecomuns, este trabalho limitou-se a investigar o uso e as possíveis dificuldades de imigrantes que já possuem o francês como segunda língua, neste caso haitianos e senegaleses, e que agora estão aprendendo a interagir com falantes de língua portuguesa no Brasil.

Sobre as especificidades da língua francesa, Kolodny (2016) também traz dados importantes para a pesquisa:

A intuição mais geral a respeito da marcação de gênero em francês é a de que as palavras terminadas em -e são femininas. Tal senso comum, embora não compreenda todos os substantivos terminados em -e, baseia-se em um fato: na língua francesa o segmento terminal -e é bastante produtivo em termos de disponibilidade, sendo vários pares opositivos marcados por um -e final: bavard masc./ bavarde fem.,

allemand masc./ allemande fem., avocat masc. / avocate fem., etc. Entretanto, também são produtivas novas formas femininas na língua (derivadas de empréstimos ou de feminização de palavras anteriormente de gênero único masculino) a partir de sufixação de outras formas, tais como *ette*, que indica feminino diminutivo, *elle* e *euse*. As três são formas derivacionais exclusivamente femininas (KOLODNY, 2016, p. 42-43).

Ora, em relação à produtividade das terminações de substantivos da língua portuguesa, pode-se afirmar que, assim como na língua francesa, o português passou por adaptações ao longo das décadas para incorporar novas formas de marcar o gênero feminino. No entanto, os substantivos sobrecomuns das duas línguas diferem quanto ao gênero lexical de alguns substantivos.

Acredita-se que alguns indivíduos, por conhecerem a gramática e o funcionamento de outras línguas, durante a aquisição de uma terceira ou quarta língua, podem realizar assimilações morfossintáticas de línguas que já conhecem e reproduzi-las no processo de aprendizagem. A partir do problema levantado neste trabalho, notou-se que alguns alunos têm domínio de várias línguas, incluindo, além do crioulo ou wolof, suas línguas maternas, também o inglês, o espanhol, o francês. Com isso, observamos que a aprendizagem neste contexto é influenciada pela translinguística, que pode afetar não só a compreensão de gêneros como

[...] também outros aspectos gramaticais, tais como o julgamento gramatical de multilíngues, a colocação de advérbios, a colocação de adjetivos e o uso dos sujeitos nulos. Os efeitos de transferência linguística podem ainda ser observados em várias áreas gramaticais, tais como o uso de pronomes relativos, de artigos e de preposições (TOASSI; MOTA, 2013, p. 2).

Dessa forma, os conhecimentos linguísticos já estabelecidos pelo indivíduo podem influenciar no aprendizado da língua subsequente. Naturalmente os aprendizes irão acessar seus conhecimentos prévios com o intuito de facilitar a compreensão. No grupo pesquisado os aspectos influenciáveis são sintáticos, morfológicos e semânticos

e, entendendo dessa forma, correspondem à segunda possibilidade de influência translinguística apontada por Toassi e Mota (2013) - a de que a segunda (ou terceira) língua adquirida serve de base para a próxima aprendizagem:

Rothman e Amaro argumentam que o estudo da aprendizagem de uma terceira língua oferece a possibilidade de investigar a influência translinguística de acordo com três possibilidades: (1) se a língua nativa é a única fonte para aprendizagem da língua subsequente; (2) se as últimas línguas adquiridas são a fonte/base para a aprendizagem da próxima língua, e (3) se todo o repertório linguístico é usado para auxiliar o processo de aprendizagem da língua subsequente (TOASSI; MOTA, 2013, p. 2).

Salienta-se, ainda, que os imigrantes que participam das aulas de português pelo projeto de extensão Veredas da Linguagem buscam a língua portuguesa como, no mínimo, sua terceira língua, pois já são fluentes em crioulo ou wolof e em francês. Nesse sentido, como a gramática da língua francesa é a mais próxima da estrutura alfabética da língua portuguesa, os indivíduos transferem seus conhecimentos prévios durante seu aprendizado, ou seja, utilizam-se da interlíngua, já que “A *Interlíngua* é a língua inconsciente do aprendiz a qual sofre interferência constante da Língua Materna, sendo natural e importante para o aprendiz” (PALUMA; RESENDE, 2009, p. 2). A partir disso, o aprendizado de uma nova língua varia conforme o nível de fluência que o indivíduo possui. Conseqüentemente, esse aspecto pode fazer com que o aluno transfira regras de outras línguas, o que ocasiona conflitos como o abordado neste artigo. Para reforçar esse entendimento, Ringbom *apud* Pinto (2012, p. 174) afirma que

Os alunos estabelecem relações de equivalência entre as palavras das línguas previamente adquiridas e as da língua-alvo e, com base nesta identificação interlinguística, transferem itens lexicais que consideram comuns nas línguas em comparação.

A partir das leituras realizadas e consideradas as reflexões decorrentes, para construir e reforçar a hipótese levantada no presente trabalho, propôs-se uma testagem, com o intuito de avaliar como aspectos da interlíngua se apresentam nos alunos que buscam a língua portuguesa como terceira ou quarta língua. Na próxima seção, apresenta-se a proposta a ser analisada.

3. Coleta e análise dos dados

A fim de coletar os dados necessários para a pesquisa, foram elaborados cinco exercícios, através dos quais o principal objetivo foi verificar se as hipóteses previamente levantadas se confirmavam. Reforça-se a ideia de que, para os autores deste trabalho, as dificuldades na compreensão de substantivos sobrecomuns morfologicamente femininos ocorrem em função da relação que os aprendizes fazem com a língua francesa.

Como sujeitos de pesquisa, participaram da atividade 4 voluntários, estudantes de língua portuguesa como Língua de Acolhimento.

Os exercícios, inclusive os textos, foram criados pelos autores deste trabalho. Essa escolha ocorreu porque, apesar da grande quantidade de pesquisas sobre as diferenças entre as línguas francesa e portuguesa, não foi encontrado nenhum material que possa ser utilizado para a testagem de hipóteses como a que está sendo apresentada.

Além do teste escrito, também foram coletados dados através de processamento *online*. Ou seja, depois de responderem ao questionário completo, os sujeitos da pesquisa foram indagados de forma oral sobre suas escolhas em cada questão. Essas respostas foram gravadas e transcritas para a análise dos dados obtidos. Esse processo foi importantíssimo para mostrar novas hipóteses acerca do reconhecimento de substantivos femininos e masculinos.

Num primeiro momento, na primeira etapa, os participantes tiveram de avaliar um conjunto de palavras apresentadas e julgar se eram femininas, masculinas ou femininas e masculinas ao mesmo tempo.

Figura 1 – Atividade de pré-teste.

1. Analise as palavras abaixo e classifique-as como: feminino, masculino ou feminino/masculino.
- Criança -
 - Boneca -
 - Pessoa -
 - Professor -
 - Vítima -
 - Policial -
 - Testemunha -
 - Filho -
 - Indivíduo -
 - Cabeleireira -
 - Anjo -
 - Primo -

Em seguida, os participantes realizaram a leitura de um texto e responderam às questões relativas à sua compreensão, conforme Figura 2.

Figura 2 – Teste de verificação morfológica.

1. Leia o texto abaixo e selecione a opção que melhor se encaixa:
- A casa que quase foi roubada**
- O meu nome é Carolina. Tenho 28 anos e moro em Lajeado. Minha família é composta por mim, meu/minha **marido** e meu/minhas dois/duas **filhas**. Como meu/minha **marido** está sempre viajando a negócios, as pessoas acham que sou solitária/solitário, por isso me visitam todos os dias da semana e o/a **vizinhança** todo/toda me conhece.
- Outro dia eu estava sentada na varanda e vi um/uma **pessoa** entrando pela janela do/da **vizinha** que mora em frente à minha casa. Assustada, corri para a sala e liguei para o/a **polícia**. Rapidamente os policiais vieram e prenderam o/a **suspeito**. A vítima do roubo era um/uma **criança**, que estava sozinho/sozinha na casa arrombada e não entendeu nada do que aconteceu. A situação foi tão grave que acabei servindo de testemunha do caso.
- A mãe da vítima, agradecida pela gentileza, prometeu eterna amizade e disse que estaria sempre disposta a me ajudar no que fosse necessário.
2. Há alguma pista no texto que indique se a vítima é menino ou menina? Qual?
3. Os filhos da pessoa que está contando a história são meninos ou meninas?
4. Entre as seguintes opções, qual descreve apenas membros femininos de uma família?
- a. Mãe, chefe, pai
 - b. Tia, irmã, filha
 - c. Pai, filho, tio

Na etapa final, no último exercício da testagem escrita, a atividade de pré-testagem (Figura 1) foi repetida, com o intuito de comparar o reconhecimento de

gêneros, primeiramente de forma isolada, sem contexto, e, após, com base no texto e nas informações suscitadas durante a atividade de compreensão leitora.

A seguir, apresentam-se os resultados encontrados, referentes às respostas dos quatro aprendizes voluntários que correspondem aos sujeitos de investigação da presente pesquisa. Os resultados foram tabulados em duas colunas, indicando seu julgamento antes de analisar as palavras em contexto e depois de realizar a atividade de análise textual. As respostas seguem abreviação (abaixo descrita):

F: Palavra feminina M: Palavra masculina F/M: Palavra feminina e masculina

Quadro 1 – Respostas do Sujeito 1.

Aplicação pré-textual		Aplicação pós-textual	
Criança	F	Criança	F
Boneca	F	Boneca	F
Pessoa	F	Pessoa	F
Professor	F/M	Professor	F/M
Vítima	F	Vítima	F
Policial	F/M	Policial	F/M
Testemunha	F	Testemunha	F
Filho	M	Filho	M
Indivíduo	M	Indivíduo	M
Cabeleireira	F	Cabeleireira	F
Anjo	M	Anjo	M
Primo	M	Primo	M

A partir dos dados acima apresentados, através das respostas do Sujeito 1, percebe-se que ambas os testagens apresentaram resultados idênticos. Nesse caso, o contexto textual não modificou as respostas dessa parte da testagem, mas algumas

dúvidas permaneceram durante a seleção do gênero que melhor se encaixava em cada palavra.

A palavra “criança”, por exemplo, foi identificada pelo Sujeito 1 como uma palavra feminina e não como palavra que pode ser utilizada para ambos os gêneros. Provavelmente isso ocorreu porque o imigrante relacionou a terminação em “a” ao gênero feminino. O mesmo acontece com “pessoa”. No caso de “professor” e “policial”, por exemplo, o Sujeito 1 identifica-as como palavras de ambos os gêneros, devido a dois fatores: essas palavras não terminam em “a” ou “o”, como ocorre em outras palavras da língua portuguesa; são profissões que podem ser exercidas por pessoas de ambos os gêneros.

Quadro 2 – Respostas do Sujeito 2.

Aplicação pré-textual		Aplicação pós-textual	
Criança	F	Criança	F
Boneca	F	Boneca	F
Pessoa	F	Pessoa	F
Professor	M	Professor	M
Vítima	F	Vítima	F
Policial	F	Policial	F
Testemunha	F	Testemunha	F
Filho	M	Filho	M
Indivíduo	M	Indivíduo	M
Cabeleireira	F	Cabeleireira	F
Anjo	M	Anjo	M
Primo	M	Primo	M

O Sujeito 2 da pesquisa também mantém respostas iguais nos testes pré e pós-textual, com a diferença de que, neste caso, tenta separar o que pertence ao gênero

feminino ou ao gênero masculino. Ainda podem ser identificadas algumas confusões, como nas palavras “criança”, “pessoa”, “vítima” e “testemunha”, por exemplo, identificadas como pertencentes ao gênero feminino em função de suas terminações, e “indivíduo”, que pela lógica de um aprendiz de português como Língua de Acolhimento só poderia ser masculino. É possível perceber que as hipóteses levantadas por esse sujeito são diferentes daquelas levantadas pelo Sujeito 1.

Quadro 3 – Respostas do Sujeito 3.

Aplicação pré-textual		Aplicação pós-textual	
Criança	M	Criança	F/M
Boneca	F	Boneca	F
Pessoa	F	Pessoa	F
Professor	M	Professor	M
Vítima	F	Vítima	F
Policia	F	Policia	F
Testemunha	M	Testemunha	F/M
Filho	M	Filho	M
Indivíduo	M	Indivíduo	M
Cabeleireira	F/M	Cabeleireira	F/M
Anjo	M	Anjo	F
Primo	F/M	Primo	M

Em relação às respostas do Sujeito 3, percebe-se que há diferenças entre as aplicações pré e pós-textual. Em “criança” e “testemunha”, por exemplo, o aprendiz repensa suas escolhas depois de ler o texto e responder às questões de 1 a 4. Esse aluno está há pouco tempo no Brasil e por isso não tem muitas hipóteses formuladas, portanto, a cada contato com novos textos, suas hipóteses são ampliadas e readequadas. O Sujeito 3 consegue realizar atividades metalinguísticas, pois pensa na

língua e em como ela funciona para aprimorar seu potencial linguístico. Como Piantá (2011, p. 37) reforça, essa habilidade está relacionada com “a capacidade de medir e pensar - portanto, ter consciência - sobre a linguagem e como ela é usada”. A autora também defende que esse ato demanda um esforço cognitivo, pois pensar sobre a língua e “como ela funciona envolve um processamento mais complexo” (PIANTÁ, 2011, p. 37).

Quadro 4 – Respostas do Sujeito 4.

Aplicação pré-textual		Aplicação pós-textual	
Criança	M	Criança	M
Boneca	F	Boneca	F
Pessoa	M	Pessoa	F/M
Professor	M	Professor	M
Vítima	F	Vítima	F
Policia	F/M	Policia	F/M
Testemunha	F	Testemunha	F
Filho	M	Filho	M
Indivíduo	F	Indivíduo	M
Cabeleireira	F	Cabeleireira	F
Anjo	M	Anjo	M
Primo	M	Primo	M

O Sujeito 4 também modifica algumas de suas respostas após o trabalho com o texto. A palavra “pessoa”, por exemplo, adquire um novo significado e passa a ser entendida pelo aprendiz como comum aos dois gêneros. No entanto, as hipóteses levantadas por esse sujeito são mais rígidas, provavelmente em função de o indivíduo estar morando há mais tempo no Brasil, porém sem estudar a língua portuguesa.

3.1 Análise das respostas à questão 1 de compreensão textual

Na etapa 2, os participantes realizaram a leitura de um texto e responderam às questões referentes ao julgamento morfológico de palavras selecionadas a partir do contexto textual. Após responderem a todas as questões, os aprendizes foram entrevistados oralmente sobre o porquê de suas respostas, através de processamento *online*. Essas entrevistas, autorizadas pelos participantes da pesquisa, foram gravadas e transcritas para utilização durante as análises.

Em relação às escolhas lexicais que melhor completariam o texto, na opinião dos sujeitos da pesquisa, tanto a demarcação como a explicação em áudio dos entrevistados apontam para algumas hipóteses que já haviam sido levantadas na introdução e no referencial teórico do trabalho, além de mostrarem outros caminhos que não haviam sido pensados pelos autores.

O Sujeito 1, por exemplo, respondeu que a ligação “minha marido” ficava melhor porque “é a mulher [personagem Carolina] que está falando” (Arquivo pessoal - áudio, 2017). Provavelmente o aprendiz fez uma relação com as palavras obrigado / obrigada, aprendidas anteriormente, em que a terminação depende de quem está falando.

No caso da associação “dois filhas”, o Sujeito 1 provavelmente optou por “dois” por desconhecer o conteúdo semântico da palavra “duas”, tanto que, durante a gravação, o sujeito responde que optou pela palavra “dois” porque representa o plural, assim como em “filhas”. Nas demais escolhas, o Sujeito 1 optou por seguir as terminações que generalizou do português, “o” para masculino e “a” para feminino.

O Sujeito 2, que conhece outras línguas além do francês e do crioulo, optou por associar as palavras sempre por suas terminações. Por isso, ele acertou todas as opções do texto, já que no português os artigos e pronomes concordam com o sujeito em gênero e número.

Já o Sujeito 3, que está há pouco tempo no Brasil e fala somente o crioulo e o francês, fez algumas escolhas diferentes. Quando questionado sobre o porquê de ter

escolhido “meu dois filhas” ele afirmou que “filhas”, em sua hipótese, poderia ser utilizado para os dois gêneros, e o “dois” demonstraria o plural da palavra. No francês, conforme o próprio estudante confirmou, na maioria dos casos são as palavras morfologicamente masculinas que são utilizadas para agrupar pessoas de ambos os gêneros.

Além disso, este aprendiz, ao ser entrevistado, notou que, conforme relia suas respostas, algumas não faziam sentido se relacionadas com o que ele já havia aprendido sobre a língua portuguesa, por isso pediu para trocar associações como “um pessoa” e “do vizinha” por “uma pessoa” e “da vizinha”: “Ai, ai, ai, uma pessoa e não um pessoa” (Arquivo pessoal - áudio, 2017).

O Sujeito 4, apesar de não ter estudado a língua portuguesa anteriormente, está no Brasil há mais tempo e conhece a significação de um número maior de palavras. Quando questionado sobre a escolha “meu marido”, por exemplo, ele disse que “minha marido” não existe, marido é usado só para o gênero masculino. Em outras opções, o estudante ficou em dúvida e marcou as duas opções. Em “meu/minhas filhas”, por exemplo, ele afirmou que os filhos podem ser dos dois gêneros.

3.2 Análise respostas da questão 2 de compreensão textual

Na segunda parte da etapa 2, a partir da segunda questão, os sujeitos deveriam identificar a vítima da história, ou seja, a criança, como menina ou menino, verificando as pistas ao longo do texto. Três sujeitos responderam que era uma menina, indicando a palavra “criança” como palavra feminina, e apenas o Sujeito 3 respondeu que a vítima era menino porque nas escolhas do texto ele fez a associação “um criança”, e, por causa do numeral “um”, criança só poderia ser do gênero masculino. No francês a tradução seria “*l'enfant*” (masculino).

O fato é que nenhum deles pensou no termo “criança” como uma palavra comum aos dois gêneros.

3.3 Análise respostas da questão 3 de compreensão textual

Na terceira fase da etapa 2, a partir da questão 3, os sujeitos da pesquisa deveriam identificar no texto se os filhos de Carolina, personagem que narra a história, são meninos ou meninas. O esperado era que eles encontrassem a palavra “filhas” e a associassem a “meninas”, como palavras morfológica e semanticamente femininas, e foi o que aconteceu com três dos entrevistados. Porém, o Sujeito 3 colocou como resposta “meninos”. Questionado sobre sua escolha, ele respondeu que “meninos” serve para os dois gêneros, o que é coerente com as escolhas feitas por ele na questão 1, relacionada ao texto.

3.4 Análise respostas da questão 4 de compreensão textual

Na quarta parte da etapa 2, questão 4 da testagem escrita, foi solicitado que os participantes escolhessem a opção na qual todos os membros de uma família eram do gênero feminino. Todos os sujeitos responderam a opção “b. Tia, irmã, filha”. Conforme as respostas dos áudios, essa questão foi facilmente respondida porque todas as palavras dessa opção terminavam em “a” e porque alguns já estudaram os membros de uma família na língua portuguesa e conhecem os aspectos semânticos de cada um deles.

4. Discussão dos resultados e considerações finais

A partir dos dados apresentados, é possível verificar que o conhecimento de outras línguas, principalmente do francês no caso desta pesquisa, influencia e muito no aprendizado de uma Língua de Acolhimento.

O uso de substantivos sobrecomuns de morfologia feminina, como “a criança”, por exemplo, no francês passa a ser morfológicamente masculino, “*l'enfant*”. Dados como esse vão ao encontro do que foi constatado durante as testagens com os imigrantes selecionados e demonstram como essa transferência do francês para o português acontece.

Além disso, o conhecimento do léxico do português e de outras línguas, como o inglês, ajuda o aprendiz a desvencilhar-se das regras gramaticais do francês, apesar de não ser uma tarefa fácil. Um dos entrevistados (Sujeito 2) falava fluentemente o inglês e o espanhol, além do francês e do crioulo. Provavelmente isso influenciou nas suas respostas, já que ele conseguiu relacionar as palavras dentro do contexto textual.

O mais importante neste trabalho não é analisar os “erros” dos aprendizes, mas verificar de que forma o ensino de língua portuguesa pode tornar-se mais significativo e acolhedor, tanto aos imigrantes quanto aos alunos em geral, que muitas vezes não entendem o porquê de regras que lhes são ensinadas descontextualizadamente. Como afirma Neves (2005), o ensino da língua portuguesa deveria, desde a escola, promover a reflexão sobre a língua e seus usos, pois a gramática é formada pelos falantes e/ou usuários de uma língua.

Mesmo sem dominar o mesmo léxico e sem partilhar das mesmas experiências, é possível o diálogo entre diferentes línguas. Travaglia (2011, p. 21-22) ressalta que “há comunicação quando entre interlocutores temos efeitos de sentido, ou seja, quando um locutor produz um texto [...] e este faz sentido para [...] a pessoa ou pessoas a quem ele dirige o texto e que o recebem e lhe atribuem um sentido”. Dessa forma, o diálogo que já existe entre imigrantes e falantes nativos da língua portuguesa poderia ser ampliado com estudos que demonstrem as dificuldades e possibilidades de novas abordagens do ensino de português como Língua de Acolhimento, termo que está sendo utilizado no projeto Veredas da Linguagem por se tratar de um ensino que privilegia a oralidade e a interação em situações do cotidiano dos imigrantes no Brasil.

Portanto, torna-se necessário tratar a língua portuguesa, tanto em ambientes escolares como em discussões do cotidiano, como uma língua em movimento, o que ajuda a esclarecer os motivos para o funcionamento gramático da língua. Caso alguma regra deixe de ser útil aos seus falantes, ela deve ser modificada, já que

[...] a ciência da linguagem também está em sintonia com as correntes de pensamento mais significativas em cada época, de maneira que se pode ver, por trás de qualquer estudo da linguagem, um aparato teórico que se conjuga com as visões de mundo a partir das quais as coisas são observadas e, conseqüentemente, exploradas e tratadas (ANTUNES, 2007, p. 32).

E, nessa tarefa de pensar a língua e a linguagem, os estudos linguísticos têm o importante papel de disseminar os conhecimentos produzidos nos ambientes sociais:

[...] a LA [Linguística Aplicada] tem como um dos seus principais objetivos buscar respostas para as questões em que a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do saber e nas configurações sociais e étnicas que constroem e desconstroem a realidade linguística, sócio-histórica, sociopolítica e acadêmico-pedagógica em que vivemos (RAJAGOPALAN *apud* LIMA, 2014, p. 22).

Por isso, estudar e divulgar estudos relacionados ao tratamento da língua nas mais variadas esferas sociais é mais do que uma opção para os estudantes de linguística, é uma obrigação, e esse comprometimento ultrapassa os ambientes escolares. A língua de um povo está sempre em movimento e precisa levar em consideração o seu uso, seja entre indivíduos que têm a língua portuguesa como materna ou entre interlínguas que se entrecruzam, tendo como finalidade a comunicação humana.

Enfatiza-se a importância de pesquisas como esta e sugere-se que o tema seja estudado com um *locus* maior, assim como a interlíngua em relação a outros idiomas que possuem semelhanças, morfológicas e sintáticas, por exemplo, como as apresentadas neste trabalho. Investigações como esta ainda são poucas e realizar novas práticas para ampliar o estudo é de suma importância.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>. Acesso em 22 out. 2017.

KOLODNY, R. S. **Marcação de gênero e classe temática em português e em francês** (Monografia). Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157915/001019994.pdf?sequence=1>. Acesso em 23 jun. 2017.

LIMA, D. C. de (Org.). **Diálogo aberto com Kanavillil Rajagopalan (Rajan)** (entrevista). v. 1. n. 1. Vitória da Conquista: Fólio - Revista de Letras, jan/jun 2014, p. 11-22. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/2964>. Acesso em 07 jul. 2017.

NEVES, M. H. de M. Subsídios teórico-metodológico para o tratamento escolar da gramática. In: TOLDO, C. S. (org.). **Questões de lingüística**. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 88-105.

PALUMA, V. C. G.; RESENDE, B. N. A interferência da língua materna (português brasileiro) no aprendizado de língua estrangeira (francês). In: **IX Encontro Interno e XIII Seminário de Iniciação Científica - UFU**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

PIANTÁ, P. B. **O desenvolvimento da consciência metalinguística analisada em diferentes contextos bilíngues no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32877/000786753.pdf?sequence=1>. Acesso em 22 out. 2017.

PINTO, J. **Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional**: Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica* [online], v. 26, n. 1. 2012. p. 172-188. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0807-89672012000100008. Acesso em 07 jul. 2017.

TOASSI, P. F. P.; MOTA, M. B. **Transferência linguística no nível sintático na produção do inglês como terceira língua**. *Laureate International Universities*. v. 2, n.

21, outubro de 2013. Porto Alegre: Nonada, Letras em Revista, 2013. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/5124/512451671026.pdf>. Acesso em 07 jul. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 14.04.2018



As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências

Specifications of Celpe-Bras exam and the description of the written part's tasks: convergences and divergences

Juliana Roquete Schoffen*
Kaiane Mendel**

RESUMO: Este trabalho se propõe a descrever as tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras entre as edições de 1998 a 2016-2, investigando de que modo essas tarefas operacionalizam o construto teórico do Celpe-Bras e contemplam os conteúdos previstos nas suas especificações (BRASIL, 2002). A partir do material disponível no *Acervo Celpe-Bras*, foram descritas as 156 tarefas aplicadas na Parte Escrita entre 1998 e 2016, verificando-se os elementos mais recorrentes nos seus enunciados e materiais de insumo e relacionando-se tal descrição às especificações apresentadas nos manuais do Celpe-Bras. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de atualização das especificações do exame, visto que, apesar de as tarefas trazerem materiais de insumo autênticos e proporem situações de comunicação variadas, prevendo uma relação de interlocução determinada, envolvendo diferentes propósitos e a produção de diferentes gêneros do discurso, essas especificações não são totalmente suficientes para contemplar a complexidade e a variedade das tarefas do exame. Os resultados desta pesquisa contribuem para os estudos de validade do exame Celpe-Bras, bem como fornecem subsídios para a elaboração de material didático, a formação de professores e a preparação de examinandos.

ABSTRACT: This paper aims to describe the tasks of the Written Part of Celpe-Bras exam from 1998 to 2016-2, investigating how these tasks operationalize the theoretical construct of Celpe-Bras and contemplate the contents provided in its specifications (BRAZIL, 2002). From the material available at *Acervo Celpe-Bras*, the 156 Written Part's tasks were described, with the most recurrent elements in their rubrics and input materials being verified, and the description was related to the specifications presented in Celpe-Bras' manuals. The results obtained point to the need of updating the exam's specifications because, even though the tasks bring authentic input materials and propose a variety of communicative situations, predicting a relation of interlocution, involving different purposes and the production of different speech genres, these specifications are not sufficient to contemplate the complexity and variety of the exam's applied tasks. The results presented on this paper contribute for Celpe-Bras' validation studies, as well as provide subsidies for didactic material elaboration, teachers' training and preparation of examiners.

* Doutora, UFRGS. julianaschoffen@gmail.com.

** Mestranda, UFRGS, bolsista CAPES. kaiane.mendel@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Exame Celpe-Bras. Português como Língua Adicional. Avaliação de Proficiência. Especificações. Acervo Celpe-Bras.

KEYWORDS: Celpe-Bras Exam. Portuguese as an Additional Language. Proficiency Assessment. Specifications. Acervo Celpe-Bras.

1. Introdução

O Celpe-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em Português como Língua Adicional (doravante, PLA) oficialmente reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), configurando-se como um exame de larga escala e alta relevância (SCHLATTER et al., 2009). O potencial de impacto do exame vem sendo ampliado ao longo dos anos com o aumento do número de examinandos e de Postos Aplicadores. Somado a isso, devido à ausência de parâmetros para o ensino de PLA no Brasil, o Celpe-Bras vem funcionando como um instrumento de política linguística direcionador do ensino de PLA (DORIGON, 2016; MARTINS, 2016; SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

De um exame de proficiência com o potencial de impacto que o Celpe-Bras tem demonstrado para a área de PLA, espera-se que apresente especificações claras e detalhadas (DOUGLAS, 2000; WEIGLE, 2002) em relação ao que é englobado na avaliação em termos de materiais utilizados, temáticas recorrentes e gêneros do discurso a serem compreendidos e produzidos pelo examinando. Segundo os autores, as especificações do exame devem servir de base para a elaboração das tarefas de avaliação, bem como para a preparação dos examinandos e dos materiais didáticos a serem usados no ensino preparatório para o exame e, por essa razão, devem se manter permanentemente atualizadas. As especificações do exame Celpe-Bras, no entanto, continuam as mesmas desde a sua primeira publicação, em 2002, apesar de o exame (e a sociedade em geral) ter empreendido grandes mudanças desde então, especialmente nos gêneros circulantes entre os interagentes na prática social (MENDEL, 2016a; 2016b).

O Celpe-Bras, atualmente, é exigido por universidades brasileiras para ingresso de estudantes de convênio em cursos de graduação e de pós-graduação, por órgãos e conselhos de classe para a revalidação de diplomas obtidos no exterior por profissionais estrangeiros e também por algumas empresas multinacionais com filiais no Brasil para a qualificação dos seus profissionais de outras nacionalidades. Apesar disso, o exame ainda carece de esforços no sentido de tornar públicas suas práticas e dar visibilidade à operacionalização do seu construto teórico, bem como no sentido de validar e atualizar as suas especificações. Um exemplo dessa carência pode ser confirmado pelo fato de que, apesar de o Celpe-Bras ser aplicado desde 1998, até 2014 não havia um banco de dados reunindo os documentos públicos sobre o exame, tampouco as provas anteriormente aplicadas (NAGASAWA; SCHOFFEN, 2016; SCHOFFEN et al., 2017).

Para suprir essa carência e possibilitar estudos sobre o Celpe-Bras, a primeira etapa do projeto de pesquisa no qual este trabalho se insere voltou-se à constituição de um acervo reunindo documentos públicos, provas aplicadas, estatísticas e estudos sobre o exame Celpe-Bras (SCHOFFEN et al., 2017). Esse acervo, intitulado *Acervo Celpe-Bras*, está disponível no domínio da UFRGS¹ desde setembro de 2014 e tem possibilitado, desde então, a realização de diversas pesquisas acadêmicas sobre o exame, a exemplo deste trabalho.

A partir do material disponível no *Acervo Celpe-Bras*, o presente estudo busca ampliar as análises sobre as tarefas da Parte Escrita do exame. Tendo em vista o conceito de validade (CHAPELLE, 1996; SCARAMUCCI, 2011; SCHLATTER et al., 2005), este artigo investiga de que modo os enunciados e os materiais de insumo das tarefas da Parte Escrita operacionalizam o construto teórico do Celpe-Bras e contemplam os conteúdos previstos nas suas especificações. Para tanto, a pesquisa aqui relatada descreve as tarefas já aplicadas na Parte Escrita do exame, verificando os

¹ Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras.

elementos mais recorrentes nessas tarefas e relacionando a descrição empreendida às especificações apresentadas nos manuais do Celpe-Bras.

2. O exame Celpe-Bras

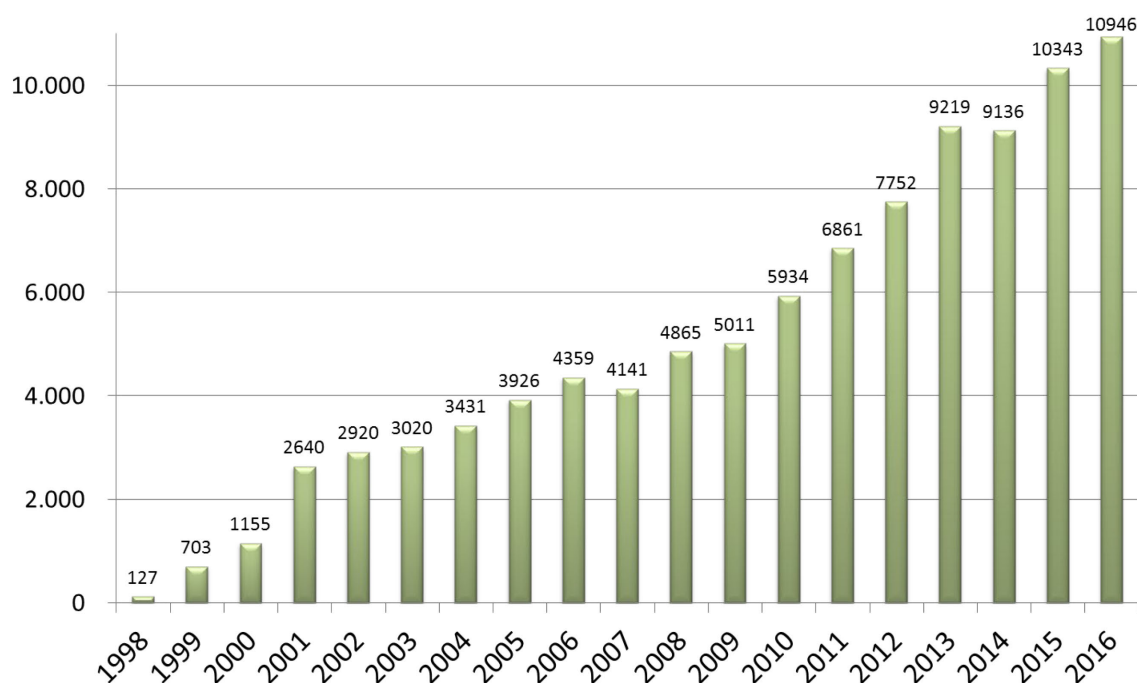
O Celpe-Bras, *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, é aplicado desde 1998, duas vezes ao ano. Outorgado pelo MEC, o exame, a partir de 2009, é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com a assessoria de uma Comissão Técnico-Científica formada por professores especialistas na área de PLA. O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência, a saber: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

O Celpe-Bras pode ser realizado por estrangeiros e brasileiros, residentes no Brasil ou no exterior, cuja língua materna não seja a Língua Portuguesa. Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras busca aferir “o que esse candidato consegue ou não fazer na língua-alvo quando se submete ao exame, independentemente de *onde*, *quando* ou *como* essa língua foi adquirida” (BRASIL, 2002, p. 3, grifos no original). Fundamentado no conceito de proficiência que consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2002, p. 4), o exame busca testar a capacidade de uso da língua portuguesa em situações do dia-a-dia. Para tanto, as habilidades de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita são avaliadas de forma integrada, ou seja, como ocorrem em situações reais de comunicação.

Em junho de 1993, quando a Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi constituída pelo MEC, a principal motivação para a elaboração de um exame padronizado de português decorria da seleção de estudantes intercambistas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que até então era feita de forma independente por cada universidade (SCHLATTER, 2014). Os usos do exame Celpe-Bras, entretanto, foram

sendo ampliados ao longo dos anos, o que reflete no aumento do número de examinandos e de Postos Aplicadores. A figura 1 demonstra que, enquanto na primeira aplicação do exame, em 1998, 127 examinandos realizaram a prova em 8 Postos Aplicadores, na edição de outubro de 2016, 5.624 examinandos tiveram suas inscrições homologadas, totalizando quase 11 mil examinandos em 2016, somadas as duas edições. Até o final de 2016, o Celpe-Bras contava com 94 Postos Aplicadores credenciados, sendo 29 no Brasil e 65 no exterior.²

Figura 1 - Crescimento anual do número de examinandos homologados.



Fonte: Acervo Celpe-Bras.

Em virtude da visão de proficiência subjacente ao Celpe-Bras, o exame se propõe a avaliar a língua em uso. Devido a isso, o Celpe-Bras diferencia-se de outros exames de proficiência no sentido de que “não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade*

² Fonte dos dados: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mais estatísticas sobre o Celpe-Bras podem ser encontradas em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

de uso dessa língua” (BRASIL, 2002, p. 4, grifos no original). Para tanto, o Celpe-Bras é operacionalizado a partir de uma Parte Escrita, composta por quatro tarefas de compreensão oral, leitura e produção escrita, com duração de 3 horas; e de uma Parte Oral, que consiste em uma interação face-a-face, com duração de 20 minutos, que avalia compreensão e produção oral.

Na Parte Escrita do Celpe-Bras, foco deste artigo, o exame apresenta quatro tarefas, entendidas como “um convite para interagir com o mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2002, p. 4). Uma tarefa, segundo o manual do Celpe-Bras, “envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*” (BRASIL, 2002, p. 4, grifos no original). Schlatter et al. (2009), em consonância com diversas pesquisas acadêmicas da área de PLA que têm realizado aproximações entre a concepção teórica do Celpe-Bras e a noção de gêneros do discurso, explica de que modo tal concepção bakhtiniana é subjacente ao exame:

Embora não explicitado nos manuais, as especificações e o formato das tarefas do exame, bem como as orientações relativas à correção, apresentam características compatíveis com a visão bakhtiniana de que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). (SCHLATTER et al., 2009, p. 105).

De acordo com documentos públicos do Celpe-Bras, o exame se baseia em “uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes para fazer algo (com um propósito social)” (BRASIL, 2002, p. 4), o que remete às ideias de Clark (2000, p. 55), para quem o “uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Tal conceito de uso da linguagem, somado à noção de gêneros do discurso, está refletido nas especificações do Celpe-Bras e no próprio

conceito de tarefa adotado pelo exame, segundo o qual a situação comunicativa proposta deve explicitar o propósito e a relação de interlocução a serem estabelecidos no texto solicitado.

De modo a operacionalizar o construto do exame e se aproximar de situações autênticas de uso da língua, as quatro tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras integram compreensão e produção. A tarefa I e a tarefa II avaliam compreensão oral e produção escrita, sendo que a tarefa I apresenta um trecho de vídeo como material de insumo, enquanto a tarefa II apresenta um segmento de áudio³. As tarefas III e IV, por sua vez, avaliam leitura e produção escrita, apresentando textos escritos como materiais de insumo.

Por meio de uma avaliação holística, os parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame Celpe-Bras avaliam três eixos, de forma integrada: *Adequação Contextual*, isto é, se o texto produzido pelo examinando pode ser identificado como sendo do gênero solicitado na tarefa, considerando, para isso, adequação ao “Enunciador (quem escreve); Interlocutor (para quem escreve); Propósito (com que objetivo); Informações (conteúdo informacional do texto)” (BRASIL, 2013a, p. 8); *Adequação Discursiva*, que contempla a coesão e a coerência do texto produzido em relação ao cumprimento do propósito da tarefa; e *Adequação Linguística*, isto é, se os itens gramaticais e lexicais utilizados na composição do texto são adequados ao gênero e aos interlocutores solicitados naquela tarefa específica. Dessa forma, uma vez que o exame propõe tarefas que se aproximam a diferentes situações comunicativas, também os critérios de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras não são estáveis, mas são ajustados de acordo com os elementos solicitados na tarefa (BRASIL, 2013a).

³ Até a edição de 2004-2, era a tarefa I que apresentava um segmento de áudio como material de insumo, enquanto que a tarefa II apresentava um trecho de vídeo. Nos resultados apresentados neste trabalho, agrupamos as tarefas de acordo com o material de insumo, de modo a corresponder à organização atual do exame (tarefa I = insumo de vídeo; tarefa II = insumo de áudio).

2.1 O Manual do Candidato

Ainda que a primeira edição do Celpe-Bras tenha sido aplicada em 1998, o Manual do Candidato do exame Celpe-Bras teve sua primeira publicação apenas em 2002. Tal documento, elaborado pela Comissão Técnico-Científica do exame, tinha como objetivo “oferecer informações detalhadas sobre o exame [...] de forma a favorecer a preparação dos candidatos” (BRASIL, 2002, p. 1). A partir de perguntas e respostas, o documento traz informações sobre o Celpe-Bras, tais como procedimentos de inscrição e de realização do exame, a estrutura da prova, como é feita a correção de acordo com os níveis de proficiência, além de informações relativas aos resultados. Em seguida, são apresentados exemplos de tarefas do exame brevemente comentadas, tanto da Parte Escrita quanto da Parte Oral. Por fim, são listadas as especificações do exame e as instituições credenciadas como Postos Aplicadores no Brasil e no exterior.

Posteriormente à publicação de 2002, versões mais atualizadas do Manual do Candidato foram lançadas em 2003, 2006, 2010, 2011⁴, 2012 e 2015⁵. Comparativamente, as diferentes edições do documento apresentam uma organização bastante semelhante à publicação original. Dessa forma, percebe-se que a principal atualização incorporada a cada nova versão do documento são exemplos mais recentes de tarefas e o aumento na lista de instituições credenciadas como Postos Aplicadores. Além disso, os manuais acompanham a mudança de algumas questões administrativas do exame, a exemplo da nomenclatura utilizada para a Parte Escrita e a Parte Oral, que, até a publicação de 2011, eram denominadas Parte Coletiva e Parte Individual, respectivamente. Apesar dessas alterações, a

⁴ A partir da publicação de 2011, o documento foi denominado *Manual do Examinando*. Neste texto, utilizaremos a nomenclatura “Manual do Candidato” porque estamos fazendo referência às especificações do exame, que foram publicadas no Manual em 2002.

⁵ As diferentes versões do Manual do Candidato estão disponíveis em www.ufrgs.br/acervocelpebras/Manuais/manual.

descrição do exame Celpe-Bras apresentada nos manuais aponta para a estabilidade do seu construto.

De acordo com Schoffen (2009), o Manual do Candidato se constitui em um divulgador do construto teórico daquilo que o exame Celpe-Bras quer testar: é a partir desse documento que se tornam públicas diferentes informações necessárias à preparação dos examinandos. Para tanto, o Manual do Candidato do Celpe-Bras traz informações sobre o propósito do teste, a habilidade a ser avaliada, as características dos examinandos, a descrição do conteúdo do teste, critérios de correção e uma amostra de tarefas. Também, é no Manual do Candidato que estão publicadas as especificações do exame, responsáveis por apresentar os propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos contemplados no exame.

Além do Manual do Candidato, o Celpe-Bras também disponibiliza um *Guia do Participante* (BRASIL, 2013a), que traz as tarefas comentadas de uma das edições do exame. O documento versa sobre a Parte Escrita e a Parte Oral do Celpe-Bras, apresentando uma descrição das tarefas da edição 2013-1 da Parte Escrita do exame, bem como ressaltando aspectos do que seria a resposta esperada para tais tarefas. Para cada tarefa são apresentados, também, três textos produzidos por examinandos, os quais são avaliados por nível e comentados. No que tange a publicações oficiais do exame Celpe-Bras, são disponibilizados ainda o *Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras* (BRASIL, 2013b), e o *Manual do Aplicador* (2011c), publicado em diferentes versões desde 2003. Apesar disso, se comparado a outros exames de proficiência, o Celpe-Bras ainda tem muito a avançar no que diz respeito à disponibilização pública de informações.

2.2 As especificações do exame

Segundo a literatura da área de avaliação de proficiência, as especificações de um exame precisam explicitar a descrição do conteúdo do teste, orientando

examinandos e professores, mas também servindo como guia para a produção de itens ou tarefas (BACHMAN, 2002; DOUGLAS, 2000; WEIGLE, 2002). No Celpe-Bras, as especificações fazem parte do Manual do Candidato, que, ao dizer que “as tarefas [...] podem envolver um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos” (BRASIL, 2002, p. 21), explicita exemplos de como cada uma dessas categorias é operacionalizada no exame, como podemos ver a seguir:

Figura 2 – Especificações do exame Celpe-Bras.

<p>b) Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar. <p>c) Interlocutores:</p> <ul style="list-style-type: none">• Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal. <p>d) Gêneros do discurso:</p> <ul style="list-style-type: none">• Textos escritos: de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita, etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, <i>e-mails</i>, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme, etc.• Textos orais: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro, etc.

e) Tópicos:

- Indivíduo: dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança, etc.).
- Habitação (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel, etc.).
- Trabalho e estudo (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização, etc.).
- Comunicação e transporte (conversa, postura e gestos, Internet, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro, etc.).
- Serviços (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística, etc.).
- Compras (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas, etc.).
- Alimentação (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber, etc.).
- Corpo e saúde (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas, etc.).
- Lazer, viagens e arte (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, Internet, teatros, concertos, museus, exposições, etc.).
- Ciência e tecnologia (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos, etc.).
- Clima e ecologia (tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza, etc.).

Fonte: Manual do Candidato do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2002, p. 21-23).

Tais especificações do exame são apontadas por Rodrigues (2006) como um guia para o planejamento do professor, pois tornam públicas as ações que o examinando precisa saber executar, os propósitos que deve atingir, os interlocutores com os quais precisa interagir, os gêneros do discurso que deve saber compreender e/ou produzir, além dos possíveis assuntos sobre os quais precisa interpretar e produzir textos em língua portuguesa. A análise das especificações, entretanto, revela que não há distinção entre a Parte Escrita e a Parte Oral, isto é, os propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos explicitados podem constituir a avaliação em ambas as partes do exame. Além disso, acerca da Parte Escrita, sobre a qual se delimita nossa análise neste artigo, não há qualquer distinção em relação aos elementos de compreensão e aos de produção. Dessa forma, o que é elencado nas especificações pode constituir tanto o material de insumo das tarefas (vídeos, áudios e textos escritos que o examinando precisa compreender) quanto constar na produção solicitada pelas tarefas (texto que o examinando precisa produzir).

Outra ressalva no que tange às especificações do exame envolve sua atualização. Ainda que diferentes versões do Manual do Candidato tenham sido publicadas ao longo dos anos, as especificações apresentadas em 2012⁶ são exatamente iguais às primeiras especificações contidas no manual de 2002. Tal fato contrasta com as orientações de Douglas (2000), que indica que as especificações são dinâmicas e devem ser modificadas a partir da interação entre desenvolvedores do teste, professores e especialistas, e também a partir da própria aplicação do teste. Além disso, o exame Celpe-Bras se propõe a avaliar o uso da linguagem, e, por isso, precisa atualizar suas especificações, visto que alguns dos gêneros do discurso utilizados atualmente em nossa sociedade, como as postagens em blogs, por

⁶ A edição mais recente do Manual do Candidato, publicada em 2015, não apresenta as especificações do exame.

exemplo, que têm sido solicitadas nas tarefas da Parte Escrita desde 2010, nem sequer existiam quando da primeira publicação das especificações, em 2002.

A não atualização das especificações do Celpe-Bras pode ser considerada uma ameaça à validade de construto do exame. A literatura da área aponta para a relevância da atualização do conteúdo já existente (operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos das tarefas) e da publicação de outras informações pertinentes, posto que a elaboração de um teste que não considera suas especificações ou seu construto não apresenta resultados úteis para o propósito do teste (BACHMAN, 2002; DOUGLAS, 2000). Nesse sentido, este trabalho se propõe a relacionar a descrição das tarefas da Parte Escrita às especificações do exame Celpe-Bras, a fim de investigar de que modo o construto do exame é operacionalizado nas tarefas.

3. Metodologia

O conceito de proficiência que fundamenta o exame Celpe-Bras, bem como a definição de tarefa, apontam para uma visão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003) e para a visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social (CLARK, 2000). A metodologia empreendida neste trabalho, portanto, foi desenvolvida com base no construto do exame, de modo a aproximar as categorias de análise ao que está expresso nos documentos públicos do Celpe-Bras.

O corpus de pesquisa deste trabalho é constituído pelas 156 tarefas da Parte Escrita aplicadas pelo exame Celpe-Bras nas edições de 1998 a 2016-2⁷. Foram analisados os enunciados e os materiais de insumo (vídeos, áudios e texto escritos) de todas as tarefas da Parte Escrita de cada edição do exame, disponíveis no *Acervo Celpe-*

⁷ Apesar de o Celpe-Bras ter sido aplicado pela primeira vez em 1998, o primeiro manual do exame data de 2002. As tarefas anteriores à publicação do Manual do Candidato (BRASIL, 2002), portanto, eram um pouco diferentes das demais tarefas, visto que não tinham como referência as especificações do exame da forma que são apresentadas nesse documento. Ainda assim, por fazerem parte da história do exame Celpe-Bras, tais tarefas também constituíram o corpus da pesquisa apresentada neste artigo.

Bras⁸. A figura 3 apresenta um exemplo de enunciado de tarefa da Parte Escrita, de modo a ilustrar o modo como o exame operacionaliza as tarefas:

Figura 3 – Exemplo de tarefa do exame Celpe-Bras (Tarefa IV de 2006/2).

Tarefa IV - Texto escrito

O SAL DO MAL

Tendo lido a reportagem *O sal do mal* (Revista Veja, 21 de dezembro de 2005) e percebendo a gravidade da situação, escreva uma **carta para a seção Fale Conosco** do site do Ministério da Saúde do Brasil, **solicitando** a diminuição das taxas de iodo no sal de cozinha. Seus argumentos deverão ser construídos com base nos dados da reportagem.

Fonte: Acervo Celpe-Bras.

O procedimento realizado em relação a cada uma das tarefas consistiu em descrever, primeiramente, alguns dados de identificação da tarefa, tais como a edição do exame, o número da tarefa e o título. Em seguida, empreendeu-se a descrição da temática (tema da tarefa e sua relação com os tópicos apresentados nas especificações), do material de insumo (descrição do material, seja ele vídeo, áudio ou texto escrito, identificação do gênero do discurso e da fonte de onde tal material foi retirado) e da produção solicitada, considerando-se: o gênero discursivo de produção explicitado na tarefa e sua relação com os gêneros elencados nas especificações; o propósito da tarefa e sua relação com os propósitos apresentados nas especificações; o enunciador e o interlocutor do texto, isto é, quem escreve o texto e para quem o texto é escrito, bem como a relação de interlocução estabelecida; e as informações solicitadas, ou seja, quais informações disponíveis no material de insumo a tarefa solicita que o examinando utilize em sua produção. Tal procedimento está exemplificado no quadro abaixo, que consiste na descrição da tarefa apresentada na figura 3:

⁸ Registramos nosso agradecimento ao grupo de pesquisa responsável pela descrição preliminar das tarefas, composto por Ellen Yurika Nagasawa, Gabrielle Rodrigues Sirianni e Bárbara Petry Machado, sob a coordenação de Juliana Roquele Schoffen.

Quadro 1 – Exemplo de descrição de tarefa do exame Celpe-Bras (Tarefa IV de 2006/2).

Categorias	Descrição
Edição do exame	2006/2
Tarefa	IV – Texto escrito/leitura
Título	O sal do mal
Tema	Riscos do excesso de iodo no sal
Tópico apresentado nas especificações	Corpo e saúde
Descrição do material de insumo	Reportagem alertando para doenças possivelmente causadas pelo consumo excessivo de sal
Gênero do material de insumo	Reportagem de revista
Fonte do material de insumo	Revista Veja, 21 de dezembro de 2005
Gênero de produção	Carta para a seção Fale Conosco
Gênero apresentado nas especificações	Carta
Propósito(s)	Solicitar a diminuição das taxas de iodo no sal de cozinha
Propósito apresentado nas especificações	Pedir
Enunciador	Leitor da revista Veja
Interlocutor	Ministério da Saúde
Relação de interlocução	Pública
Informações solicitadas:	Dados da reportagem

Fonte: elaborado pelas autoras.

Uma vez descritas cada uma das 156 tarefas e contabilizadas as ocorrências em cada uma das categorias analisadas, foi possível agrupar os dados acerca dos elementos mais recorrentes na Parte Escrita do exame em relação à temática da tarefa, ao material de insumo (fonte e gênero do discurso) e à produção solicitada (gênero do discurso, propósito e relação de interlocução). A definição de tais categorias de análise se deu sob o pressuposto de Motta-Roth (2011), para quem as categorias de análise não são definidas *a priori*, mas a partir da observação dos elementos mais relevantes. Nesse sentido, as categorias de análise, neste trabalho, foram selecionadas tendo em vista o construto do exame, incluindo-se a noção bakhtiniana de gêneros do discurso.

Quando lidamos com categorias de análise tais como os gêneros do discurso, entretanto, nos deparamos com elementos que não são passíveis de classificação, mas

de identificação em relação aos gêneros que circulam nas diferentes esferas de atuação humana (RODRIGUES, 2014). Desse modo, relacionamos a descrição empreendida às especificações do exame previamente apresentadas (BRASIL, 2002). Ao comparar a descrição das tarefas ao conteúdo das especificações do Celpe-Bras, realizamos aproximações e agrupamentos, quando possível. Ao empreender tal etapa da pesquisa, entretanto, pudemos perceber que nem todas as características das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras encontravam correspondência nas especificações do exame, o que é motivo de discussão na próxima seção deste artigo.

Com base no material de insumo e no enunciado de cada tarefa, procuramos agrupar as tarefas por temas, de acordo com as possibilidades de tópicos elencadas nas especificações do exame. Considerando-se a análise de gêneros do discurso, as especificações não delimitam se os gêneros listados nas especificações correspondem aos gêneros do material de insumo ou de produção, mas, em nossa análise, ambos foram descritos. Na tarefa apresentada na figura 3, tanto o gênero do material de insumo – reportagem – quanto o gênero de produção – carta para a seção Fale Conosco do site do Ministério da Saúde – são explicitados no enunciado. Em alguns casos, entretanto, foi necessário fazer inferências em relação ao gênero discursivo do texto solicitado na produção, a exemplo das tarefas em que o enunciado orienta o examinando a “produzir um texto”, sem nomear o gênero do discurso. Nesses casos, levou-se em consideração tanto a interlocução solicitada quanto o propósito do texto a fim de determinar o gênero mais provável para o texto solicitado na tarefa. Outra decisão metodológica tomada neste artigo foi o agrupamento de alguns gêneros, tais como carta e e-mail. Segundo nosso entendimento, ambos os gêneros possuem relação de interlocução e construção composicional bastante semelhante, variando apenas o suporte.

Sob o pressuposto de que as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras configuram-se como “um convite para o uso da linguagem com um propósito social” (BRASIL,

2013a, p. 7), o propósito de produção também foi uma categoria analisada. Para tanto, elegeu-se a ação principal solicitada, visto que uma única tarefa pode apresentar vários propósitos. A ação principal, assim, foi agrupada segundo os propósitos constantes nas especificações do exame. No exemplo da tarefa apresentada anteriormente, por exemplo, o enunciado propunha como propósito *solicitar*, ação que não consta nas especificações do exame, mas que foi considerada como sinônimo de *pedir* e, portanto, agrupada juntamente com esse propósito.

No que tange às demais categorias de análise, isto é, fonte do material de insumo e relação de interlocução, foi necessária a proposição de categorias de modo a possibilitar a descrição das tarefas, visto que as especificações do exame são bastante genéricas. Como já explicitado, o material de insumo das tarefas do exame constitui-se de textos autênticos que circulam na sociedade brasileira, mas o Manual do Candidato não delimita quais as possíveis fontes desses textos, apenas indica que o examinando pode preparar-se para o Celpe-Bras “lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, cartas, assistindo a filmes e programas de televisão, conversando com outros falantes de português sobre assuntos variados” (BRASIL, 2002, p. 7). Desse modo, a descrição das fontes foi realizada a partir da leitura dos enunciados e dos materiais de insumo, incluindo-se os textos escritos, os vídeos e os áudios, dos quais se tentou resgatar as fontes dos textos. Apesar de nem sempre estarem referenciados nas tarefas, foi possível reconhecer a fonte de muitos textos com base no material de insumo. O procedimento de reconhecimento, entretanto, foi dificultado na tarefa II, em que o material de insumo se constitui de um áudio, visto que a fonte não podia ser visualizada como nos vídeos da tarefa I ou nos textos escritos das tarefas III e IV.

Por fim, para a análise da relação de interlocução, foi considerada a identificação do enunciador e do interlocutor do texto solicitado em cada uma das tarefas. Visto que as especificações do exame não são muito elucidativas no que tange

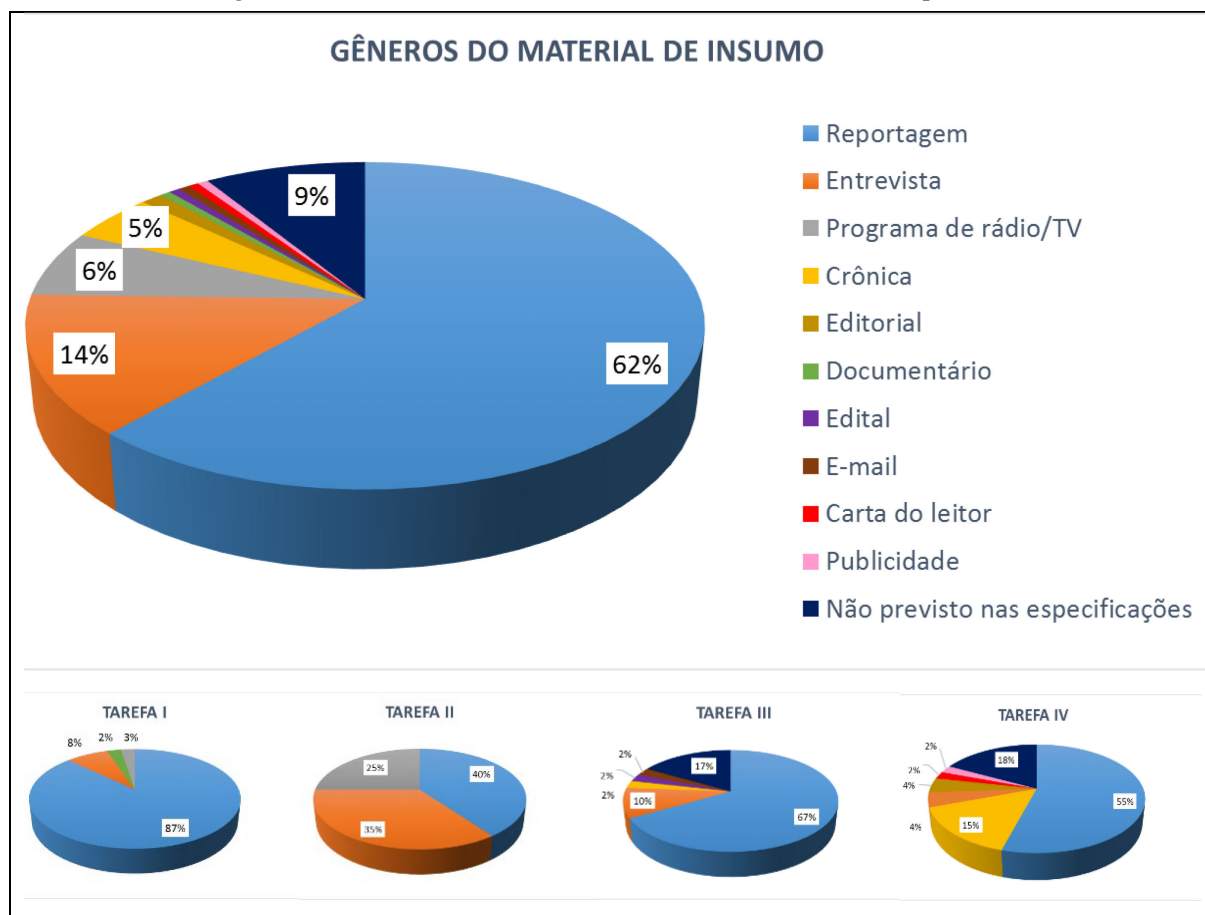
à interlocução, prevendo apenas “registro formal e informal”, a análise empreendida buscou verificar se as tarefas propunham relações de interlocução do âmbito privado, isto é, de caráter mais íntimo e familiar; ou públicas, em relações com um maior distanciamento entre enunciador e interlocutor. A partir dos procedimentos descritos nesta seção, os resultados obtidos serão discutidos a seguir.

4. Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa evidenciam a grande variedade de tópicos, de gêneros do discurso, de propósitos e de interlocutores solicitados nas tarefas do exame Celpe-Bras, bem como apontam para uma grande variação nas fontes de onde foram selecionados os materiais de insumo utilizados nas tarefas. No que tange ao material de insumo, verificou-se, em todas as quatro tarefas do exame, a predominância de textos que circulam na esfera jornalística. O gênero do discurso de maior recorrência é *reportagem*, em seus diferentes formatos: na tarefa I, reportagens que circularam na internet ou na televisão; na II, reportagens de áudio, em sua maioria de rádios; nas tarefas III e IV, reportagens de textos escritos veiculados majoritariamente por jornais e revistas. Em 11 das 156 tarefas, verificou-se que o material de insumo era composto por dois textos diferentes, contabilizando um total de 167 materiais de insumo analisados.

A figura 4 demonstra a recorrência dos gêneros do material de insumo, que em 62% das tarefas é constituído pelo gênero *reportagem*. Os outros gêneros mais recorrentes são *entrevista* (de televisão, de rádio, de jornal, de revista), recorrente em 14% das tarefas, *programa* (de rádio, de televisão), recorrente em 6%, e *crônica* (que circulou em jornais e revistas), recorrente em 5% das tarefas já aplicadas. Além da diversidade, foi possível verificar que 9% dos gêneros do discurso identificados no material de insumo das tarefas não estão previstos nas especificações do exame (BRASIL, 2002).

Figura 4 – Gêneros do material de insumo das tarefas do Celpe-Bras.

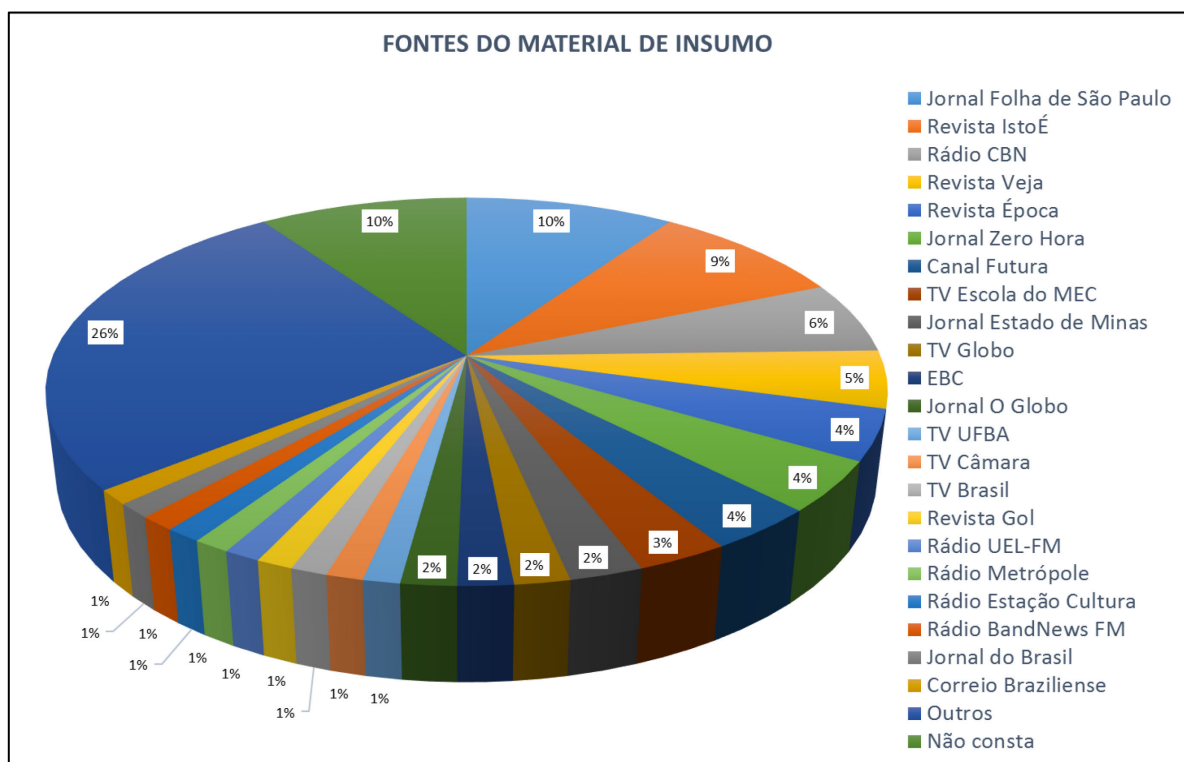


Fonte: elaborado pelas autoras.

O material de insumo utilizado nas tarefas do exame é constituído por vídeos, áudios e textos escritos autênticos, retirados de jornais, revistas, rádios e canais de televisão de grande circulação na mídia brasileira (BRASIL, 2002; SCARAMUCCI, 1999). Tal pressuposto pode ser confirmado quando verificadas as fontes do material do insumo mais recorrentes no exame, visto que, nos 19 anos de aplicação do exame, identificou-se nas provas um único texto não autêntico⁹. A variedade de fontes do material de insumo apresentado nas tarefas pode ser verificada no gráfico a seguir:

⁹ Na tarefa III da edição 2000-2.

Figura 5 – Fontes do material de insumo das tarefas do Celpe-Bras.



Fonte: elaborado pelas autoras.

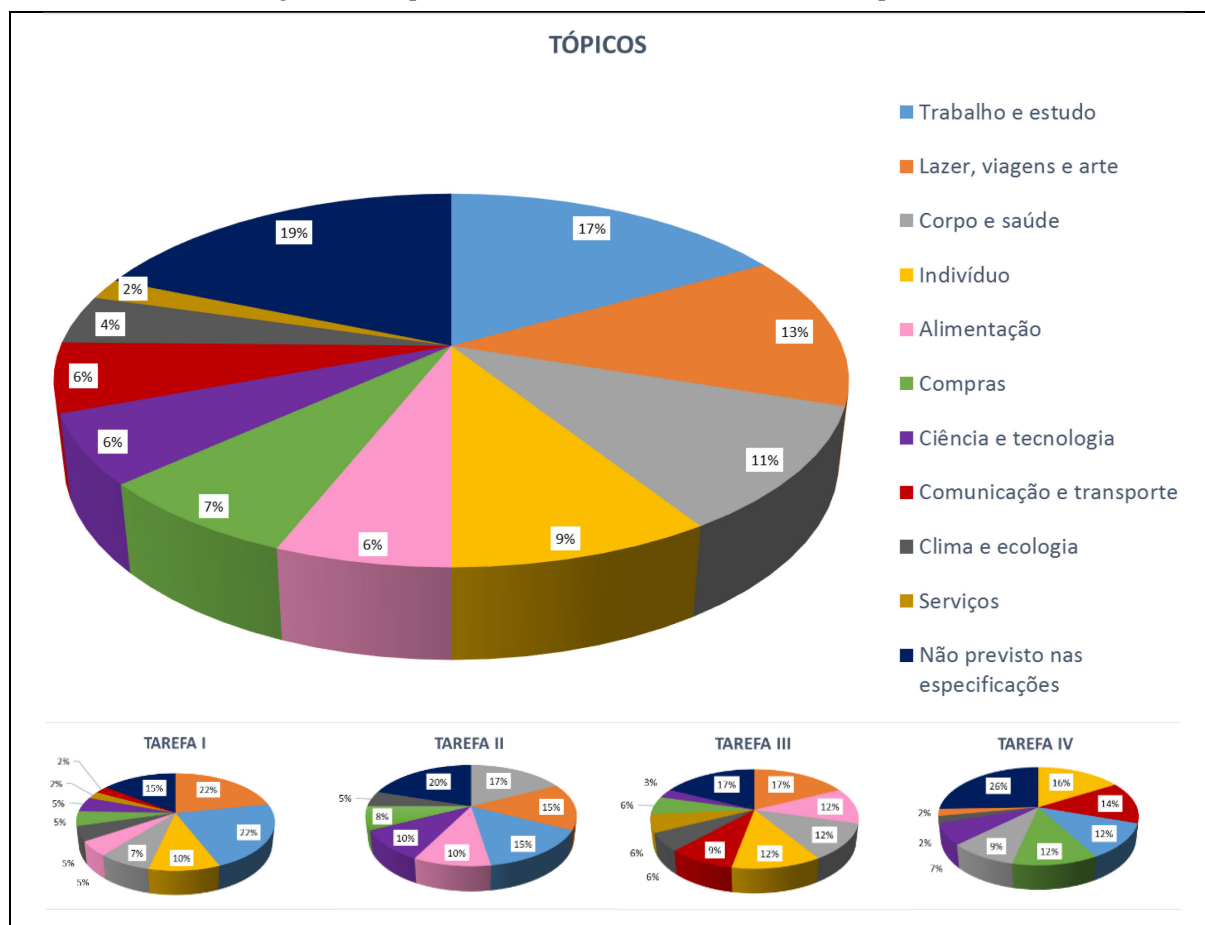
Em relação às fontes do material de insumo, percebe-se que há uma grande variedade. 26% das fontes foram utilizadas uma única vez no exame e, reunidas, compõem a maior fatia no gráfico acima. Nesse sentido, ainda que textos da esfera jornalística sejam predominantes nas tarefas (SCHOFFEN et al., em preparação), percebe-se um esforço do Celpe-Bras em buscar tais materiais de insumo em diferentes veículos midiáticos.

Para além do material de insumo, nas tarefas da Parte Escrita foram analisadas as solicitações de textos a serem produzidos pelos examinandos nos quatro aspectos explicitados no manual: tópico, gênero do discurso, propósito e interlocutor. A análise das 156 tarefas apresentou 166 itens para análise em cada categoria, pois 10 das tarefas do exame apresentaram mais de uma questão¹⁰.

¹⁰ Essas tarefas estiveram presentes no Celpe-Bras entre as edições de 1998 e 2000-2, quando o exame ainda apresentava algumas perguntas de compreensão antes de solicitar a produção escrita. Esse tipo de questão não está prevista no Manual do Candidato, publicado pela primeira vez em 2002, e não constou mais na prova desde então.

Ao longo das suas edições, o exame Celpe-Bras apresentou uma grande diversidade de temáticas, contemplando a maioria dos tópicos propostos nas especificações do exame:

Figura 6 – Tópicos das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.



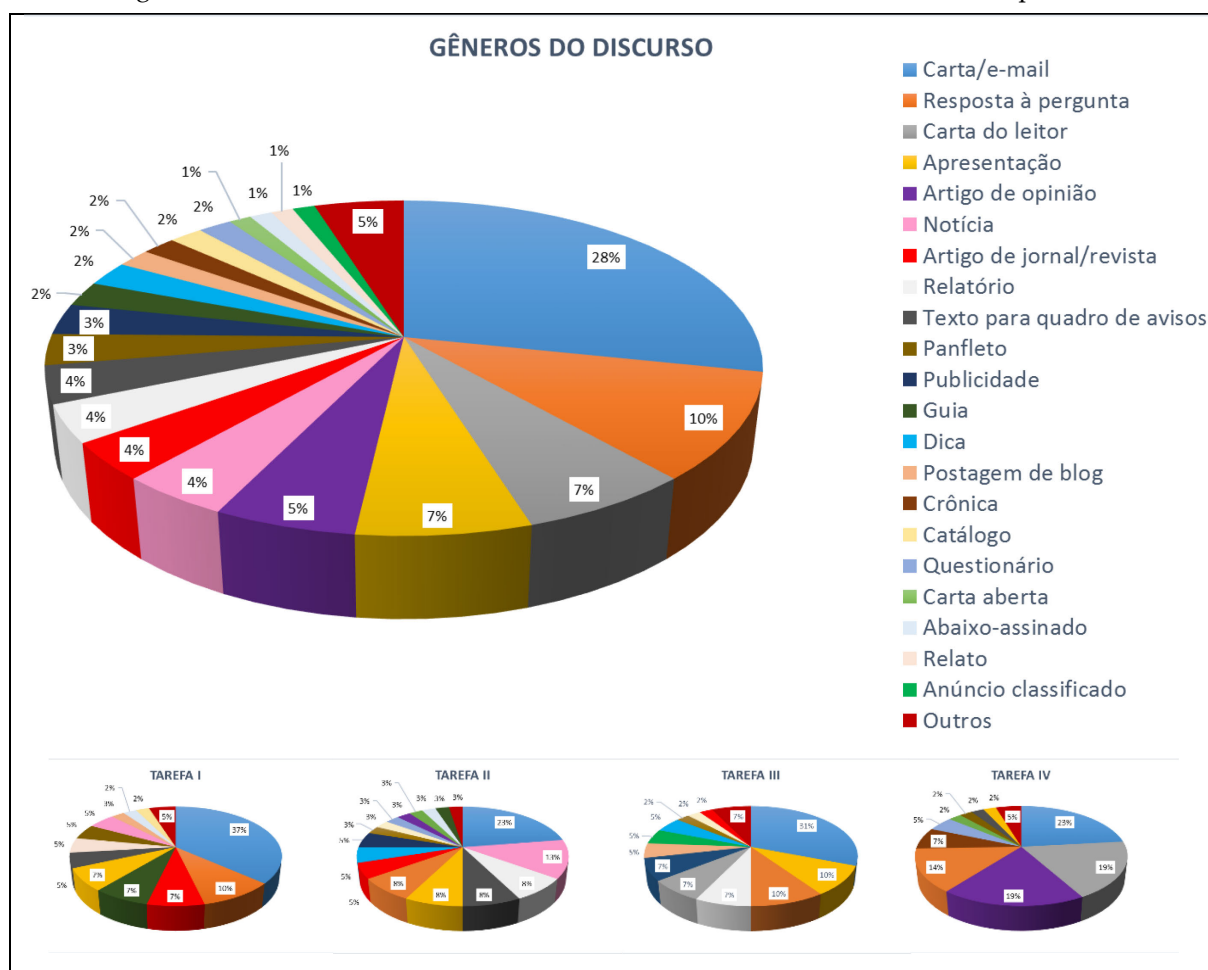
Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando-se os tópicos apresentados nas especificações do exame, o único não abordado nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras é *habitação*. Para além dos tópicos previstos, identificou-se que 19% das tarefas são referentes a temáticas que não puderam ser relacionadas aos tópicos descritos nas especificações. Das 31 ocorrências verificadas, 10 tarefas abordam questões referentes a projetos sociais, iniciativas de voluntariado e organizações não governamentais; outras 10 estão relacionadas a questões de política, legislação e exercício da cidadania; por fim, as demais versam sobre questões da cultura brasileira, tais como tradições, festas típicas e questões históricas.

É possível verificar também que os tópicos apresentam distribuição diferente nas quatro tarefas da Parte Escrita. Enquanto o tópico mais recorrente nas tarefas I e III é *trabalho e estudo*, temática que aparece como a segunda mais recorrente na tarefa II, a tarefa IV parece apresentar um perfil um pouco diferente, visto que os tópicos mais recorrentes fazem parte do grupo não previsto nas especificações, e estão principalmente relacionados a questões de exercício da cidadania.

Em relação aos textos que as tarefas do exame Celpe-Bras solicitam que o examinando produza, também pode ser identificada uma grande variedade de gêneros do discurso, como podemos constatar no gráfico a seguir:

Figura 7 – Gêneros do discurso solicitados nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim como nas temáticas apresentadas, identificou-se, nas tarefas, a solicitação de produção de textos pertencentes a gêneros do discurso que não estão previstos nas especificações do exame, o que representa 43% do total de tarefas. Dentre os gêneros que não estão previstos nas especificações, estão gêneros que são razoavelmente recorrentes nas tarefas do Celpe-Bras, como o gênero *artigo de opinião*, solicitado em 9 das 166 tarefas. Além disso, cabe ressaltar que o exame tem incorporado novos gêneros do discurso ao longo de sua história, tal como o gênero *postagem de blog*, solicitado em edições recentes do exame (2010-1, 2012-2 e 2016-2).

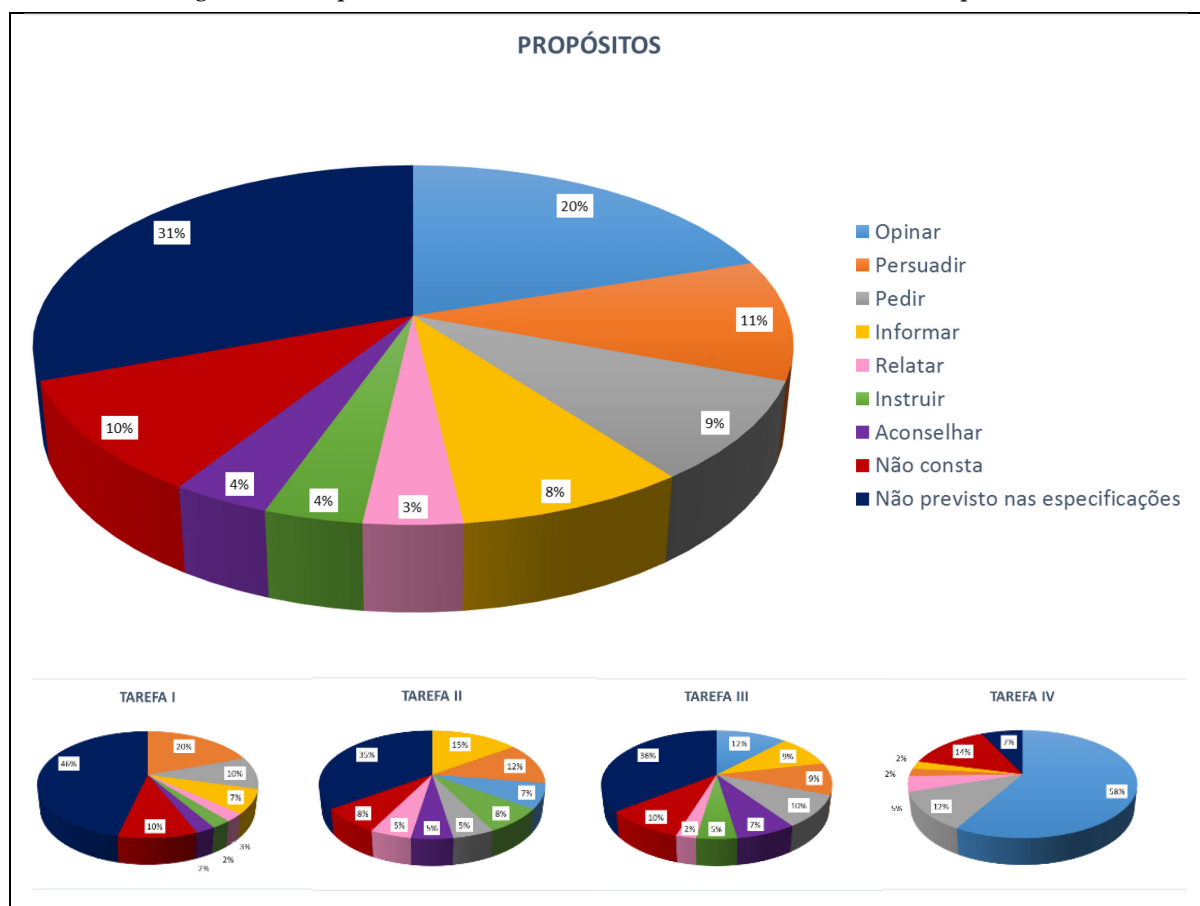
Para exemplificar adequadamente a diversidade de gêneros solicitados no exame Celpe-Bras, optamos, na figura 7, por não agrupar os gêneros que não estão previstos nas especificações, mas por nomear todos, de forma a poder-se visualizar essa diversidade na combinação de cores representadas no gráfico. Como podemos ver, também entre os gêneros solicitados percebe-se um perfil mais estável e menos diverso na tarefa IV em relação às tarefas I, II e III. Na tarefa IV, há um menor número de gêneros solicitados ao longo das diferentes edições do exame, e pode-se verificar maior recorrência do gênero *carta/e-mail*, com 23%, seguido dos gêneros *artigo de opinião* (que não está previsto nas especificações do exame) e *carta do leitor*, com 19% cada.

Dado que os usos da língua se modificam, novos gêneros foram sendo criados para dar conta das relações estabelecidas na sociedade; ao mesmo tempo, gêneros do discurso socialmente relevantes em 2002, quando as especificações do exame Celpe-Bras foram publicadas, podem ter perdido sua função ao longo do tempo. Nesse sentido, entre os vários gêneros do discurso previstos nas especificações e que não foram solicitados nas tarefas, destacam-se os gêneros *telegrama* e *lista telefônica*. Tendo em vista o uso contemporâneo de novos gêneros para cumprir as funções sociais anteriormente estabelecidas por telegramas e listas telefônicas, entendemos que é

pouco provável que o Celpe-Bras venha a apresentar tarefas em que esses gêneros sejam solicitados.

Os gêneros do discurso estão ligados a ações frequentemente solicitadas no exame, uma vez que o texto produzido pelo examinando busca sempre desempenhar uma ação no mundo, através do cumprimento dos propósitos das tarefas. A figura 8 indica a diversidade de propósitos de produção solicitados nas tarefas do exame Celpe-Bras, com destaque para *opinar*, propósito de 20% das tarefas:

Figura 8 – Propósitos solicitados nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras.



Fonte: elaborado pelas autoras.

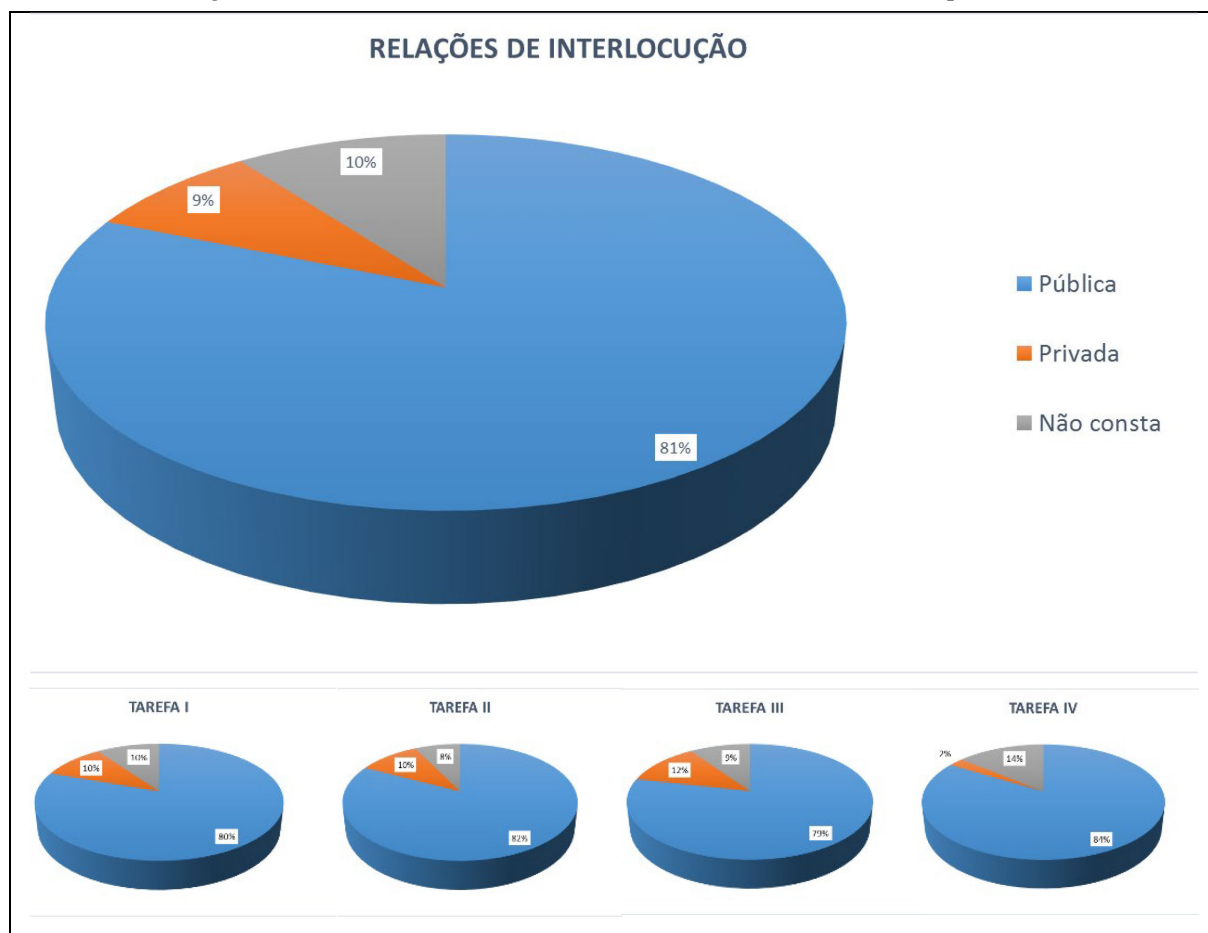
Contrastando os propósitos de produção com as especificações do exame, assim como em outras categorias, tais como *tópicos* e *gêneros do discurso*, foram identificadas ações recorrentes nas tarefas que não constam no documento. Essas ocorrências

totalizam 31% do total, o que representa 51 tarefas em que o propósito não está previsto nas especificações. Dessas tarefas, 18 remetem ao propósito de *divulgar* e 16 ao propósito de *apresentar*; as demais tarefas solicitam ações relacionadas a *recomendar*, *indicar* ou *propor*. Ainda que o documento apresente ações semelhantes nas especificações, como *expor* e *informar*, entende-se que propósitos comunicativos tais como *apresentar* e *divulgar* estão relacionados a outros usos da língua, ou seja, o examinando desempenha “ações no mundo” que se diferenciam das ações previstas nas especificações. Por outro lado, as especificações descrevem diversos propósitos que não configuraram a principal ação solicitada nas tarefas, tais como *narrar*, *argumentar*, *expor*, *agradecer*, *comentar*, *expressar atitudes*, *confirmar*, *desculpar-se*, *reclamar*, *justificar* e *avisar*. Esses propósitos, apesar de possíveis, até hoje não apareceram no exame como propósito principal de nenhuma das tarefas da Parte Escrita. Cabe ressaltar que, em 10% do total das tarefas analisadas, não consta uma ação social como propósito; tais tarefas, já mencionadas anteriormente, são referentes às primeiras edições do exame, e buscavam apenas comprovar a compreensão do examinando.

Também entre os propósitos, é possível perceber diferenças entre os perfis das quatro tarefas da Parte Escrita. Enquanto nas tarefas I, II e III há uma variedade muito grande de propósitos, que podem ser verificados nos gráficos como parte dos que não estão previstos nas especificações, na tarefa IV parece haver uma maior estabilidade e uma menor variedade de propósitos solicitados. Nessa tarefa, em 58% dos casos, o propósito solicitado é *opinar*, propósito que ocorreu em apenas 12% das tarefas III, em 7% das tarefas II e não ocorreu nenhuma vez na tarefa I.

Considerando-se a produção solicitada, outro dado importante para a descrição das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras é a relação de interlocução estabelecida entre o enunciador e o interlocutor, ou seja, entre quem escreve e para quem escreve. A partir do que está previsto nas especificações, a relação de interlocução solicitada no texto a ser produzido foi identificada como *pública* e *privada*:

Figura 9 – Relações de interlocução solicitadas nas tarefas do Celpe-Bras.



Fonte: elaborado pelas autoras.

A análise das relações de interlocução permite verificar que 10% das tarefas não configuram relação de interlocução, pois, como já explicitado, entre as edições de 1998 e 2000-2 (anteriormente, portanto, à publicação das especificações do exame) algumas tarefas não solicitavam uma produção escrita direcionada a um interlocutor, mas apenas respostas às perguntas de compreensão. Nas tarefas que apresentam relação de interlocução, o exame Celpe-Bras prioriza interlocução pública, a ser configurada em 81% das tarefas da Parte Escrita. As relações de interlocução privadas, que representam 9% das tarefas, são mais frequentes nas edições mais antigas do exame.

A opção do Celpe-Bras por tarefas que propõem o estabelecimento de relação de interlocução pública está de acordo com estudos que mostram que, para um exame que se propõe a avaliar proficiência a partir do uso da linguagem, a interlocução

pública, por se mostrar mais estável, possibilita uma melhor definição dos critérios de avaliação, visto que não depende da realização de inferências a respeito do que é ou não compartilhado pelos interlocutores na situação de comunicação (SCHOFFEN, 2009). Em consonância com esse pressuposto, ao serem analisados os gêneros do discurso, os propósitos e os interlocutores estabelecidos na produção solicitada nos enunciados das tarefas, os resultados demonstram a recorrência no exame de gêneros do discurso de circulação social pública.

5. Considerações finais

Como é possível constatar nos dados apresentados acima, as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, em grande medida, confirmam o que está expresso no construto teórico do exame, uma vez que os resultados obtidos apontam para uma avaliação de proficiência que se assemelha ao uso da língua em situações autênticas de comunicação. Apresentando uma grande variedade de elementos, as tarefas do exame abordam diferentes assuntos que fazem parte do cotidiano brasileiro. O examinando tem acesso a essas temáticas a partir de textos majoritariamente jornalísticos, retirados de diferentes jornais, revistas e outros veículos de mídia que circulam no Brasil. Desse modo, a operacionalização do exame em relação ao material de insumo está em consonância com o modo como o Manual do Candidato sugere que possa ser feita a preparação dos examinandos, isto é, a partir da leitura de diferentes textos em língua portuguesa e do posicionamento acerca dos assuntos neles veiculados.

As orientações fornecidas pelo Manual do Candidato em relação à preparação dos examinandos também encontram respaldo nos resultados obtidos acerca da produção solicitada no exame, uma vez que ações da ordem do argumentar são recorrentes nas tarefas, a exemplo do propósito *opinar*, que se mostrou o mais recorrente, com 20% dos casos. Além disso, os resultados sugerem que o exame solicita que se estabeleçam relações de interlocução predominantemente institucionalizadas,

em gêneros de circulação social pública, priorizando usos da linguagem em que o examinando precisa se inserir em contextos públicos de uso da língua.

A descrição das tarefas também revelou elementos solicitados nos enunciados das tarefas da Parte Escrita que não estão previstos nas especificações do exame (BRASIL, 2002). Se o exame Celpe-Bras propõe uma avaliação de proficiência que se assemelha a situações de uso da língua portuguesa, entende-se que ele acompanha as mudanças no uso da língua nas diferentes esferas de atuação. A primeira aplicação do exame Celpe-Bras foi em 1998, enquanto que a publicação do Manual do Candidato, documento que apresenta as especificações analisadas neste trabalho, data de 2002; desde então, novos gêneros passaram a ser utilizados em diferentes práticas sociais, enquanto outros tiveram seu uso cada vez mais limitado. Essa alteração nos gêneros do discurso utilizados na sociedade se reflete nas tarefas do exame, que passaram a solicitar textos da esfera digital, tais como *postagem de blog* e *e-mail*, sendo este um gênero bastante recorrente no Celpe-Bras.

A análise empreendida neste trabalho aponta para a necessidade de atualização das especificações do exame, bem como ressalta a importância de o Manual do Candidato explicitar o conjunto de especificações do que pode ser avaliado no exame, ao contrário do que é feito na última edição do documento (BRASIL, 2015), em que as especificações foram suprimidas. As especificações de um exame de proficiência disponibilizam publicamente informações sobre tal exame, uma vez que descrevem o seu conteúdo (DOUGLAS, 2000; WEIGLE, 2002). Nesse sentido, especificações mais robustas – e em consonância com as tarefas do exame – fomentam a preparação de examinandos, pois possibilitam a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos mais coerentes com os pressupostos do exame.

Os resultados apresentados neste artigo, bem como a proposta de especificações de Schoffen et al. (em preparação), que refinam a descrição aqui apresentada das tarefas já aplicadas na Parte Escrita e elaboram uma proposta de novos agrupamentos de esferas de atuação, temáticas, gêneros do discurso, propósitos e relações de

interlocução (SCHOFFEN; MENDEL, 2017; SCHLATTER; NAGASAWA, 2017; KUNRATH; SIRIANNI, 2017), considerando-se o que efetivamente tem sido solicitado nas tarefas do exame, fornecem subsídios para a atualização das especificações do Celpe-Bras. Dessa forma, espera-se contribuir para que os usuários possam fazer inferências mais válidas sobre a natureza do exame, seus objetivos e seus resultados, visto que uma possível atualização tornaria as especificações mais próximas da avaliação de proficiência que vem sendo realizada pelo Celpe-Bras ao longo de sua história.

Referências Bibliográficas

ACERVO CELPE-BRAS. **Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras**. 2014. Disponível em: www.ufrgs.br/acervocelpebras. Acesso em: 15 de maio de 2017.

BACHMAN, L. F. Some reflections on task-based language performance assessment. **Language Testing**, Londres, v. 19, n. 4, p. 453–476, 2002. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt240oa>

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 512 p.

BRASIL. **Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2002.

_____. **Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2003.

_____. **Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006.

_____. **Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2010.

_____. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2011a.

_____. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras.** Versão eletrônica simplificada. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2011b.

_____. **Manual do Aplicador.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2011c.

_____. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras.** Versão eletrônica simplificada. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2012.

_____. **Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de abril de 2013 do Exame.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2013a.

_____. **Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2013b.

_____. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2015.

CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 254-272, 1999. <https://doi.org/10.1017/S0267190599190135>

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução** n° 9. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar 2000.

DORIGON, T. **O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações.** 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DOUGLAS, D. **Assessing Languages for Specific Purposes.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KUNRATH, S. P.; SIRIANNI, G. R. **Perfil das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras.** IV Simpósio Internacional Celpe-Bras – Sincelpe, Curitiba, 2017.

MARTINS, A. F. **Direcionamentos para o Ensino de Português como Língua Adicional em Portugal e no Brasil**: análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MENDEL, K. **Exame Celpe-Bras**: uma análise das tarefas da Parte Escrita. XXVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS, Porto Alegre, 2016a.

_____. **Análise da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras**: contribuições para o ensino de Português como Língua Adicional. XXIV Jornada de Jovens Investigadores da Associação de Universidades Grupo Montevideu, Águas de São Pedro, 2016b.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 153-173.

NAGASAWA, E. Y.; SCHOFFEN, J. R. Análises e estatísticas sobre a construção e a disponibilização pública do Acervo Celpe-Bras. In: Anais do Fórum da Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre: Fórum FAPA, 2016. p. 131-144.

RODRIGUES, M. S. A. **O exame Celpe-Bras**: Reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RODRIGUES, R. H. R. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (orgs). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 35-53.

SCARAMUCCI, M. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. In: **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

_____. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999, p. 105-112.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras**: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>. Acesso em: 14 de maio de 2017.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C; REBELLO, L. S; SILVA, D. S. (Orgs.). **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 11-35.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R., PRATI, S., ACUÑA, L. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, M. Z. (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009, p. 195-122.

SCHLATTER, M.; NAGASAWA, E. Y. **A construção de uma matriz de especificações para a Parte Escrita do exame Celpe-Bras: decisões e desafios**. In: IV Simpósio Internacional Celpe-Bras – Sincelpe, Curitiba, 2017.

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

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. **Da descrição das tarefas já aplicadas à proposição de uma nova matriz de especificações para a Parte Escrita do exame Celpe-Bras**. In: IV Simpósio Internacional Celpe-Bras – Sincelpe, Curitiba, 2017.

SCHOFFEN, J. R.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R.; MACHADO, B. P. Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame. **Cadernos do IL**, nº 55, p. 87-113, 2017.

SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S. P.; MENDEL, K.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R. **Proposta de uma matriz de especificações para a Parte Escrita do exame Celpe-Bras**. Em preparação.

WEIGLE, S. C. **Assessing writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 23.01.2018



Análise de experiências em português como segunda língua a partir de uma perspectiva interseccional

Analysis of experiences in Portuguese as a second language from an intersectional perspective

*Juliana Harumi Chinatti Yamanaka**

RESUMO: Este estudo de caso qualitativo se centra sobre os conceitos de experiências e interseccionalidade para analisar a relação entre uma intercambista e a língua portuguesa. Este artigo utiliza o paradigma indiciário para analisar os dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas. Os resultados do estudo revelaram que as experiências têm a ver com as relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas por uma biografia inscrita em um corpo físico que não pode ser negligenciado. É possível que experiências vividas, no entrecruzamento dos vetores de opressão, engendrem emoções que afetem a aprendizagem. Por isso, sugere-se uma agenda investigativa em Linguística Aplicada comprometida socialmente.

ABSTRACT: This qualitative case study focuses on the concepts of experiences and intersectionality to analyze the relationship between an exchange student and the Portuguese language. This paper uses evidential paradigm to analyze data collected from semi structured interviews. The results of the study revealed that the experiences are related to the relationships, dynamics and circumstances experienced by a biography inscribed in a physical body that cannot be neglected. It is possible that lived experiences, in the intersection of the vectors of oppression, engender emotions that affect learning. Therefore, we suggest a responsible agenda for Applied Linguistics.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências. Interseccionalidade. Português como segunda língua.

KEYWORDS: Experiences. Intersectionality. Portuguese as a second language.

1. Introdução

Contornos de múltiplos sentidos são atribuídos ao ensino-aprendizagem de línguas de modo singular por cada sujeito. Ainda que compartilhe um mesmo

* Profa. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: julianalapsis@gmail.com.

ambiente físico e os mesmos recursos instrucionais (a sala de aula, o livro didático, a professora), para elaborar suas interpretações sobre o mundo, os sujeitos da aprendizagem partem de condições simbólicas, materiais, e, por que não dizer, existenciais específicas que, por vezes, os posicionam em situação de desvantagem. Qualquer investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas (de agora em diante EALin) que opere na direção do reconhecimento das diferenças e, inclusive, das desigualdades, necessita extrapolar as fronteiras da sala de aula e localizar as experiências relacionais em contextos concretos de vivência da língua-alvo. Dessa forma, se alargará o conhecimento no campo e se abarcará a dimensão das biografias.

Este artigo representa parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla e busca discutir a construção da relação entre uma candidata ao Programa de Estudante-Convênio de Graduação e o português como segunda língua, considerando, para isso, suas experiências durante o processo escolar e extraescolar até o momento da realização do exame de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (de agora em diante Celpe-Bras).

Lançado em 1965 pelo Ministérios das Relações Exteriores, o Programa de Estudante-Convênio de Graduação (doravante PEC-G) visava regularizar o status dos estudantes estrangeiros no país, unificar as condições de intercâmbio e dar garantias de tratamento semelhante aos estudantes internacionais (BRASIL, 2012). Em 1998, o programa começou a ser gerido também pelo Ministério da Educação. Atualmente, o PEC-G destina-se à formação educacional de estudantes estrangeiros no Brasil (especialmente daqueles oriundos de países em desenvolvimento) a partir da oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior do país (BRASIL, 2012). Desde 2001, o PEC-G selecionou mais de 6.000 estudantes para se profissionalizarem aqui (BRASIL, 2012), o que assinala o reconhecimento do Brasil como país apto à qualificação de pessoas de diversas partes do mundo.

Nesse contexto, aprender o português como segunda língua (de agora em diante PL2) é uma empreitada que exige mais que meras aulas expositivas ou a execução de tarefas repetitivas, por vezes, calcadas em abordagens de ensino que escamoteiam seu caráter violento e colonizador sob o pretenso respeito a uma norma ou à subordinação do falante a uma variante específica da língua aceita como hierarquicamente superior.

Anzaldúa (2009) diz que, para superar a tradição do silêncio, é preciso não ter vergonha de existir na língua. Aprender PL2 é uma experiência existencial desafiadora e singular, que ultrapassa os aspectos das competências e habilidades individuais, pois é, antes de tudo, uma experiência relacional. Nesse sentido, a vivência em PL2 está inscrita em um macrossistema externo, que atrai e impele a lidar com a língua de diversas maneiras nos distintos contextos ao longo do tempo (NORTON, 2000). Diante do desafio de ser aprovada/o no Celpe-Bras, cada candidato ao PEC-G investirá sobre o PL2 a partir condições específicas de interação, por vezes inscritas em mais de um eixo de opressão que conforma a estrutura social dada.

Este artigo se justifica não somente por agregar aos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ao propor como questão central à análise das experiências em PL2 com enfoque no PEC-G, ainda pouco investigadas (MICOLLI, 2006); mas principalmente pela reduzida capacidade das pesquisas atuais brasileiras em Linguística Aplicada (de agora em diante LA) considerarem mais de um ou dois eixos de opressão dentro dos processos interacionais mediados pela língua. Mesmo quando tratam sobre identidades, ainda há dificuldade em se compreender a articulação convergente dos vetores de força que agem sobre determinados indivíduos. Fora o fato de que algumas categorias de análise, como raça, gênero, sexualidade, classe, capacidade, origem, etc., ainda parecem permanecer como impróprias em uma pesquisa que se pretenda imparcial.

Inserido na linha de pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas, este estudo amplia o contexto de investigação para além das interações da sala de aula. Opero com o conceito de Linguística Aplicada enquanto campo investigativo transdisciplinar que, a partir de um viés crítico e comprometido socialmente e, portanto, ideológico, centra-se não apenas na compreensão dos processos comunicativos como também no encaminhamento de proposições para as demandas da linguagem. É sobre essa vertente de produção do conhecimento, com a qual outras/os pesquisadoras/es demonstraram preocupação, que pretendo me centrar (BORGES, 2017; DAMIANOVIC, 2005; MOITA LOPES, 2011; SILVA, 2015).

Para buscar compreender como as experiências podem influenciar o processo de aprendizagem da língua-alvo, foi proposta como questão orientadora: *como se caracterizam as experiências de uma candidata ao PEC-G em PL2?*

A seguir, explicitarei os referenciais teóricos que serviram de base para o estudo.

2. Referencial teórico

Nesta seção, (1) introduzirei a concepção de linguagem orientadora (AUSTIN, 1990); (2) definirei o conceito de experiências (MICCOLI, 2006, 2007, 2010); por fim, (3) para compreender as desigualdades e desvantagens de determinados sujeitos da aprendizagem, abordarei o conceito da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; COLLINS, 2017; LEFFA, 2007; NORTON-PEIRCE, 1995).

2.1 Paradigmas em torno da língua

Koch (1998) afirma que as concepções em torno da linguagem humana podem ser sintetizadas em três tipos: (a) a representacionalista, que opera enquanto espelho do mundo e do pensamento; (b) a instrumental, entendida enquanto ferramenta de comunicação através da qual o emissor comunica mensagens ao receptor; e (c) a prática

discursiva, enquanto lugar de interação e de ação de sujeitos específicos em contextos concretos sob determinadas condições.

A concepção de linguagem orientadora da análise se aproximará à Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1990), que se opõe à natureza exclusivamente representacionista ou instrumental e concebe a linguagem como atividade que possui força constituidora dos sentidos da experiência humana.

Questionar os pressupostos que subjazem à noção de linguagem permite redescrever o nexos existente entre língua e existência. Nesse sentido, me aproximo de uma concepção de língua enquanto estrutura social que possui poder organizador da realidade e que está, sobretudo, vinculada ao corpo e aos seus consequentes modos de localização ou pertencimento geográfico, comunitário, identitário, político, etc. (FABRÍCIO, 2017).

2.2 Experiências

É a natureza sociocultural do aprender que justifica o uso das experiências na investigação do EALin, pois elas assumem função importante no modo de significação da existência no passado, presente ou futuro (MICCOLI, 2007).

Miccoli (2010) divide as experiências dos estudantes em diretas ou indiretas. As primeiras são aquelas que influenciam diretamente o processo de aprendizagem, sendo localizadas como as interações situadas no espaço formal de ensino. Elas se subdividem em: cognitivas, sociais e afetivas. Estas se referem aos sentimentos e às emoções relacionados às experiências. Essas estão incluídas nas relações entre aprendiz, colegas e professores. E aquelas envolvem os aspectos cognitivos responsáveis pelos processos de aprender.

Para a autora, as experiências que extrapolam a sala de aula não deixam de influenciar o processo de EALin. Essas experiências indiretas podem ser classificadas como: contextuais, pessoais, conceptuais e futuras. As primeiras fazem referência ao

ambiente em que a aprendizagem acontece em nível micro (dentro da instituição educacional, mas fora da sala de aula) ou em nível macro (fora da instituição educacional). Já as segundas são entendidas como aquelas vividas anteriormente, em contextos informais de aprendizagem, e que estão relacionadas ao âmbito pessoal. Em seguida, estão as que se referem às concepções sobre situações e fatos determinados. Por fim, estão as futuras, que podem se referir a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos sobre algo que ainda será realizado ou alcançado.

2.3 Interseccionalidade

Diante da compreensão de que a sociedade é um sistema de comunidades formada por diversos grupos que se relacionam entre si e que, com frequência, sobrepõem-se uns aos outros total ou parcialmente (LEFFA, 2007), pesquisadoras/res da Linguística Aplicada (BORGES, 2017; DAMIANOVIC, 2005; MOITA LOPES, 2011; NORTON-PEIRCE, 1995; SILVA, 2015) passaram a criticar a teorização homogênea dos sujeitos envolvidos nos processos comunicacionais e a assumir opinião contrária à ocultação das assimetrias existentes. Esses posicionamentos censuram práticas sofisticadas de exclusão as quais escamoteiam, no interior do exercício da produção científica, desvantagens estruturais que subordinam os sujeitos a condições concretas de interação.

Assim, para ampliar a compreensão sobre a complexidade da realidade, Crenshaw (2002) propõe que pensemos os vários vetores de poder, por exemplo: raça, gênero, classe e outros, como avenidas que constituem o terreno social, econômico e político. É através dessas avenidas que se move o desempoderamento dos sujeitos, atingindo seu ponto máximo no entrecruzamento de opressões. Por exemplo, mulheres racializadas, frequentemente posicionadas nessas intersecções, podem sofrer racismo, xenofobia, machismo ou exploração de classe. Isso significa que são impactadas nas diversas direções dos vetores de opressão e que, portanto, suportam

carga maior de sofrimento. A autora preconiza a análise das experiências de vida das mulheres postas à margem na busca de pistas da discriminação, em um movimento que vai de baixo para cima.

A relevância do uso do conceito de interseccionalidade está em (1) estabelecer relações entre identidades individuais e coletivas; (2) mirar nas estruturas sociais; (3) criar teorias a partir da base; (4) contribuir com projetos de justiça social (COLLINS, 2017).

Como bem aponta Leffa (2007), é preciso recordar que a escola possui mecanismos sutis de exclusão, os quais fazem com que estudantes em um mesmo ambiente de aprendizagem tenham oportunidades de interação socialmente construídas de modo desigual.

3. Metodologia

Erigido a partir dos princípios do estudo de caso e da abordagem qualitativa (RICHARDSON, 1999), este estudo representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, que ocorreu entre os meses de abril e novembro de 2012.

Foram considerados como contextos de aprendizagem tanto a escola, enquanto espaço formal, como o bairro residencial e a igreja, enquanto espaços secundários.

Na escola, o curso específico teve duração de cerca de oito meses e as aulas foram planejadas em quatro etapas, que iam do nível básico ao avançado. Elas atendiam um grupo formado por 13 jovens francófonos (6 meninas e 7 meninos), na faixa etária dos 20 anos, oriundos do Benim, Congo e Togo.

O bairro onde moravam os estudantes estava localizado na zona sul do Plano Piloto, e se chamava Vila Telebrasil. Criado em 1957 como assentamento dos operários da construção de Brasília, sua história está inscrita em processos de lutas pela permanência residencial dos candangos na região após a instituição definitiva da Capital (LACERDA, 2011). Resquícios da segmentação social permanecem na região até hoje.

A colaboradora desta pesquisa foi escolhida por ser a que menos fazia interferências orais no grupo. Para preservar sua identidade, seu nome foi substituído por pseudônimo escolhido por ela mesma: Dora.

As técnicas que mais contribuíram para a coleta de registros aqui apresentados foram a observação e as entrevistas semiestruturadas (RICHARDSON, 1999), aplicadas antes e depois da realização do Celpe-Bras.

O processo analítico contou não somente com a seleção de registros mais relevantes, mas também fatos que em outra ótica poderiam ser considerados secundários. Esta etapa foi orientada pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), o qual sugere que detalhes residuais podem ser relevantes para a interpretação da realidade.

Feita a apresentação metodológica, passo à análise de dados.

4. Análise dos dados

A discussão dos dados aqui apresentados tem como base pesquisa mais ampla realizada entre os meses de abril e novembro de 2012. Esta seção tratará: (a) da reação da família de Dora ao intercâmbio; (b) das emoções da estudante em sala de aula; (c) das suas vivências em outros espaços; (d) de sua experiência marcante no processo de aprendizagem do PL2; e, por fim, (e) da resignificação de suas concepções sobre o povo brasileiro ao longo do tempo. Excertos das falas de Dora foram utilizados para nomear as próximas subseções.

4.1 “Quando eu decidi vir estudar aqui...”

Norton (2000) afirma que a noção de investimento em uma língua precisa ser compreendida a partir da trajetória histórica de cada aprendiz. Partindo dessa premissa, as experiências impactantes no processo de aprendizagem iniciaram antes mesmo da chegada da estudante ao Brasil, e referem-se à reação da família

ao intercâmbio. À época, ela estava com 22 anos e falava, além do francês, o nagô, o fon e o dendi. Dora se inscreveu no PEC-G quando estava no penúltimo ano do curso superior em Administração.

O fragmento abaixo apresenta indícios sobre o lugar social ocupado por Dora no Benim, bem como vestígios sobre seus desejos e projeções futuras. O presente é o elo entre passado e futuro, insinuando conexões entre experiências pessoais, conceptuais e futuras. São as circunstâncias vividas tensionando nossas concepções sobre o que devemos fazer no presente para delinear o por vir. Vejamos o que relata a estudante¹:

Quando eu decidi vir estudar aqui, meu... Na verdade, meus pais já morreram. Então, eu morava com o meu irmão e duas das minhas irmãs mais jovens. [...] Então, quando eu decidi, meu irmão, ele não aceitou... E me disse que não... que ele não vai emprestar o dinheiro... para me ajudar a manter... [...] Então, lá ele ficou triste. Eu também tenho um namorado. Ele também não... Ele também não aceitou porque ele disse a distância é longe. Então, todo mundo ficou triste, mas, como é para meu futuro, ele deixa. Depois... hoje é difícil, mas, depois, todo mundo vai beneficiar esta oportunidade. Porque não é para viajar para outro país... não é... não dá para todo mundo... é uma chance. (Dora – E1)

Por ser francófona, quando ainda estava no Benin, Dora acreditava que seria fácil aprender português pela proximidade entre as línguas. No entanto, as vivências no Brasil inscritas em escassas oportunidades de interação na língua-alvo foram determinantes para desestabilizar essa crença confortável, o que apontou para a relação entre experiências contextuais e conceptuais (MICCOLI, 2006).

Pertencer a um grupo ou a uma comunidade discursiva exige a participação em rituais de iniciação diferentes para cada pessoa (LEFFA, 2007). Para ser reconhecido enquanto falante de uma outra língua, não é diferente. No caso de

¹ Optou-se por manter as respostas da colaboradora na sua forma espontânea, ou seja, sem correções.

Dora, seria mais adequado chamar tais rituais de desafios ou impedimentos, caracterizados por relações assimétricas de poder, que se entrecruzam em pelo menos quatro eixos (CRENSHAW, 2002), que juntos caracterizam de modo específico as experiências na língua-alvo. Ser mulher, negra, estrangeira e com reduzidos recursos financeiros à disposição situa as oportunidades de interação numa régua social marcada pela métrica da exclusão.

Fica evidente que a apreensão na família, relatada por Dora, foi resumida à reação dos homens. Assim, desde o princípio, Dora se depara com experiências relacionais que se configuram como impeditivas à realização o intercâmbio. Com frequência a desigualdade de gênero tem imposto às mulheres a submissão de sua vontade a da família. Apesar disso, pouco tem se questionado o caráter da instituição familiar e os seus efeitos em pesquisas relacionadas a aprendizagem de línguas. O problema é que tradicionalmente as concepções em torno da noção de família moderna, consolidada no século XIX, têm sido norteadas por normas e interesses masculinos que há muito têm situado mulheres na esfera doméstica; perpetuado estereótipos de gênero variados, principalmente aqueles relacionados à reprodução sexual e ao cuidado com a prole; reproduzido no âmbito público divisão do trabalho com base em estereótipos de gênero; permitido violências simbólicas, econômicas, psicológicas, físicas, bem como têm alienado direitos referentes à proteção, à reprodução, à educação, ao trabalho, ao exercício político (OKIN, 2008).

Dora optou por seguir seus planos, mesmo que para isso tivesse que estar em um novo lugar sozinha, com reduzido recurso financeiro à disposição. O investimento feito deve-se à representação do intercâmbio e conseqüentemente da língua portuguesa, como uma oportunidade de ascensão social, o que traz consigo a noção de busca por acesso a recursos simbólicos e materiais, assimetricamente repartidos na sociedade. Como exemplo dos primeiros, temos a língua e a educação. No caso dos últimos, o dinheiro, por exemplo (NORTON-PEIRCE, 1995).

As desigualdades existentes na distribuição desses bens entre todos é o que atribui a eles e às pessoas que os detêm valor, prestígio e reconhecimento social diferenciado (LEFFA, 2007).

Não somente fragmentos das experiências pessoais anteriores de Dora dão indícios sobre a importância da luta pelo acesso a tais bens para as mulheres do Benim, como também dados sobre o Índice de Desigualdade de Gênero (de agora em diante IDG) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) que reflete a desvantagem da mulher na saúde reprodutiva, no empoderamento e no mercado de trabalho. Em 2011, na classificação de 146 países que promovem a igualdade entre homens e mulheres, o Benim localizava-se em 133º lugar. Já na classificação do Índice de Instituições Sociais e Gênero (SIGI, 2013)², o Benim ocupava 81º posto dentre 86 países analisados em 2012³.

A perspectiva de futuro promissor de Dora dependia do aprendizado e, mais que isso, da outorga do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em nível intermediário. Isso significa que parte de seu projeto de vida estava subordinado não somente à sua capacidade de circulação na língua-alvo, mas principalmente a uma linguagem autorizada (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Experiências relacionadas a essa (des)autorização linguística serão reiteradas tanto nas experiências diretas quanto indiretas de Dora.

A trajetória construída com a língua portuguesa está inscrita em um longo processo de enfrentamento de condições adversas à aprendizagem, que iniciam com a decisão de deixar o país à revelia da família até o desafio de existir e resistir em uma língua que originariamente não é a sua. Tais experiências passam

² O SIGI foi lançado em 2009 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (doravante OCDE).

³ À diferença do IDG, o SIGI capta instituições sociais discriminatórias como o casamento, as práticas discriminatórias de herança, a violência contra as mulheres, de preferência pelo filho, acesso restrito a espaços públicos e de acesso restrito a terra e ao crédito.

inevitavelmente por processos de reconfiguração identitária, emocional e afetiva contextualizadas no tempo e no espaço situacional.

4.2 “Aqui é como uma família”

Sobre a escola, Dora dizia que *“está feliz porque aqui é como uma família”* e compara suas experiências no Brasil e no Benim *“Lá no meu país quando os professores entram na sala, eles ficam bravos com todo mundo”*. Novamente sugere-se que as experiências pessoais anteriores contribuem para a construção da percepção sobre as práticas pedagógicas do momento presente.

Como os colegas que estudavam em sala eram os mesmos da residência estudantil, a escola parecia se tornar uma extensão do lar. Na Vila Telebrasil, ela vivia em uma residência estudantil, com mais três meninos e três meninas. Todos francófonos. Assim, apesar de conceitualmente se diferenciar do construto família, é possível afirmar que as experiências em PL2 de Dora situaram-se predominantemente no espaço restrito da sala de aula e, em menor frequência, no âmbito público da vida e externo à escola. A privação das oportunidades de interação em língua portuguesa parece contribuir para a conformação de sentimentos que marcam negativamente Dora e que a acometem em sala. Sobre isso, vejamos o comentário da estudante abaixo:

Conversar com as pessoas, eu tô com vergonha, tô com medo. Por exemplo, para falar com minha professora, eu tô com medo, tô com vergonha porque eu me disse: “eu vou falar mal essa palavra... Então, ela vai ficar com raiva... Ela já explicar essa palavra. Eu tô com medo todo o dia... (Dora - E1)

A participação de Dora em sala de aula é afetada por sua autopercepção no desenvolvimento da língua-alvo, engendrada a partir de processos relacionais que a posicionam no entrecruzamento dos eixos de opressão. No contexto da educação

formal, o medo e a vergonha inundam os momentos de aprendizagem e remontam a experiências sociais e afetivas anteriores: “Então, ela vai ficar com raiva... Ela já explicar essa palavra”.

Ao passo que mecanismos sofisticados de exclusão, os quais determinam quem pode falar e quem pode ser ouvido (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), ocultam-se sob o manto da naturalidade das personalidades ou dos modos de interação social (LEFFA, 2007), a “autoexclusão” passa a ser marcante em trajetórias de aprendizagem inscritas em eixos subordinados socialmente pelos regimes de opressão de raça, gênero, classe, etc. Assim, o discurso da educação como caminho neutro para a transformação e ascensão social continua a rechaçar os sujeitos postos à margem a priori.

As observações de campo indicaram que, dentre todos da turma, Dora era a que menos participava das aulas. Sobre isso é importante lembrar que a escola é mais um espaço de reprodução das assimetrias de poder que determinam o processo de alocação dos recursos, inclusive linguísticos (LEFFA, 2007). Por isso, os educadores devem ser desafiados a cultivarem um olhar sensível e empático com vistas a uma prática pedagógica mais integrativa e igualitária.

4.3 “Porque eles são assim?”

As experiências indiretas de Dora se davam especialmente no âmbito da igreja: “durante a semana, quando ter... é... às sextas, eu vou para lá [igreja], mas se não tem nada, eu vou para casa”. Esse contexto se configurou espaço secundário de vivência na língua-alvo bem como de interação com o povo brasileiro e seus costumes. Segundo as concepções da aprendiz, a igreja seria um lugar propício para a interação na língua. Apesar dessa expectativa, ela afirma encontrar uma comunidade pouco disposta ao diálogo. Vejamos o excerto que menciona sua relação com a comunidade católica:

Eu sou católica. Tenho um amigo que ele me pediu de vir para só a igreja, para conversar mais com as pessoas. Mas, quando eu fui lá, as pessoas não estavam. E, depois do culto, só ele conversar as pessoas que eles conhece. Então, tô... Eu me... Sou tímida. Então, porque... Eu me disse: 'porque eles são assim?'... Lá na igreja não tem diferença. Todo vem para orar, agradecer Deus. Então, porque eles são assim? Não é meu opinião, não é para todo mundo. Eu me disse, por exemplo, eu sou... Porque eu estou tímida... É a razão, é a razão... Mas não sei se as pessoas se comportar assim... (Dora - E1)

Dora questiona se sua timidez é o único fator impeditivo para o diálogo. Sobre isso, Norton-Peirce (1995) aponta a dificuldade das teorias de aquisição de segunda língua em estabelecer relação entre o sujeito da linguagem e a tessitura social, sugerindo a relevância de uma teoria identitária que possa dar conta dessas questões. Assim, com o auxílio da perspectiva interseccional, desloco o olhar para os vetores de opressão passando a questionar se o racismo, a xenofobia, o machismo ou a opressão de classe não seriam fatores impeditivos da interação (CRENSHAW, 2002). Sobre a sala de aula, a participação mais ativa dos homens leva a indicar que sim. Sobre as reduzidas possibilidades de mobilidade dentro da cidade, a questão econômica sugere que sim. Sobre a dificuldade de estabelecimento de uma rede social de interação e de apoio, sabe-se que no Brasil o racismo não pode ser negligenciado.

Enquanto produtora de suas próprias concepções, além de questionar quem está habilitado ao diálogo, Dora lança luz sobre aspectos culturais próprios de uma determinada tradição religiosa. Apesar de ser católica, compara sua ida à Igreja Evangélica e afirma que as oportunidades de interação nesta última pareceram mais significativas em sua experiência pessoal. Vejamos, no próximo excerto, a hipótese criada por ela para explicar as diferenças de interação em uma e outra igreja:

Lá na igreja, para falar a verdade... Na Igreja Católica, depois... da missa... as pessoas vão embora. Então, tem ninguém com quem conversar assim... mas pra a igreja... igreja. [...] Evangélica... eles são mais... mais... como a gente diz... eles falam mais... conversar mais com as pessoas... Então, são mais simpática. (Dora - E2)

Sabe-se que, de modo geral, espaços religiosos têm uma trajetória inscrita nos processos de educação do povo, que vão desde o monopólio da cultura letrada na Idade Média até práticas de letramento contemporâneas e, especialmente, difusão da língua de sinais. Apesar disso, Jung e Semechechem (2009) afirmam que, em termos de pesquisa, há um desinteresse pelos eventos litúrgicos em relação às práticas escolarizadas. É preciso que as pesquisas em LA se aprofundem nos espaços religiosos enquanto ambientes de aprendizagem de línguas estrangeiras.

4.4 “Se você não aprender português, você vai voltar para o seu país”

Uma das experiências marcantes relacionada ao português, foi descrita no excerto abaixo:

O dia em que eu fiz a prova oral com a professora. Ela me falou que você tem que melhorar a sua [...] sua fala... senão você vai voltar para o seu país. Então, nesse dia, eu fiquei triste porque eu me disse: ‘todo mundo tem o direito de ser feliz’. Porque se... a língua portuguesa não é a minha língua (chorando) [...] Todo mundo tem que ser feliz mesmo se você não tem [...] Mas eu acho que não é bom falar para alguém: ‘você vai voltar para o seu país’. (Dora - E1)

Mesmo compreendendo que a docente buscava alertá-la para o seu próprio bem, à época da entrevista, Dora ainda se comovia com aquele evento. Conforme Koch (1998), independentemente da intenção do falante, os enunciados possuem certa força que irá produzir efeitos sobre o interlocutor. Aquelas palavras feriam

ainda mais ao serem proferidas por autoridade socialmente aceita como legítima para interditar a circulação de aprendizes em uma língua.

Se, para pertencer a uma comunidade linguística, é preciso que se exerça atividades específicas executadas pelos seus membros (LEFFA, 2007), como é possível aos aprendizes de outras línguas já subordinados aos regimes de poder hegemônicos serem reconhecidos como sujeitos aptos ao diálogo igualitário? Sobre isso, Dora se indaga: *“eu sei que para conseguir eu tenho que praticar, praticar a língua. Mas como praticar se eu não tenho amigos? É o problema. Eu me fiz essa pergunta todo o dia”*.

Enquanto sujeito que dá sentido a suas experiências e questiona os modos pelos quais o mundo se organiza, indiretamente, Dora levanta a seguinte questão: Quanto do sujeito da aprendizagem são traços de sua característica individual ou são efeitos da combinação de diferentes formas de opressão que o impelem a ser de uma determinada maneira? Para ela, parte do problema tem origem em suas características pessoais e outra parte está relacionada às oportunidades de comunicação. Essa é uma questão para as Teorias de Aquisição de Línguas.

A história marcante de Dora ofereceu pistas sobre como a relação da estudante com o PL2 está inserida em uma tessitura social complexa, que, com frequência, marca negativamente sua autopercepção no processo de aprendizagem. Sobre isso, Glória Anzaldúa (2009, p. 312) declara que a identidade é indissociável da língua: *“Então, se você quer mesmo me ferir, fale mal da minha língua”*. Em sentido semelhante, bell hooks⁴ (2008, p. 858) afirma que a estratégia de moldar e regular a língua do outro pode ser utilizada como *“arma para envergonhar, humilhar e colonizar”*.

⁴ Conforme preferência da autora, registramos seu pseudônimo (bell hooks) sempre em letra minúscula.

4.5 “Gostava muito do país, mas...”

Dora afirma que suas concepções sobre o Brasil foram ressignificadas com o passar do tempo. Assegura que “gostava muito do país, mas, quando veio para cá, notou que os brasileiros eram muito contidos, não gostavam de falar com as pessoas e não eram muito gentis”. Norton (2000) afirma que vivenciar a língua não depende unicamente de nós, mas também de um sistema externo a nós, que nos atrai e impele a lidar com a L-A de maneiras diversas no tempo e no espaço situacional, o que significa que as oportunidades de interações socialmente estruturadas, guardam consigo assimetrias. Esse sistema parece influenciar os modos de significação das experiências no Brasil. Vejamos, abaixo, sua fala:

[...] No início, eu chorava [...] Eu chorava mesmo. À noite, eu não conseguia dormir porque tudo é diferente. Quando você... Aqui, eu não sei se na outra lugar é... Não é a mesma coisa, mas aqui, quando você cumprimentar uma pessoa, ela vai não te responder. Isso é muito ruim. Então, eu me disse: ‘o que eu fiz?’. É como se eu tá perdendo o meu tempo aqui. [...] A imagem que eu tenho dos brasileiros, algumas são as pessoas boas, mas algumas são bem... são [...] Eu tenho uma imagem, mas ruim. Mas não é para todo mundo porque tem umas pessoas que são boas. (Dora - E2)

Com o isolamento linguístico, a escassez econômica, a pressão familiar e a incerteza da aprovação no Celpe-Bras, os sentimentos de dúvida, tristeza e desamparo (“o que eu fiz?”) surgiram como experiências afetivas que marcaram o processo escolar. Os vetores de força pareciam posicioná-la na fronteira entre a felicidade de realizar seu sonho e o arrependimento.

Apesar de todas as experiências vividas, o resultado positivo do Celpe-Bras demonstrou que Dora não está apenas assujeitada às forças que buscam interditar sua voz, sua participação e, conseqüentemente, a aprendizagem, mas demonstrou, sobretudo, que a aprendiz possui poder de agência para transformar sua própria história.

Quadro 2 – Síntese das experiências.

Experiências	Caracterização
A reação da família	<ul style="list-style-type: none"> • Reação negativa. • Posicionamento contrário do irmão e do namorado.
O PL2 em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Sente medo e vergonha ao falar PL2 com as professoras.
O PL2 fora da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • A igreja como espaço secundário de aprendizagem do PL2, mas com interdições. • Quase não tem amigos brasileiros. • Sai pouco de casa.
Uma situação marcante vivida no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Ser repreendida pela professora, que disse para ela melhorar o PL2 senão teria que voltar para o Benim.
As imagens sobre o povo brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> • <i>1º momento no Benim:</i> Imagem boa.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>2º momento no Brasil:</i> Há pessoas ruins, fechadas e pouco gentis.
Abandonar a faculdade no Benim para realizar o PEC-G	<ul style="list-style-type: none"> • O assunto surge em sua fala com um tom de dúvida ou arrependimento.

Fonte: elaborado pela autora (2013).

5. Considerações finais

As vivências em PL2 foram balizadas, em maior ou menor grau, conforme: (1) os tipos e as qualidades das interações e (2) os sentimentos e as emoções envolvidos no transcorrer do tempo.

As experiências foram consideradas como relacionais, ou seja, construídas no conjunto das circunstâncias concretas das dinâmicas e práticas sociais num dado momento histórico por meio da linguagem. Para enxergar e interpretar a complexidade das experiências em PL2, é imprescindível fugir da homogeneização dos indivíduos (construída a partir da noção de sujeito universal⁵) e buscar as singularidades que constituem outras dimensões da humanidade. Por isso, a noção de biografia relacional, inscrita em um corpo físico e em discursos sobre o esse corpo, alinhada a uma concepção de língua integrada à tessitura social é tão importante.

⁵ O homem, branco, heterossexual, classe média, etc.

A perspectiva interseccional no EALin contribuiu para que as assimetrias entre os sujeitos sociais nos contextos concretos de comunicação não fossem negligenciadas. A partir de Crenshaw (2002), pode-se ampliar o olhar crítico para o fato de que uma estudante estrangeira situada no entrecruzamento de quatro eixos de opressão (raça, classe, gênero, origem) suporta uma carga de restrições, bloqueios e impedimentos sociais que afetam as emoções, as dinâmicas e as qualidades de interação na língua-alvo. O olhar monocategorial não seria suficiente para enxergar que o sofrimento vivido na língua portuguesa se produz na convergência de quatro vetores, e não um. Isso revela que a produção do conhecimento no âmbito da linguagem deve extrapolar o conceito de classe, insuficiente para iniciativas ocupadas com a justiça social.

Além disso, a análise de dados sugeriu que as práticas comunicativas de um aprendiz podem estar cerceadas a priori por mecanismos e estruturas sociais, por vezes, visíveis somente à aqueles que padecem da exclusão. Nesse sentido, a reduzida participação em sala de aula foi compreendida como efeito de um processo longo e reiterado de afastamento da aprendiz do exercício participativo, dialógico e integrativo.

Assim, para que o processo de integração de intercambistas atinja o maior número de candidatos e a aprendizagem seja efetiva, é preciso repensar o PEC-G. A revisão dessa política linguística de internacionalização do português passa não somente pela concessão de recursos para a assistência e a permanência das/os estudantes, como também pela criação de redes de apoio e fortalecimento psicossocial para o êxito estudantil. Isso significa superar a lógica meritocrática do desenvolvimento individual.

Se o processo de significação, na e pela língua, é o que permite dar sentido à experiência existencial e, conseqüentemente, ao que somos e podemos ser, urge que a Linguística Aplicada se debruce cada vez mais sobre os estudos que visem à

desnaturalização dos mecanismos de interdições interacionais e comunicativos numa ótica não monocategorial. Este é o compromisso ético e empático da área com o enfrentamento das causas do sofrimento humano gerado no âmbito da linguagem.

Referências Bibliográficas

ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, N. 39, p. 305-318, 2. sem. 2009.

BORGES, T. R. S. **Por um sentir crítico**: um olhar feminista interseccional sobre a socioconstrução de identidades sociais de gênero, raça/etnia e classe de professoras de línguas. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017, 232f. Dissertação de mestrado.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, Florianópolis, p. 171-195. 2002.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**. Jan/Jun., 2017. V. 5, nº1, 2017.

DAMINOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a ativista político. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul. / dez. 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Cia das letras, 1989.

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, set. / dez. 2008.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

JUNG, N. M; SEMECHECHEM, J. A. Eventos religiosos e suas práticas de letramento em comunidades multilíngues/multiculturais. **Fórum Linguístico** (UFSC. Impresso), v. 6, p. 17-37, 2009.

LACERDA, H. C. **O desenho da percepção afetiva**: o caso da Vila Telebrasília-DF. 207 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, Fazer, Sentir, Vir a ser: Ansiedade e Identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MICCOLI, L. A experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 208-248, 2006.

_____. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 197-224, jan./jun. 2007. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.15.1.197-224>

_____. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho de diferentes acessos**. São Paulo Contexto, 2011, p. 11-24.

NORTON-PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, n. 29, v. 1, p. 9-31, 1995. <https://doi.org/10.2307/3587803>

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Longman Pearson Education, Harlow, England, 2000.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, n. 16, vol. 2, 2008; p. 305-332. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200002>

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, D. do N. e. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 349-376, Ago. 2015.

Artigo recebido em: 02.11.2017

Artigo aprovado em: 01.04.2018



Estudo da variação no uso do artigo em português L2 por falantes de língua materna chinesa

Study of variation in the use of the article in Portuguese L2 by Chinese L1 speakers

Zhang Jing*

RESUMO: O presente trabalho apresenta um estudo sobre variações no uso do artigo em português por aprendizes que têm o chinês como língua materna, com o objetivo de testar a Hipótese de Análise Sintática Errada (*Syntactic Misanalysis Account - SMA*) na representação do artigo em gramáticas de aprendizes de segunda língua (L2). Proposta por Trenkic (2007, 2008), essa hipótese prevê que a escolha do artigo seja influenciada pela identificabilidade objetiva dos referentes e os artigos serão tratados como adjetivos processuais. O foco do estudo é direcionado na tendência dos aprendizes chineses em omitir, com mais facilidade, o artigo na construção, em português, de nomes modificados por adjetivo (Art+N+Adj) do que de nomes sem nenhum modificador (Art+N). Os dados recolhidos da produção escrita e oral em português L2 mostram que a SMA serve para explicar as variações detectadas no uso do artigo em português pelos aprendizes chineses.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo. Português como L2. Aprendizes Chineses.

ABSTRACT: The present work presents a study about variations in the use of the article in Portuguese L2 by Chinese L1 speakers, with the aim to test the Syntactic Misanalysis Account (SMA) in the representation of the article in L2 grammars. Proposed by Trenkic (2007, 2008), this hypothesis predicts that the choice of articles will be influenced by the objective identifiability of the referents and treated as procedural adjectives. The focus of the study is on the tendency of Chinese learners to more easily omit Portuguese articles in the construction of nouns modified by the adjective (Art+N+Adj) than nouns without any modifier (Art+N). The data collected from the written and oral production in Portuguese L2 of Chinese learners show that the SMA serves to explain the variations detected in the use of the article in Portuguese L2 by Chinese L1 speakers.

KEYWORDS: Article. Portuguese L2. Chinese Learners.

* Doutora, Departamento de Português da Faculdade de Letras, UM. jingz@umac.mo

1. Introdução

Em português, a classe de palavras *Artigo* compreende artigos definidos (AD) e indefinidos (AI). Segundo Abney (1987), o artigo pertence à classe D (determinante), uma categoria funcional que atribui valores referenciais do tipo [+definido] ou [-definido] ao nome. Mas esse traço parametrizado não está instanciado na língua chinesa e geralmente a aquisição do artigo em português por parte de falantes de língua materna chinesa envolve grandes dificuldades. As variações encontram-se detectadas na interlíngua dos aprendizes que, mesmo em um nível de proficiência avançado, não são capazes de dominar completamente esse sistema. Nessa perspectiva, têm surgido estudos que descrevem as variações no uso do artigo em português por parte de falantes de língua materna chinesa.

Para explicar a variabilidade no uso do artigo como sistema de uma segunda língua (L2), muitos estudos têm sido realizados ao longo dos anos. A Hipótese de Insucesso da Aquisição da Flexão Superficial (*Missing Surface Inflection Hypothesis - MSIH*) foi proposta (HAZNEDAR; SCHWARTZ, 1997; PRÉVOST; WHITE, 1999, 2000) na tentativa de explicar variações nas interlínguas dos aprendizes com base na dissociação encontrada entre os traços abstratos e as formas morfofonológicas superficiais, isto é, os aprendizes de L2 podem ter domínio (competência) total das propriedades sintáticas distribucionais dos elementos funcionais, mas não são capazes de as produzir sistematicamente, devido à “incapacidade” de fazer corresponder as características sintáticas às formas morfofonológicas. Hawkins e Chan (1997, p. 216) desenvolveram a Hipótese de Insucesso da Aquisição de Traços Funcionais (*Failed Functional Features Hypothesis - FFFH*). Quando a L2 e a L1 diferem em traços funcionais específicos, os aprendizes de L2 falham ao determinar o significado funcional total daquele novo material morfofonológico porque não têm acesso ao acervo total das opções virtuais disponibilizadas pelas categorias funcionais para além do período crítico. Com base nessa hipótese, os aprendizes de nível inicial ligam formas morfofonológicas da L2 a especificações de traços da L1. Nesse sentido, a sintaxe dos

aprendizes de L2 é seletivamente deficiente (HAWKINS, 2004). Entre outras hipóteses, que também defendem a posição de os aprendizes com L1 [-art] não terem acesso à categoria D, dado que o D não está instanciado nas línguas [-art], Trenkic (2007) propôs a Análise Sintática Errada (*Syntactic Misanalysis Account - SMA*). Na base dessa hipótese, estão os artigos do inglês que são tratados erradamente como “adjetivos processuais” (uma categoria que inclui demonstrativos, possessivos e numerais). Por outras palavras, analisam-se as diferentes formas do artigo erradamente como modificadores nominais. Nota-se uma assimetria no seu estudo entre o fornecimento do artigo para nomes modificados por adjetivos (*Art + Adj + N*), e para aqueles sem modificadores (*Art + N*).

A falha dos aprendizes chineses na aquisição do artigo em português é devida à dificuldade em fazer corresponder as formas morfofonológicas às representações de traços abstratos ou ao fato de esse traço funcional não se encontrar instanciado na L1, podendo ser explicado pela SMA, que descreve as variações em termos de semântica e pragmática. Para se verificar a aplicação da SMA, este estudo foi realizado com base em dados recolhidos na pesquisa de doutoramento da autora, levada a cabo em 2015, focalizando as variações no uso do artigo em construções nominais com modificadores adjetivais pospostos ao N (*Art + N + Adj*) e sem modificadores (*Art + N*), sob a hipótese de que os aprendizes omitem o artigo, com mais frequência, no primeiro tipo de construção do que no segundo.

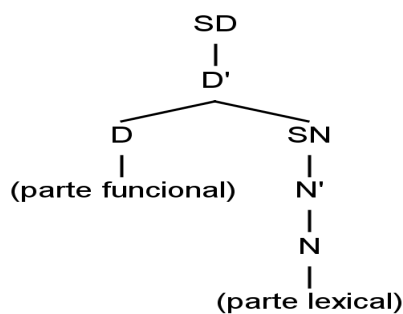
2. Pressupostos teóricos

2.1. SD em português

Segundo a Hipótese de Sintagma Determinante (SD) apresentada por Abney (1987), a descrição do SD em português abrange duas partes: a parte funcional que contém artigos, demonstrativos e possessivos como o seu núcleo, e a parte lexical, que contém o nome e eventualmente os complementos do nome, que é designada

Sintagma Nominal (SN). O Nome (N) constitui o núcleo do SN. O SD seleciona o SN como complemento. O valor do SD é atribuir valores referenciais ao SN complemento. Adotando o princípio da endocentricidade das categorias, será a seguinte a estrutura de SD em português.

Figura 1 - SD em português.



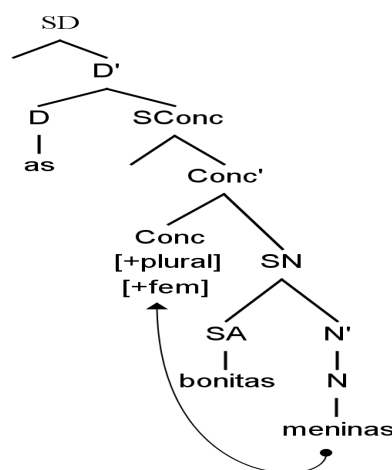
Fonte: extraída de Mateus et al. (2003, p. 345).

Dentro dessa perspectiva, a projeção máxima do SN não contém o determinante. Pelo contrário, é o SD que domina o SN e que é necessário para que o SN possa funcionar como um argumento do verbo da frase. Assim, o núcleo D teria a função de subordinador. Portanto, a concordância nominal ocorre dentro do SD em português, e a distribuição dos marcadores de gênero e número por todos os constituintes da projeção do SN é um processo sintático que envolve relações entre os elementos lexicais do SN e os elementos funcionais do SD (GODINHO, 2005, p. 132-133).

Como outras línguas românicas, o português é uma língua morfologicamente flexionada. No SD é exigida a concordância entre o N e o D quanto ao número e ao gênero. Recorrendo à Figura 2, nota-se que, sob o efeito da força dos traços alojados na Conc (concordância), a parte lexical do SD “meninas” desloca-se, por meio do adjetivo “bonitas”, para o núcleo do SConc para verificar os traços de gênero e número, nesse caso, [+feminino] e [+plural]. Dessa operação resulta a ordem normal dessas línguas: Nome – Adjetivo (N + Adj). Pelo contrário, em inglês, por exemplo, os traços são fracos e os nomes não se deslocam para verificarem os traços. Os

adjetivos funcionam como especificadores no SN. Assim, temos a ordem das palavras Adjetivo – Nome (N + Adj) (GODINHO, 2005, p. 134). Baxter et al. (1997, p. 28) descrevem que a concordância entre o nome e o determinante é realizada por meio de migrações de traços e as informações de gênero e número são projetadas das categorias mais baixas para as mais altas por meio de um tipo de percolação. Portanto, os traços no Conc migram para o núcleo do SD. Desse modo, são atribuídos os traços [+feminino] e [+plural] ao determinante que, aqui, é apresentado fonologicamente como “as”. É por meio dessa migração que o licenciamento da morfologia ocorre nos determinantes e que o Conc interage com o D em português.

Figura 2 - Estrutura sintagmática de Conc.



Fonte: adaptada de Godinho (2005, p. 134).

Em suma, em português, o uso do artigo antes de nomes com modificadores adjetivais representa-se na construção (Art + N + Adj), havendo uma concordância nominal entre N, Art e Adj quanto ao gênero e ao número.

2.2 SD em chinês

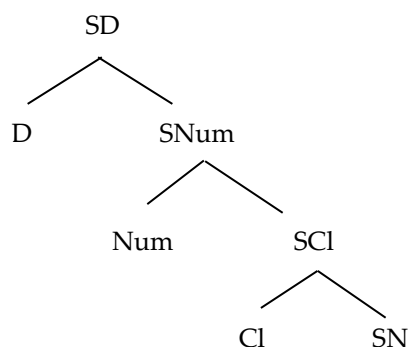
A língua chinesa não tem artigos, mas sim classificadores (Cl) que, segundo muitos investigadores, possuem funções idênticas à dos artigos. Tang (1990) propõe uma categoria funcional intermediária – Cl (classificador) – que seleciona um SN. O

SCI é um complemento de D. Ele observa que cada classificador chinês só pode coocorrer com um tipo selecionado de nomes, por exemplo, *ren* (pessoa) apenas pode ser usado com o classificador genérico *ge*, e *qianbi* (lápis) usado com o classificador *zhi*. Esses exemplos sugerem um tipo de relação de concordância ou seleção entre os classificadores e os nomes. Uma outra defensora dessa teoria, Yip (2009), fornece argumentos para suportar a Hipótese do SD em chinês, comentando que, embora não haja determinantes *overt* em chinês, os SN chineses exibem uma função de D. A autora explica que a estrutura de um SN chinês é diferente da de um SN inglês, especialmente no que toca à presença de um classificador, à ausência de flexão morfológica do plural e à carência de determinantes. A língua chinesa recorre a outros mecanismos para expressar a definitude e a propriedade genérica sem o uso de determinantes *overt*. Por exemplo, num SN indefinido, recorre-se a numerais, *yi* (um), e em um SN definido, a demonstrativos, por exemplo, *na* (aquele).

- | | |
|----|---|
| E1 | <i>yi ge nanhai</i>
um CI rapaz |
| E2 | <i>na ge nanhai.</i>
aquele CI rapaz |

Enquanto as diferenças entre o determinante *um* e o numeral *yi* (um) são mínimas, as diferenças entre demonstrativos e determinantes são significativas. Normalmente, os demonstrativos são dêiticos e os determinantes não são. *Na* (aquele) é definido, dêitico e específico e então é mais bem considerado como um demonstrativo. Os nomes nus podem ser definidos, indefinidos e genéricos. A autora pretende mostrar que, mesmo com a ausência de artigos, a definitude ainda pode ser expressa pelas construções Num(Numeral)-CI-SN e Dem(Demonstrativo)-CI-SN. Os nomes nus podem expressar a propriedade genérica e a definitude. Yip (2009) apresenta evidências para provar que a ausência de artigos em chinês não significa que a projeção do SD não esteja presente.

Figura 3 – Aplicação da Hipótese do SD em chinês.



Fonte: extraída de Yip (2009, p. 21).

Por outro lado, existem oponentes que negam a Hipótese do SD em chinês. Representantes dessa posição são Cheng e Sybesma (1998, 1999), que argumentam que o núcleo de um classificador chinês pode assumir as funções de D, como em línguas do tipo do inglês, e o SCl pode ser o equivalente ao SD que, assim, domina o SN. Uma das provas que Cheng e Sybesma (1998) fornecem é que a função de individualização de Cl é idêntica à de D. A língua chinesa é uma língua de classificadores. Chierchia (1998) declara que os SN chineses são considerados massivos, e os classificadores são como “palavras de medidas” que tornam os nomes massivos contáveis. É por isso que o chinês requer SCl para mapear denotações de nomes massivos para dentro de conjuntos de átomos (CHIERCHIA, 1998, p. 347).

Wu (2004, p. 13) descreve que “todos os nomes em mandarim se comportam como substantivos massivos em inglês, por isso um classificador (ou uma palavra de medida) é necessário na contagem. Podemos dar o seguinte exemplo: para contar ‘glasses’ ou ‘water’, pode-se usar ‘a pair of glasses’ e ‘two drops of water’ em inglês.” O autor exemplifica o classificador mais usado, *ge*.

E3 *wo chi le yi ge pingguo.*
 Eu comer PAP um Cl maçã
 ‘Comi uma maçã’.

Esse classificador é definido como “classificador individual” (WU, 2004, p. 14). O nome seguido do Cl é um nome contável que denota um objeto que normalmente não tem grande volume mas tem que ser uma entidade separável no mundo físico.

Cheng (2011) critica a hipótese do SD na língua chinesa, tendo examinado dados do chinês mandarim e investigado se o chinês mandarim pode dizer alguma coisa sobre a Hipótese do SD e o parâmetro SD/SN. As conclusões são sumarizadas da seguinte forma: não há SD por cima das projeções máximas nominais em chinês mandarim, e a Hipótese do SD não é aplicável ao chinês mandarim. Os classificadores em chinês mandarim têm o núcleo nas suas projeções e bloqueiam o domínio de ligação do comando. Por isso, não são apenas coadjuvantes adjacentes a SN.

Perante a existência das controvérsias sobre a Hipótese do SD, tanto na primeira interpretação (de o chinês ter o SD) como na segunda (de que o chinês não suporta a presença de um SD), é indubitável o fato de o chinês não ter artigos e existir SCl nessa língua. Portanto, a língua portuguesa e a língua chinesa distanciam-se muito nesse sentido.

2.3 Análise Sintática Errada (SMA)

Trenkic (2007, 2008) propôs a hipótese de Análise Sintática Errada (*Syntactic Misanalysis Account - SMA*) para explicar as variações no uso do artigo em L2 por parte de aprendizes com a L1 [-art]. No seu estudo, os falantes de sérvio como L1 aprendendo inglês, usam the e a como “adjetivos processuais” (uma categoria que inclui demonstrativos, possessivos e numerais). Como resultado, the e a não são obrigatórios. Os erros de omissão são significativamente mais elevados em nomes com modificadores adjetivais (Art + Adj +N) do que em nomes sem modificadores

adjetivais (Art+N). A autora argumenta que o uso do artigo é motivado pragmaticamente e as omissões resultam das limitações de processamento.

Trenkic explica essas variações em termos de um déficit de representação com pressões de processamento amplamente relacionado com fatores pragmáticos (GOAD; WHITE, 2009, p. 13). A omissão do artigo ocorre porque pragmaticamente as informações redundantes podem ser omitidas sob pressão de comunicação. A expressão *overt* de determinação é maioritariamente redundante porque há outras pistas para a identificação no contexto. A presença de um adjetivo aumenta a complexidade do enunciado, tornando ainda mais provável que os artigos sejam omitidos, uma vez que geralmente são menos informativos do que os adjetivos. Quando os aprendizes de L1 [-art] aprendem uma L2 [+art], analisam, por lapso, o artigo em inglês como modificador nominal. Eles focalizam-se no sentido do artigo, analisando-o como modificador nominal, em vez de elemento gramatical. Trenkic sugeriu que “a produção de artigos é baseada lexicalmente e os artigos aparecem na produção de acordo com a necessidade de exprimir a identificabilidade do referente ao nível conceptual” (2007, p. 315-316).

Trenkic (2007, p. 128), no seu estudo em que abordou a questão da omissão do artigo, mencionou que a clareza de referência discursiva e a economia são as condições principais para a decisão de falantes de uma L2 no uso ou na omissão de um artigo. Robertson (2000, p. 158), no seu estudo, também identificou que um dos três princípios para explicar a omissão do artigo pelos aprendizes chineses é o da transferência lexical. Esse princípio pode ser considerado reflexo da necessidade de um aprendiz chinês ter de se mover de uma gramática orientada para o discurso para uma gramática orientada para a sintaxe. A característica distintiva de uma gramática discursivamente orientada é que os traços gramaticais (definitude, pessoa, número, etc.) não são marcados pelo uso de traços morfológicos explícitos, exceto se a informação levada por esses traços não puder ser recuperada com base no contexto. Quando o uso do

artigo definido é redundante, é mais provável que ele seja omitido. Essa explicação está em paralelo com uma propriedade da língua chinesa que, sendo uma língua “econômica”, muitas vezes, quando a referencialidade de um SD não está marcada lexicalmente, é a propriedade pragmática que entra em jogo.

3. Metodologia

3.1 Informantes

Os informantes foram 125 alunos do Curso de Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, com idades entre 18 e 22 anos. Participaram em três tarefas entre 2007 e 2012 quando cursavam o segundo e o quarto ano. Encontra-se uma homogeneidade na formação dos informantes porque todos os alunos, cuja L1 é a língua chinesa, eram do mesmo curso, significando que os informantes com a mesma idade tinham o mesmo *background* educacional, o mesmo programa e métodos de ensino mais ou menos idênticos e estáveis. Como os dados recolhidos nas nossas tarefas podem refletir em geral a aprendizagem dos alunos em diferentes anos de estudo, não houve necessidade de aplicar um teste de nível de proficiência em português.

3.2 Instrumentos

Os informantes participaram em três tarefas: uma tarefa de composição a recontar por escrito a parte inicial de um filme mudo, uma tarefa de entrevistas individuais e uma tarefa de elicitación forçada. No presente estudo não são incluídos os dados recolhidos por meio da última tarefa. Após a conclusão das tarefas, todos os SD contidos nas composições e nos textos transcritos das entrevistas foram codificados primeiro, e depois introduzidos no computador e tratados pelo programa SPSS.

4. Resultados e análises

4.1 Omissão do artigo antes de nomes sem modificadores e com modificadores adjetivais

Tabela 1 – Omissão do artigo antes de nomes sem modificadores e com modificadores adjetivais.

Grupo	Nº	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Nomes sem modificadores	4613	.15	.355	.009
Nomes com modificadores adjetivais	555	.20	.399	.049

Fonte: extraída de análise no programa SPSS.

Os dados obtidos pelo Teste T - Amostras Independentes na Tabela 1 mostram uma diferença significativa ($p = .004 < .05$) na média dos dois grupos. Assim, pode-se provar a existência de variações na produção do artigo português pelos aprendizes chineses. A omissão do artigo é mais marcada antes de nomes com modificadores adjetivais (.20) do que antes de nomes sem modificadores (.15). Para clarificarmos essa explicação, apresentamos alguns exemplos retirados dos dados recolhidos junto dos nossos informantes.

- E4 * Também é muito interessante que eu conheci MENINO PORTUGUÊS e ah... (12127)¹
- E5 E para mim, é mais fácil escrever PALAVRAS. (12130)
- E6 * Acho que METRO LIGEIRO já é uma medida ótima. (11976)
- E7 Acho que o governo já está a fazer MEDIDAS para melhorar esta...esta situação. (11973)
- E8 * ...eu estudava muito sobre CULTURA CHINESA...(08869)
- E9 E também apanhámos água quente. (11636)

¹ Os SD encontram-se identificados com números. Os primeiros três dígitos correspondem ao número do informante e os restantes ao número de dados que esse informante fornece. Por exemplo, 12127 representa o dado número 27 fornecido pelo informante número 121.

No exemplo E4 a omissão do AI “um” foi detectada antes da construção nominal “menino português”. Também encontramos nos exemplos E6 e E8 em que as construções nominais deviam ser antecidas do AD “o” e do AD “a”, respectivamente. Os dados mostram essa variação no uso do artigo em construções nominais com modificadores adjetivais pospostos ao N (Art + N + Adj).

O português é uma língua em que o nome, em algumas situações, não ocorre com artigo. Para testar se os informantes têm consciência da omissão do artigo antes desses dois grupos de nomes, um teste foi aplicado aos SD no contexto em que não é exigido nenhum artigo para se avaliar a exatidão da omissão do artigo.

4.2 Exatidão da omissão do artigo antes de nomes sem modificadores e com modificadores adjetivais

Tabela 2 – Exatidão da omissão do artigo antes de nomes sem modificadores e com modificadores adjetivais.

Grupo	Nº	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Nomes sem modificadores	630	.73	.444	.018
Nomes com modificadores adjetivais	103	.65	.479	.047

Fonte: extraída de análise no programa SPSS.

A diferença entre os dois grupos não é significativa ($p = .116 > .05$), ou seja, não há diferença na exatidão da omissão do artigo no contexto em que não se pede nenhum artigo antes dos dois grupos de nomes. Segundo uma análise descritiva estatística, a correção da omissão do artigo antes de todos os SD, nesse contexto, é de 73.3%. Os informantes não mostraram uso satisfatório em geral. Os dados da Tabela 2 apontam para o fato de os modificadores adjetivais não favorecerem a distinção do contexto em que se pede artigo e do contexto em que não se pede artigo. Os informantes não têm consciência se a sua opção pela omissão do artigo é correta ou não. No entanto, os

dados das Tabelas 1 e 2 provam que os informantes tendem a omitir artigos antes de nomes modificados por adjetivos, o que significa que o Adj tem um efeito nas variações de produção do artigo em português pelos aprendizes chineses, especialmente na omissão do artigo.

Além disso, mais testes foram feitos para se verificar como é o fenômeno da omissão do artigo antes dos dois grupos de nomes no contexto em que o nome pede o AD e no outro em que pede o AI.

4.3 Omissão do artigo no contexto em que o nome pede o AD e no contexto em que pede o AI

Tabela 3 – Omissão do artigo no contexto em que o nome pede o AD.

Grupo	Nº	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Nomes sem modificadores	270	.06	.231	.004
Nomes com modificadores adjetivais	168	.19	.394	.030

Fonte: extraída de análise no programa SPSS.

A Tabela 3 revela uma diferença significativa na omissão do artigo antes dos dois grupos de nomes no contexto em que o AD é exigido ($p = .000 < .05$). A omissão do AD é mais marcada antes de nomes com modificadores adjetivais (.19) do que antes de nomes sem modificadores (.06).

- E10 * ...eu acho que ÓPERA CHINESA é um tesouro da China. (10344)
 E11 * O governo pode eh... estipular SALÁRIO MÍNIMO. (07542)

Nos E10 e E11 encontram-se ausentes os AD “a” e “o”, respetivamente. Os dados mostram que os aprendizes chineses têm tendência para omitir o AD antes da construção nominal (Art + N + Adj).

Tabela 4 – Omissão do artigo no contexto em que o nome pede o AI.

Grupo	Nº	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Nomes sem modificadores	711	.05	.222	.008
Nomes com modificadores adjetivais	284	.04	.202	.012

Fonte: extraída de análise no programa SPSS.

De acordo com os dados da Tabela 4, verifica-se que não há diferença no caso da omissão do artigo antes dos dois grupos de nomes no contexto em que o AI é exigido ($p = .520 > .05$).

Tendo em conta os dados anteriormente listados, conclui-se que a tendência dos informantes para omissão do artigo antes de nomes com modificadores adjetivais é maior do que para a omissão de artigos antes de nomes sem modificadores. Esse fenômeno só se verifica, neste estudo, no contexto em que ocorrem artigos definidos.

4.4 Discussão

Nos dados recolhidos, a omissão do artigo é significativamente mais elevada nos nomes modificados por adjetivos (Art+Adj+N) do que naqueles que ocorrem sem adjetivos modificadores (Art+N). Se se recorrer à SMA, essa variação no uso do artigo pode dever-se às limitações de processamento pragmaticamente motivadas.

Quanto ao SD em chinês, é problemática a sua aplicação. Evidentemente o artigo é um traço parametrizado que não se encontra em chinês, L1 dos aprendizes. Essa língua recorre a outros mecanismos para representar a identificabilidade do referente, por exemplo, léxico, contexto, ordem de palavras. Por isso, no caso em que a expressão *overt* de identificabilidade é redundante por causa da existência de outras pistas, o artigo tende a ser omitido. Assim, a omissão do artigo ocorre porque pragmaticamente as informações redundantes podem ser omitidas sob pressão de comunicação. Quando os aprendizes chineses com L1 [-art] aprendem português, L2

[+art] analisam, por lapso, o artigo como modificador nominal. Eles focalizam-se no sentido do artigo, analisando-o como modificador nominal, em vez de o considerarem um elemento gramatical.

Outra conclusão dos dados relaciona-se com o fato de os informantes não terem consciência das situações em que ocorre a omissão do artigo. Em um SD que contém um adjetivo, o artigo é omitido com mais facilidade porque o adjetivo é mais informativo do que o artigo. Os artigos são considerados erradamente adjetivos significativos, acessíveis e produzidos como palavras lexicais.

O presente estudo revela ainda um fenômeno que vale a pena mencionar: a diferença na omissão do artigo antes de nomes com modificadores adjetivais e sem modificadores é significativa no contexto do AD, mas não é significativa no contexto do AI. Nesse sentido, o AD é mais omitido antes de nomes modificadores adjetivais do que antes de nomes sem modificadores. Com base na SMA, os artigos em inglês são tratados erradamente como “adjetivos processuais”. Assim, não é difícil explicar essa conclusão do presente estudo.

Jaensch (2009) aponta que os aprendizes prestam mais atenção a partes mais salientes e significativas da elocução e que o artigo tem algum significado lexical para o aprendiz baseado no input e/ou instruções explícitas que indicam algum conceito semântico de identificabilidade do referente. Como resultado, os aprendizes pretendem controlar o discurso produzido, com a finalidade de incluir o artigo. No entanto, a implicação é que tais decisões estratégicas exigirão um controle considerável e a omissão ocorrerá sempre que os recursos cognitivos forem excedidos, sempre mais cedo nos contextos de *Art + Adj + N*, porque os aprendizes têm de processar um elemento adicional de significado (2009, p. 235).

Em conclusão, os dados do estudo suportam a aplicação da SMA para explicar a omissão do artigo em português, evidenciando o impacto do adjetivo no uso do artigo em português por falantes de língua materna chinesa.

5. Considerações finais

Na hipótese de SMA, Trenkic (2007, p. 314) espera que a omissão do artigo seja particularmente robusta no contexto adjetivado, apresentando uma explicação em termos de recursos cognitivos. Na fase inicial de aquisição, muitos aspectos de produção pedem um controle consciente, então é compreensível a omissão do artigo ser muito frequente. Com o aumento de proficiência, muitos recursos cognitivos limitados serão libertados, tornando possível o monitoramento do contexto para a definitude semântica. Nesse sentido, a produção do artigo é mais consistente. Nos estudos em que se aborda a questão de variações linguísticas que os aprendizes de L2 apresentam, especialmente na fase inicial, a atenção é normalmente focalizada na transferência de L1 como uma explicação essencial para a omissão do artigo L2 por aprendizes com L1 [-art]. Nesse estudo sobre a aquisição do artigo em português por aprendizes de língua materna chinesa, a autora apresentou, numa outra perspectiva, um ponto de vista que nos permite refletir sobre as questões apresentadas. Dessa forma, consideramos que a SMA nos fornece um outro caminho para clarificarmos um pouco mais o processo de aquisição do artigo por aprendizes de L2.

Referências Bibliográficas

ABNEY, S. **The English Noun Phrase in its Sentential Aspect**. Dissertação de Doutorado. Massachusetts Institute of Technology (MIT), 1987.

BAXTER, A. N., et al. Gender Agreement as a “Decreolizing” Feature of an Afro-Brazilian Dialect. **Journal of Pidgin & Creole Languages**, John Benjamins, 12:1, p. 1-57, 1997. <https://doi.org/10.1075/jpcl.12.1.02bax>

CHENG, H.-T. J. On the DP/NP Analysis of Mandarin Chinese and its Implications. **Linguistics**, University of Pennsylvania, 17, p. 1-8, 2011.

CHENG, L. L.-S.; SYBESMA, R. Yiwan tang, yige tang: classifiers and massifiers. **Tsing Hua Journal of Chinese Studies**, National Tsing Hua University, New Series 28.3, p. 385-412, 1998.

CHENG, L. L.-S., e SYBESMA, R. Bare and Not-So-Bare Nouns and the Structure of NP. **Linguistic Inquiry**, MIT Press, 4, p. 509-542, 1999.

CHIERCHIA, G. Reference to kinds across languages. **Natural Language Semantics**, Springer Netherlands, 6, p. 339-405, 1998. <https://doi.org/10.1023/A:1008324218506>

GOAD, H.; WHITE, L. Prosodic transfer and the representation of determiners in Turkish-English interlanguage, In: SNAPE, N e et al., **Representational Deficits in SLA: Studies in honor of Roger Hawkins**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 1-26.

GODINHO, A. P. **A Aquisição da Concordância de Plural no Sintagma Nominal por Aprendentes Chineses de Português Língua Estrangeira**. Dissertação de Doutorado em Linguística Aplicada apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2005.

HAWKINS, R.; CHAN, C. Y. H. The Partial Availability of Universal Grammar in Second Language Acquisition: The Failed Functional Features Hypothesis. **Second Language Research**, Sage Publications, 13(3), p. 187-226, 1997. <https://doi.org/10.1191/026765897671476153>

HAWKINS, R. Explaining full and partial success in the acquisition of second language grammatical properties. In: **J-SLA**, 2004, Gunma Prefectural Women's University, Gunma, Japan, 2004.

HAZNEDAR, B.; SCHWARTZ, B. D. Are there optional infinitives in child L2 acquisition? In: HUGHES, M.; GREENHILL, A. (eds), **Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development**, E Hughes, Cascadilla Press Somerville, MA, 1997, p. 257-268.

JAENSCH, C. Article Choice and Article Omission in the L3 German of Native Speakers of Japanese with L2 English. In: MAYO, M. D. P. Garcia; e HAWKINS, R. **Second Language Acquisition of Articles**. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 233-263. <https://doi.org/10.1075/lald.49.14jae>

MATEUS, M. H. M. et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 2003.

PRÉVOST, P.; WHITE, L. Accounting for Morphological Variation in Second Language Acquisition: truncation or missing inflection? In: FRIEDEMANN, M-A.; RIZZI, L. **The Acquisition of Syntax**. London: Longman, 1999, p. 202-35.

PRÉVOST, P.; WHITE, L. Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. **Second Language Research**, Sage Publications, 16, p. 103-133, 2000. <https://doi.org/10.1191/026765800677556046>

ROBERTSON, D. Variability in the Use of the English Article System by Chinese Learners of English. **Second Language Research**, Sage Publications, 16(2), p. 135-172, 2000. <https://doi.org/10.1191/026765800672262975>

TREMKIC, D. Variability in L2 Article Production – Beyond the Representational Deficit Vs. Processing Constraints Debate. **Second Language Research**, Sage Publications, 23 (3), p. 289-327, 2007. <https://doi.org/10.1177/0267658307077643>

TREMKIC, D. The Representation of English Articles in Second Language Grammars: Determiners or Adjectives? **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge University Press, 11 (1), p. 1-18, 2008.

WU, X-Z Z. **Grammaticalization and Language Change in Chinese**. Routledge Curzon Taylor & Francis Group, London, New York, 2004.

YIP, C. L. **The Chinese DP**. Tese de Mestrado, Departamento de Linguística – Universidade de Washington, 2009.

Artigo recebido em: 21.11.2017

Artigo aprovado em: 02.02.2018



Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança?

Portuguese as a heritage language: which Portuguese? Which language? Which heritage?

*Silvia Melo-Pfeifer**

RESUMO: Refletimos, nesta contribuição de índole ensaística, sobre o conceito “Português como Língua de Herança” (PLH) partindo da sua natureza tripartida. Assim, desenvolveremos a nossa reflexão em torno dos três aspetos seguintes: i) que Português é abarcado nos estudos sobre PLH, se pensarmos que se trata de uma língua pluricêntrica?; ii) que noção de “língua” subjaz aos trabalhos acerca do PLH e como é que essa noção influencia a natureza dos fenómenos investigados?; e iii) de que herança(s) se fala nos trabalhos sobre PLH e como se valoriza (ou não) o indivíduo no processo de “herdar”?

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Herança. Língua portuguesa. Língua pluricêntrica.

ABSTRACT: In this contribution, which assumes its essayistic nature, we will reflect on the concept of “Portuguese as a Heritage Language” (PHL), following its tripartite nature. Hence, we will develop our reflection around the following three aspects: i) which Portuguese is dealt with in the studies on PHL, taking into consideration the fact that it is a pluricentric language?; ii) which notion of “language” informs the research on PHL and how does it influence the nature of the researched phenomena?; and, iii) what could be called heritage(s) in the field of PHL and how is the individual valued (or not) in the process of inheriting?

KEYWORDS: Portuguese as a Heritage Language. Portuguese Language. Polycentric language.

1. Introdução

A área de investigação que tem vindo a ser desenvolvida em torno do conceito “Português Língua de Herança” (PLH) inclui perspetivas, abordagens e objetos de estudos bastante diversos, dando conta da complexidade deste campo de estudos.

Entendemos LH, no âmbito desta contribuição, como

* Faculdade de Ciências de Educação, Universidade de Hamburgo, Alemanha.

língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário (...). Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito variável de “estranheza”, situando-se de forma muito variável e dinâmica no *continuum* “conhecido/desconhecido” (Dabène, 1994), dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares. (BASTOS; MELO-PFEIFER, 2017, p. 181).

Como noutras áreas de investigação pautadas pela complexidade e pela necessidade de desenvolver a sua dimensão pluri e interdisciplinar, os autores têm abordado aspetos terminológicos e conceptuais, políticos, formativos e didáticos, cruzando influências disciplinares da Didática, Linguística, Política Linguística, Psicolinguística, Sociologia, Sociolinguística, de entre outras (FERREIRA, 2016; FLORES, 2010; FLORES; MELO-PFEIFER, 2014; GONÇALVES, 2017; MELO-PFEIFER, 2015; MELO-PFEIFER; FERREIRA, no prelo; ORTIZ; GONÇALVES, 2016; ROTHMAN, 2009; SOUZA, 2016; SOUZA; LIRA, 2017). Do ponto de vista didático, nossa área de observação privilegiada, costumam ser discutidas questões relacionadas com a formação de professores e de alunos, com conteúdos curriculares e com a avaliação (MELO-PFEIFER, 2016). A dimensão política, não obstante referida de forma transversal e contextualizante, não costuma ainda ser objeto específico e sistemático desta área de investigação, muito embora se compreenda a sua importância e a necessidade de a conjugar com uma atenção às particularidades sociolinguísticas e económicas das populações migrantes (vejam-se BRINTON; KAGAN; BAUCKUS, 2008; MELO-PFEIFER, 2015 e 2014; SOUZA, 2016).

Em termos do perfil de aprendente e/ou falante de LH, os autores convergem frequentemente no reconhecimento da heterogeneidade do seu perfil linguístico (que Hornberger coloca num *continuum* de biliteracias, 2003), sendo recorrente o diagnóstico da necessidade de desenvolver materiais e estratégias de ensino-aprendizagem e de formação adequadas e inovadoras, que promovam a consciência linguística e plurilingue dos sujeitos envolvidos (professores e aprendentes), o que é

comum a muitas LH (VALDÉS; FISHMAN; CHÁVEZ; PÉREZ, 2006). Um aspeto que costuma ser salientado refere-se à análise contrastiva no ensino-aprendizagem do PLH, destacando-se a comparação interlinguística como estratégia de desenvolvimento metacognitivo, metalinguístico e metapragmático do falante bilingue ou plurilingue. Este reconhecimento é, na nossa perspetiva, um avanço considerável na forma de avaliar e valorizar as competências do aprendente e/ou falante de PLH, reconhecendo-se o conjunto heterogéneo (e truncado) de repertórios linguísticos como constitutivo da sua identidade linguística e não como ameaça ao desenvolvimento de competências “native-like” em todas as línguas do repertório. Neste sentido, o reconhecimento dos processos de aquisição, aprendizagem ou transmissão de PLH como fundamentalmente plurilingues contribui para o desenvolvimento sustentável do repertório plural e em devir dos falantes.

Não obstante todos os avanços que temos vindo a observar e a complexidade que os estudos sobre o PLH tem vindo a ganhar, consideramos necessário refletir sobre um conjunto de questões que consideramos fundamentais e que, podendo ser interpretadas como óbvias, correm o risco de parecerem provocadoramente simplistas. Trata-se de um questionamento acerca do próprio conceito de PLH e que parte dos seus três elementos constitutivos: que português? Que língua? Que herança? Deste modo, a presente contribuição assume uma natureza reflexiva e ensaística, sem pretender a uma exploração de dados empíricos, mas tão só a um levantamento de questões acerca da evolução deste campo, numa perspetiva teórica e reflexiva.

2. Que português?

O português é uma língua pluricêntrica (CLYNE, 2012) e, por isso, são reconhecidas várias normas, todas elas legítimas de uso da língua. A norma pode ser entendida em termos linguísticos e sociolinguísticos e como produto de intervenções sucessivas sobre a língua. É esta última aceção que nos interessa na presente reflexão:

Podemos ver a norma linguística como um produto linguístico decorrente de um processo de intervenção sobre a língua que se inicia com a seleção de uma variedade, avança pela sua codificação, passando em seguida pela sua implementação ou promoção, atuando, ao longo de todo o processo, na sua elaboração ou cultivo, processos levados a cabo em geral, historicamente, por um Estado Nação, com o objetivo de regular usos oficiais ou autorizados (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

De acordo com Clyne (2012), uma língua pluricêntrica é língua oficial, falada e usada para fins comunicativos em, pelo menos, duas nações; as variedades são facilmente reconhecíveis e distintivas, a sua codificação deve estar em curso ou concluída e devem ser ensinadas e disseminadas em contexto escolar. Tendo em conta a definição de norma anteriormente apresentada, podemos dizer que uma língua é pluricêntrica porque é

elaborada por centros normatizadores (nacionais) diferentes, tomando por base diferentes variedades históricas, e submentendo-as a instrumentação diversa, muitas vezes de origem ideológica, epistemológica e técnica diferentes, e também com diferentes espaços de circulação e, conseqüentemente, diferentes alcances geopolíticos. (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

O fato de o português ser uma língua pluricêntrica, ao mesmo tempo que a coloca no *ranking* das línguas mais faladas do mundo (sendo considerada uma língua global), aumentando o seu poder de atração em termos de políticas linguísticas e curriculares como LE, também parece contribuir para um jogo de forças (e mesmo de concorrência) entre as diferentes variedades quando se trata de estabelecer a variedade a ensinar no estrangeiro, quer se trate de LE ou de LH. Como sabemos, os diferentes países de língua portuguesa têm diferentes agendas linguísticas, políticas e económicas e, neste sentido, “pluricentric languages are both unifiers and dividers of people” (CLYNE, 2012, p. 1).

Ora, ao longo das investigações que temos vindo a acompanhar ou a realizar, nota-se uma tendência consciente a focalizar, quase de forma unânime, no uso de apenas uma das variedades, geralmente a portuguesa ou a brasileira. Esta tendência para a separação das variedades nas práticas de ensino-aprendizagem poderia ser, de acordo com a análise efetuada por Melo-Pfeifer (2016), um indício de concorrência entre as duas variedades ou, na sequência do linguista Bagno (no prelo), indiciar a coexistência de duas línguas e não de duas variedades.

O PLH que se constitui como objeto curricular parece ter tendência a ser construído, pelo menos do ponto de vista discursivo, como objeto estável de ensino e de aprendizagem, como mononormativo e como claramente separável do ponto de vista inter- e intra-linguístico. Esta construção tem influência na forma como ensino-aprendizagem é organizado, na seleção dos professores e dos materiais, nos objetivos do ensino (patente em expressões como “ensino da brasilianidade” ou da “portugalidade”) e na perceção, mais ou menos estereotipada e tolerante, das outras variedades.

Dito de outra forma, a promoção apregoada da língua portuguesa tende a fazer-se em retalhos e de forma pouco articulada entre as diferentes iniciativas e entre países. Assim, se ao nível das políticas linguísticas é a promoção da Língua Portuguesa que se pretende (como se adivinha nos discursos da CPLP), dever-se-ia pensar em formas colaborativas e articuladas de ensino desta língua pluricêntrica, com respeito não só pelas variedades portuguesa e brasileira, mas também pelas restantes variedades (angolana, moçambicana, ...).

3. Que língua?

A noção de língua tem estado em sobressalto em investigações recentes acerca de dois temas: a interrelação entre nação, povo e língua na construção de ideologias sociais e educativas monolingues (GOGOLIN, 1994; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) e a descrição de repertórios plurilingues na era da hiperdiversificação das biografias

linguísticas devido a histórias migratórias (MELO-PFEIFER, no prelo). Centramo-nos, nesta secção, na segunda vertente destas investigações, por ter uma relação direta com o tema desta contribuição. Neste sentido, cabe assinalar dois aspetos:

- a noção de língua tem sido interrogada por ser difícil nomear todas as componentes dos repertórios dos falantes plurilingues de forma isolada, dado que as suas práticas comunicativas, marcadas por fenómenos de *translanguaging*, decorrem do processamento de todos os recursos semióticos disponíveis, que nem sempre poderão ser classificados como pertencentes à língua X ou Y;
- a noção de língua tem vindo a adquirir contornos cada vez mais complexos, atendendo à complexidade e dinâmica dos repertórios dos falantes;

Relativamente a este segundo tema, diremos, então, que a designação de LH concorre ou co-existe, muitas vezes em relação de sinonímia, com outras designações como “língua comunitária”, “língua minoritária” (por oposição à “língua maioritária”), “língua materna” ou “primeira língua”. Como sabemos, nenhuma designação é neutra e cada uma indicia conotações negativas e positivas (LITTLE, 2010; WILEY, 2014). O uso de cada um destes conceitos, mais do que fixo e estável, é indexado e depende das dinâmicas das biografias linguísticas dos sujeitos, assim como das dinâmicas próprias a cada comunidade de falantes na diáspora. Assim, dependendo se o bilinguismo é sucessivo ao simultâneo, a LH pode ser também LM ou L1; pode passar a ser usada como língua estrangeira, caso os contactos com os países de origem e com os seus falantes decaiam e com eles as oportunidades de uso da língua; pode deixar de ser identificada a uma “língua comunitária” se os laços comunitários forem raros e pode deixar de ser vista como “home language”, se a política linguística familiar – implícita ou explícita – assim o ditar. A LH também pode ser declinada do plural, em caso de casamentos mistos de emigrantes em países de

acolhimento. Assim, à luz das dinâmicas biográficas e migratórias, dever-se-ia, antes de mais, considerar que uma LH pode evoluir para outros estatutos e adquirir diferentes matizes, sempre marcados pelo plurilinguismo dos sujeitos e pelas circunstâncias das suas vidas linguísticas (MELO-PFEIFER, 2017; MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2012 e 2017). Deste modo, conforme destacam Hornberger e Wang, “defining HLLs [Heritage Language Learners] requires far more than simply assessing their linguistic abilities and determining the relationship between their dominant and home languages” (2008, p. 5).

Em algumas publicações na área da LH (FRIEDMAN; KAGAN, 2008; LIRA, 2017; POLINSKY, 2008), a identificação dos erros e de desvios nas produções dos alunos é considerado um instrumento de avaliação do estágio de aquisição da LH, que se poderia designar “interlíngua” (SELINKER, 1972; ver ainda TARONE, 1979). Esta posição está de acordo com abordagens investigativas que, como Polinsky (2008), consideram a aquisição da LH como uma aquisição “incompleta” em relação ao “full speaker”. Significa isto que, conscientemente ou não, muitos autores tendem ainda a comparar o “full native” ao falante/aprendente de herança, colocando, frequentemente, o segundo em posição subalterna em termos de competências linguísticas (em áreas como extensão do léxico, competência gramatical, competência de escrita, competência narrativa).

À luz desta tradição, o português constitui-se como “língua-alvo” e há, como na tradição da gramática contrastiva, a tentação de comparar as produções dos falantes de herança (bi- ou mesmo trilingues) dos falantes nativos e monolingues, estes considerados mais legítimos e mais competentes. Esta tendência, que tem sido referida como “monolingual bias” (MAY, 2014) ou “comparative fallacy” (ORTEGA, 2014, p. 34) nos estudos sobre o bi- e o multilinguismo, não dá conta das interações sistemáticas entre as línguas dos repertórios dos sujeitos e das capacidades destes de usar ambos os códigos na expressão da sua dupla (ou tripla) afiliação linguística e cultural do

falante/aprendente de herança. Os conceitos de “multicompetência” (COOK, 1992) e de “translanguaging” (GARCIA; WEI, 2014) seriam mais justos e “empowering” para dar conta das competências dos falantes, sublinhando a interdependência dos recursos semióticos dos aprendentes bilíngues e colocando a tónica mais no que eles são capazes de fazer, do que na identificação de desvios (muitas vezes pouco significativos em termos de comunicação eficiente) em relação a uma norma gramatical monolíngue ou monolíngualizada. Isto porque, mais uma vez recorrendo a Hornberger & Wang, “HLLs do not learn or use one, two, or more languages in isolation” (2008, p. 5).

Uma tendência que se tem vindo a constatar é a de que a educação destes aprendentes bilíngues segue um conceito de bilinguismo como justaposição de dois monolíngues (ou de “duas solidões”, como referido por CUMMINS, 2008). Tal conceção deixa pouco espaço para a expressão bilíngue dos sujeitos, que se veem constantemente confrontados com ideologias, ideais e práticas monolíngues, nos domínios da interação, do ensino-aprendizagem e da avaliação (MAY, 2014). A comparação entre sujeitos bilíngues e monolíngues pode, no entanto, ser produtiva, sobretudo ao mostrar-se que ambos seguem processos semelhantes de aquisição linguística e que o bilinguismo, longe de ser um entrave ao desenvolvimento cognitivo e afetivos dos sujeitos, é, pelo contrário, um elemento potenciador desse desenvolvimento (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014).

Em termos de ensino-aprendizagem, seria, portanto, de conceber que o PLH não contribui para a formação de um sujeito duplamente monolíngue, mas, antes, para a expressão e o bem-estar de sujeitos bilíngues e plurilíngues com herança mista, em que as línguas e afiliações culturais e identitárias não se separam ou isolam de forma hermética, antes estabelecendo constantes interações que deixam marcas translíngüísticas e de hibridização cultural na sua expressão e na sua identidade.

4. Que herança?

Afirmei anteriormente que, não obstante a profusão de conceitos, os autores têm mostrado uma tendência para preferir o conceito de “herança”. Conforme explicam Blackledge e Creese (2010), a educação em LH é muito mais complexa do que a simples passagem ou transmissão de línguas e valores linguísticos e culturais, estando igualmente ligada a questões de identidade, sentimentos de pertença, multiliteracias e bi-/plurilinguismo em devir (vejam-se ainda JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015; LITTLE, 2017; e KAGAN; CARREIRA; CHIK, 2017). Do mesmo modo, uma herança só passa a ter valor e a constituir “capital” (simbólico ou real) quando é aceite e ativamente usada pelo herdeiro, pelo que “the heritage language learners [assim como os falantes] find themselves with an inherited multicultural identity through birth, yet they may experience a monolingual, monocultural identity” (LITTLE, 2017, p. 2). Dito de outra forma, não há nada de automático e de inevitável na transmissão de uma herança linguística e cultural, sobretudo por haver discrepâncias entre quem pretende deixar a herança² e o herdeiro, ao nível das expectativas, atitudes, motivações e pretensões em relação ao objeto a herdar (LITTLE, 2017; PIIPPO, 2016).

Sem pretender a uma definição especializada do termo, que possui conotações variadas e circula em diferentes áreas (Direito, Biologia, Antropologia, Património...), reproduzimos aqui uma definição que poderia ser considerada “corrente”:

Do latim *haerentia*, a herança é o conjunto dos bens, dos direitos e das obrigações que, à morte de uma pessoa, são transmitidos aos respectivos herdeiros ou legatários, isto é, pela via da sucessão. Herança é, portanto, o direito de herdar (receber algo de uma situação anterior). (<http://conceito.de/heranca>)

² Inclusive no seio familiar podem ocorrer discrepâncias em termos de políticas linguísticas e de transmissão da LH.

Esta definição é particularmente interessante no contexto de transmissão intergeracional da língua em contextos migratórios por colocar, em pé de igualdade, não só o que se pode herdar (a língua, no nosso caso), como também os direitos e as obrigações. Se pensamos no PLH, a herança linguística é acompanhada de co-responsabilização do sujeito herdeiro pela sua manutenção e do direito a usá-la. Veja-se que, não obstante algumas críticas ao conceito de herança pelo facto de remeter para o passado e para algo que pode ser indesejável, a definição acima reproduzida é sobretudo positiva (“direito a herdar”), apesar das obrigações que acompanham o ato.

A questão que se pode colocar é: por que é que a Língua Portuguesa é uma herança? À parte o facto de poder ser considerada uma herança colonial, no Brasil tanto como em outros países colonizados por Portugal, e, por isso, com uma potencial conotação negativa (COELHO, 2016), o português pode ser considerado o legado da transmissão intergeracional em contextos de diáspora. Costuma ser comum a referência a uma “herança linguística e herança cultural”, a um “sentimento de pertença” mais ou menos difuso e, na linha de O. García, ao “bilinguismo como herança”. Dito isto, a herança que se consubstancia na transmissão intergeracional não se limita à língua como um sistema de regras e às habilidades comunicativas, incluindo também (e talvez *sobretudo*), um sentimento de pertença (ou bipertença) e de identificação com uma comunidade de falantes “deslocalizados” ou “transplantados” (os outros migrantes na diáspora) e com a comunidade do país ou dos países de origem (FANECA; ARAÚJO E SÁ; MELO-PFEIFER, 2016). De facto, o vínculo afetivo é um dos traços constituintes da designada LH:

in terms of emotional attachment, Portuguese is the privileged language for privacy, private contacts and feelings. In fact, children often associate Portuguese language and culture to family (in Germany or/and in Portugal) and Portuguese traditions/folklore, as a private sphere of language use and learning. Once again, these results underline the predominant affective relationship speakers and learners entail with their heritage language (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, 2012, p. 20).

Poderíamos ainda questionar se, com esta herança da língua e da cultura, também se herdam os sentimentos de se fazer parte de uma minoria e, por contraste com a designada “língua dominante”, de se possuir também uma “língua dominada”. Estas questões, de base mais sócio e psicolinguística e que remetem para outros conceitos como “comunidade imaginada” (NORTON, 2013) e “pertença” a essa comunidade, são importantes para compreender o investimento colocado no processo de “herdar”, no transmitir e no receber. São ainda importantes para compreender a forma como são forjadas as identidades complexas e dinâmicas dos falantes/aprendentes de PLH, já que a identidade (com elementos como percepção de si, representações das comunidades a que pertence, por exemplo) tem um impacto inegável na forma como esse falante apreende as suas pertenças, valores, (in)competências e (in)sucessos na aquisição e uso da LH (HORNBERGER; WANG, 2008, p. 7).

Para concluir, diríamos que, ainda que os verbos *transmitir* e *receber* pareçam ser unidirecionais (transmitir a alguém e receber de alguém) e até mesmo indiciar alguma passividade do sujeito que “recebe”, o processo de transmissão intergeracional da LH é dinâmico, implica concessões e compromissos, avanços e recuos, esforços e vontades de ambas as partes, sendo que só funcionam quando articulados. Assim, em termos de desenvolvimentos futuros, seria importante concetualizar o termo “herança” na sua natureza multidisciplinar, de forma a compreender a materialidade e a imaterialidade do “objeto” herdado ou a herdar, as obrigações e os direitos dos herdeiros, as dinâmicas cronológicas do processo (nas perspetivas sincrónica e diacrónica) e, eventualmente, os efeitos indesejados (simbólicos e/ou reais) associados ao ato de herdar. Poderia ajudar também a compreender em que circunstâncias existem divergências familiares, como é que os herdeiros recebem ou optam por parcelas diferentes (em termos quantitativos e qualitativos) e por que, em alguns casos, não há ou não parece haver nada a herdar.

5. Perspetivas e propostas de desenvolvimento futuro para o PLH

As reflexões desenvolvidas nesta contribuição pretenderam colocar no centro das discussões teóricas alguns elementos que, não obstante parecerem óbvios, poderão carecer de desenvolvimentos futuros em termos de investigação e de intervenção empírica. Como situamos as nossas reflexões na área da Didática de Línguas, consideramos pertinente sugerir linhas de desenvolvimento futuro ao nível da formação de professores e de alunos, por um lado, e de ações de planeamento de políticas linguísticas para o PLH, por outro.

Assim, em termos de implicações das reflexões que aqui apresentámos, pensamos que seria pertinente, ao nível da **formação de alunos do PLH**,

- desenvolver a consciência de uma pertença, não só à variedade X ou L da língua e à(s) respetiva(s) herança(s) cultural/ais, mas também a uma comunidade lusófona alargada, marcada pela sua heterogeneidade;
- promover a reflexão, em termos curriculares, acerca da complexidade subjacente a diferentes pertenças identitárias, que podem não só compreender diferentes variedades do Português, como também um vasto leque de outras influências linguísticas e culturais;
- estabelecer pontes entre diferentes contextos de formação linguística, ou, dito de outra forma, entre contextos formais, informais e não-formais de aprendizagem da língua; tal permitiria criar espaços híbridos de educação linguística e intercultural que fossem todos vistos como espaços legítimos e complementares de transmissão linguística e de práticas identitárias complexas; assim, seria possível compreender que há múltiplos espaços e tempos disponíveis para a herança e para a manifestação de repertórios complexos e heterogéneos.

Ao nível da **formação de professores de PLH**, seria importante considerar os seguintes aspetos (MELO-PFEIFER, no prelo):

- diversificar percursos e modalidades de formação, centrados no funcionamento integrado dos repertórios plurilingues dos falantes/aprendentes de LH e na heterogeneidade constitutiva da sala de aula, não só em termos de repertórios na LH, mas também em termos de competência plurilingue, nas suas dimensões afetiva, comunicativa e cognitiva;
- conceber modalidades de envolvimento dos docentes nos processos formativos (GONÇALVES, 2017), dando conta de como gerem o pluricentrismo linguístico e a heterogeneidade em sala de aula;
- desenvolver práticas “ecológicas” e coordenadas de formação, envolvendo colegas de diferentes contextos (de diferentes LH, mas também da mesma LH em diferentes países) e a própria comunidade *junto de e com* quem trabalham;
- aproximar docentes de PLH que representem diferentes variedades da LP (valorizando a pluricentralidade da LP);

Finalmente, em termos de planeamento de **políticas linguísticas para o PLH**, poder-se-iam pensar modalidades de integração e articulação das diferentes variedades do Português no ensino-aprendizagem do PLH e, concomitantemente, nos conteúdos e materiais didáticos que as aproximassem e comparassem. Uma dessas possibilidades poderia passar pela contratação de docentes de diferentes variedades por parte dos diferentes organismos que promovem o PLH e/ou de desenvolvimento de práticas de colaboração entre eles.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. Duas Línguas, Quantas Políticas? In: PINTO, P.F.; MELO-PFEIFER, S. (ed.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: LIDEL (no prelo, 2018).

BASTOS, M.; MELO-PFEIFER, S. O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In: MONTEIRO, A. C.; SIOPA, C.; MARQUES, J. A.; BASTOS, M. (ed.). **Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilingues e Multiculturais**. E-Book. Porto: Porto Editora, 2017, p. 173-194.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Multilingualism: A Critical Perspective**. London: Continuum, 2010.

BRINTON, D.; KAGAN, O.; BAUKUS, S. (ed.). **Heritage Language Education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2007.

CLYNE, M. Pluricentric languages: Introduction. In: CLYNE, C. (ed.), **Pluricentric languages**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012, p. 1-10.

COELHO, L. Português: língua de herança colonial – uma prática local. In: MELO-PFEIFER, S. (ed.), **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: LIDEL, 2016. p. 74-83.

COOK, V. Evidence for Multicompetence. **Language Learning**, n. 42, 1992, p. 557-591.

CUMMINS, J. Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. (eds), **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. NY: Springer, 2008, 65–75. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116

FANECA, R.; ARAÚJO e SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? **Language and Intercultural Communication**, v. 16.1, 2016, p. 44-68. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>

FERREIRA, T. “Faço o pino!”: Representações e práticas de professores de Português Língua de Herança”. In: MELO-PFEIFER, S. (org.), **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, 2016, p. 246-277.

FLORES, C. The effect of age on language attrition: Evidences from bilingual returnees. **Bilingualism, Language and Cognition**, n. 13.4, 2010, p. 533-546. <https://doi.org/10.1017/S136672890999054X>

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito 'Língua de Herança' na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Linguagem**, 28/3, 2014 (16-45). URL <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

FRIEDMAN, D.; KAGAN, O. Academic Writing Proficiency of Russian Heritage Speakers. In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BARCKUS, S. (eds.). **Heritage Language Education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2007, p. 181-198.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging. Language, Bilingualism and Education**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014.

GOGOLIN, I. **Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule**. Münster & New York: Waxmann-Verlag, 1994.

GONÇALVES, M. L. S. Tackling sustainability: first steps into co-designing teacher professional development. **APPLES – Journal of Applied Language Studies, Special Issue Co-Designs. Envisioning Multi-sited Language Education Policies**. 2017, n. 11, 3.

HORNBERGER, N. Continua of Biliteracy. In: HORNBERGER, N. (ed.), **Continua of Biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. p. 3-34. <https://doi.org/10.21832/9781853596568>

HORNBERGER, N.; WANG, S. Who are our heritage learners? In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BARCKUS, S. (eds.). **Heritage Language Education: a new field emerging**. New York: Routledge, 2007, p. 3-35.

JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (org.) **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: Brasil em Mente, 2015.

KAGAN, O.; CARREIRA, M.; CHOK, C. (ed) **The Routledge Handbook of Heritage Language Education. From Innovation to Program Building**. Oxon: Routledge, 2017.

LIRA, C. Alfabetização bilíngue em POLH: o caso dos alunos teuto-brasileiros. In: SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs). **O POLH na Europa – Português como Língua de Herança**. Londres: JNPaquet Books, 2017, p. 149-181.

LITTLE, D. **The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds**. Brussels: Council of Europe. URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf. 2010. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1348463>

LITTLE, S. Whose heritage? What inheritance?: conceptualizing family language identities. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2017, DOI: 10.1080/13670050.2017.1348463

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MAY, S. (ed.). **The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education**. Oxon: Routledge, 2014.

MELO-PFEIFER, S. „POÉTICA, Maleável, ENCANTANDORA, Mágica“: perfil dos docentes de Português Língua de Herança e sua relação com a língua objecto de ensino e de aprendizagem. In: **Atas do VI Simpósio SIMELP**. Santarém: ESE de Santarém, no prelo.

_____ **Business as usual?** (Re)conceptualizations and the multilingual turn in education. The case of Mother Tongue. In: JESSNER, U.; VETTER, E. (ed.) (no prelo).

_____ Drawing the multilingual self: how children portray their multilingual resources. **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 55, n. 1, 2017, p. 1–20. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0006>

_____ Public understanding of linguistic planning and national speakers' linguistic rights: a case study on the orthographic reform debate in Portugal. **Language in Society**, n. 45/3, 2016, p. 423-443.

_____ **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, 2016.

_____ The role of the family in Heritage Language use and learning: impact on heritage language policies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 18.1, 2015, p. 26-44. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.868400>

_____ Que política linguística para o ensino do Português junto das Comunidades Lusófonas? Reflexões a partir da Alemanha. In: COELHO, L. (org.), **Encontros por contar: Alemanha e Portugal**. Lisboa: Orfeu, 2014, p. 195-226.

MELO-PFEIFER, S.; FERREIRA, T. Política linguística e ensino de Português para a Diáspora. In: PINTO, P. F.; MELO-PFEIFER, S. (org.), **Políticas linguísticas em Português**. Lisboa: LIDEL (no prelo, 2018)

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Portuguese and German repertoires perceived by Portuguese speaking children in Germany: a tale of two *continua*. **Journal of Multilingual Education Research** (no prelo).

_____ Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, n. 12, 2012, p. 1-30. Disponível em <http://l1.publication-archive.com/public?fn=document&id=2497&repository=1> Acesso em 25 novembro 2017.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>

OLIVEIRA, G. O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In: ORTIZ, M. L. A.; GONÇALVES, L. (Orgs.) **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, p. 25-43.

ORTEGA, L. Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA. In: MAY, S. (ed), **The Multilingual Turn**. London: Routledge, 2014, p. 32-53.

ORTIZ, M. L. A.; GONÇALVES, L. (Orgs.) **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016.

PIIPPO, J. **Línguas Maternas no Ensino Básico**: Espanhol e Português na Área Metropolitana de Helsínquia. Helsínquia: Unigrafia Oy, 2016.

POLINSKY, M. Heritage Language Narratives. In: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BARCKUS, S. (eds.), **Heritage Language Education**: a new field emerging. New York: Routledge, 2007, p. 149-164.

ROTHMAN, J. Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. **The International Journal of Bilingualism**, n. 13.2, 2009, p. 155-163. <https://doi.org/10.1177/1367006909339814>

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, n. 10, 1972, p. 209–231.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? **Language Issues**, n. 27.1, 2016, p. 21-28.

SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs). **O POLH na Europa – Português como Língua de Herança**. Londres: JNPaquet Books, 2017.

TARONE, E. Interlanguage as chameleon. **Language Learning**, n. 29.1, 1979, p. 181–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x>

VALDÉS, G.; FISHMAN, J.; CHÁVEZ, R.; PÉREZ, W. **Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

WILEY, T. The problem of defining heritage and community languages and their speakers: on the utility and limitations of definitional constructs. In: WILLEY, T.; PEYTON, J.; CHRISTIAN, D.; MOORE, S.; LIU, N. (ed.), **Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States**. Oxon: Routledge, 2014. p. 19-26. <https://doi.org/10.4324/9780203122419.ch2>

Artigo recebido em: 07.11.2017

Artigo aprovado em: 05.04.2018



Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to PHL: the educators and the initiatives

Resultados iniciais de uma abordagem investigativa sociocultural pedagógica ao PHL: educadores e as iniciativas

*Felicia Jennings-Winterle**

*Natalia Coimbra de Sá***

*Priscilla de Almeida Nogueira****

RESUMO: Um número crescente de programas educacionais que promovem o Português como Língua de Herança (PLH) pode ser encontrado em todo o mundo. Com uma relevância relativamente nova para o campo das Línguas de Herança (LH), ainda de modo incomparável aos movimentos de espanhol, coreano ou mandarim, essa expansão mostra o nível de conscientização sobre a importância da transmissão intergeracional das línguas minoritárias entre membros da comunidade brasileira. Esse desenvolvimento traz à luz questões fundamentais: como esse movimento tem se desenvolvido e há quanto tempo? O que está sendo ensinado pelas instituições envolvidas e quais métodos têm sido aplicados? Qual o nível de comprometimento delas? Estão preparadas para ensinar e cultivar a língua e a cultura do Brasil? Os educadores entendem a interconectividade entre língua, cultura, identidade, hibridização e bilinguismo. Um

ABSTRACT: An increasing number of educational programs that promote Portuguese as a Heritage Language (PHL) can be found all over the world. With fairly new relevance to the field of Heritage Languages (HL), in no way comparable to movements of Spanish, Korean, or Mandarin, this burst shows the level of awareness about the importance of intergenerational transmission of minority languages within the Brazilian community. Such development brings to light fundamental questions: how has this movement developed and for how long? What the institutions involved are teaching and what methods are applied? What is the level of their commitment? Are they prepared to teach and cultivate the language and culture of Brazil? Do educators understand the interconnectivity between language, culture, identity, hybridization, and bilingualism? An ongoing latitudinal-longitudinal study, conducted by

* Mestre em Educação Musical e pesquisadora independente sobre educação bilíngue e português como Língua de Herança. E-mail: fe.jennings@gmail.com.

** Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: natalia.coimbra@gmail.com.

*** Doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo. Bolsista Fapesp. E-mail: priscillanogueira27@gmail.com.

estudo longitudinal-latitudinal em andamento, conduzido por membros de um grupo de estudo vem mapeando programas de PLH, pesquisando, entrevistando educadores e observando o desenvolvimento de seus projetos. O objetivo deste trabalho é discutir resultados iniciais e responder a algumas das questões mencionadas por meio de uma perspectiva sociocultural pedagógica. Descreveremos como os educadores têm desenvolvido suas práticas e como podem contribuir com o campo de estudos das Línguas de Herança.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Herança. Vitalidade de Línguas de Herança. Perspectiva sócio-cultural-pedagógica.

members of a study group has been mapping PHL community programs, surveying and interviewing educators as well as closely observing their projects' development. This paper's purpose is to discuss initial findings, answer some of the aforementioned questions regarding the emergence of PHL through a socio-cultural-pedagogical perspective. We will describe how educators have been developing their practices and how they can contribute with the field of studies of Heritage Languages.

KEYWORDS: Portuguese as a Heritage Language. Vitality of Heritage Languages. Pedagogical-socio-cultural perspective.

1. A heritage scattered around the world

The approach to the preservation of minority languages may appear weak, especially when there is variety and inaccuracy in the many labels it get – e.g. “family”, “immigration”, “community” (BAKER; JONES, 1998; CORSON, 1999; WILEY, 2001, 2005; PFEIFER; SCHMIDT, 2012), especially in the United States and Canada, “language of origin” (FANECA, 2016), and “mother tongue” (PIIPPO, 2015; 2016), mostly in Europe – however, there is an undeniable process of consolidation of the field “Heritage Languages” (HL) (PEYTON; RANARD; MCGINNIS, 2001; BRINTON; KAGAN; BAUCKUS, 2008; VAN DEUSEN-SCHOLL; MAY, 2010; POLLINKY, 2015).

Many publications, conferences, and, as a result, a vast body of expertise and research have gained momentum in the last 50 years since the term was coined by Jim Cummins in the 1970s. Specifically to Portuguese as a Heritage Language (PHL), one can detect a formational stage in the studies and practices of this HL especially within Brazilian communities, the group on which our investigations focus.

Immigrating to all over the world, largely since the 1980s, with oscillating numbers reflecting the socio-political instabilities of the country of origin, Brazilians have the tendency to spread out, rather than create communities. For many years, in numbers that can only be conjectured at this point, parents, educators, and communitarian agents have been actively promoting the maintenance of the language and culture of Brazil within the descendants of such particular diaspora (BESERRA, 2005; FLEISCHER, 2002; MARGOLIS, 1994, 2003, 2008, 2009, 2013; MARTES, 1999; RIBEIRO, 1999; SALES, 1999A, 1999B). Dispersed and disarticulated, their communitarian actions ended up being dispersed, which can be detected from reports of immigrants from as far back as the Brazilian dictatorship period, 1964 to 1985 (Brasil em Mente, 2015a), and, more recently, from those who attend courses and conferences that discuss PHL.

However, the creation of community programs and projects has increased in the last ten years (MORONI, 2015) in various countries (LICO, 2010; JOUËT-PASTRÉ, 2011; JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015; CHULATA, 2015; SOUZA, 2015; PFEIFER-MELLO, 2016). Consequently, the number of academic and non-academic events discussing what has been referred to as an emergent field of studies (BRINTON; KAGAN; BAUCKUS, 2008) has also grown at times giving the impression that such phenomena is a result of only recent immigration patterns.

This paper investigates initial findings of a longitudinal and latitudinal study, which underscores the actions and interactions of different instances, institutions, individuals, and the effects they have towards the teaching, promotion and maintenance of PHL. The observation of pedagogical and structural matters of cultural activities offered to the descendants of Brazilian immigrants identifies the movement pushing forward PHL growth. It is worthy to note that careful recordings have not always been practiced and recorded.

2. Methodology

The implementation of a questionnaire available on a website (since 2013) aims to gather pedagogical and logistical data regarding educational and cultural programs that promote PHL (here called initiatives). The objective is to build a map of these diverse programs. The questionnaire poses questions regarding the origins of the initiative (date, who did it, as well as basic details about the meetings), the training of the educators involved (level of instruction, academic history, participation in additional programs specific to language, HL and/or PHL education), as well as its pedagogical activities (what they promote, for how many children, of which age, and if the program has a philosophical and pedagogical basis).

In addition, the educators are invited to anonymously answer a questionnaire that asks about her/his values and opinions, absence of educational practice and preparation. Educators are then invited to an interview, in person or online, in which they discuss their path, goals, conquests and challenges, what they understand about language, identity, culture and heritage. The interviewer prioritizes the spontaneity of the meeting, hence does not bring previously made questions or nor does it have a closed nature.

During the phase of interviews, some families that have participated in the selected programs are also invited to share school and home experiences of how they relate to the issue at hand. Spontaneity is welcomed in this phase of the study, which can include the participation of children and teenagers, upon the authorization of their legal caregivers. The interviews and questionnaires are then analyzed, and the initiatives are categorized in terms of the frequency of their meetings.

To develop a wider comprehension about the many factors that influence the heritage language acquisition, we also conducted interviews at a bilingual school (German and Portuguese) with PHL speakers' mothers of German origin. In each interview, only the researcher and the interviewee were present. They were recorded by the researcher and transcribed subsequently. Before each interview, the purpose

was carefully explained to each participant and provided an Informed Consent Form, ensuring anonymity and signed by both parties. As a way of maintaining anonymity, initials have been used in place of names. All forms were signed in two copies: one for the researcher and one for the interviewee.

For this article, we selected parts of the transcripts in which interesting information about the contexts of PHL's acquisition – immigration process, background, contact with input – as well as about the most common difficulties and obstacles. Since all the interviews were conducted in Portuguese, we have presented our own translations of the selected parts.

3. A Social-cultural-pedagogical perspective

A social-cultural-pedagogical perspective guides the discussions of this study and was generated while the data was collected and analyzed. It identifies the comprehensive perspective of PHL as a multifaceted compound; i.e., in any context, from the simplest to the more comprehensive, a multitude of aspects, phases and domains can be seen.

A metaphorical comparison is drawn with an onion, a spherically shaped vegetable that is a composite of rings and uncountable layers. In all kinds of segmentations (i.e., if cut vertically, horizontally, diagonally, in cubes, or slices) each piece contains portions of the whole bulb, visible to the naked eye.

Likewise, a socio-cultural-pedagogical perspective defines segments: individual, global and local spaces, but considers them as intrinsically inextricable (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015). The delineation of each of these levels aims to facilitate the identification of particular and general characteristics in each instance, initiative and educator involved with PHL, as well as the possibilities of its vitality within and across contexts and countries.

3.1. The Individual Space

The Individual Space is that of the family nucleus: parents, extended family, and the HL speaker (HLS) her/himself. This level encompasses the various models of family one can identify within multilingual groups, as well as the values and expectations that set the implementation of such lifestyle.

It contains the many profiles of the HLS, which can most certainly be represented in the form of a spectrum. Supporting that observation, Van Deusen-Sholl (2003) defines HLS as “a heterogeneous group ranging from fluent native speakers to non-speakers who may be generations removed, but who may feel culturally connected to a language” (p. 221).

The same researcher differentiates “heritage speakers” and “heritage learners” (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003) within those that are thought to have the right to an additional identity-cultural-linguistic core. Shin (2013) points out that such variation is perceived “in background characteristics, language proficiencies, and attitudes towards their home language and cultures” (p. 74).

This condition, in addition to the level of personal value attributed to the language and commitment to perpetuating heritage is a determining factor of acquisition of any HL. Therefore, the individual in question – the speaker, the learner, the educator, and the researcher – plays a part in how they determine and delineate linguistic parameters. Like an onion that grows from the core of its bulb, HL comes from within an individual purpose, the result of a choice or how a person values it.

Aside from linguistic and cultural advantages, one has to consider the matters of relationship, involvement and authority establishment of the family dynamics. Devastating effects have been reported when parents and children cannot communicate with one another due to language and cultural barriers (MOTA, 2004, 2010; SHIN, 2013).

Such concerns are shared by the mothers of PHL speakers as seen on the interviews conducted in Germany. To illustrate, excerpts provided below. The passages are translated from Portuguese to English (since the mothers are Brazilian).

I think it's also an issue of identity, right? It is an identity that is ours and that cannot be lost. It's my mother tongue. She has grandparents, she has family in Brazil, she must be able to talk with them. It is also good for her social development, you know? (...) I do not think it's possible for a child to not be able to talk to her grandparents ... you know? I think this is a lack of respect for the grandparents, for the motherland, for the language. And for the mother's self, you know? I'm Brazilian, how come she's not going to speak my language? (*L.O., mother of a nine-year old PHL speaker, 2017*).

I have always told him: son, we need to speak in Portuguese ... why? If you speak Portuguese with mom, you can talk to grandma, to your uncle, right? And if you start speaking German with mom, you will forget Portuguese and you will stop talking to your family. And then we kept speaking with him only in Portuguese. There were several moments he wanted to change to German, but we always insisted. (*A.F., mother of a nine-year old PHL speaker, 2017*).

If I give them the opportunity to speak Portuguese, I grant both things: the language and the contact with my country, with my family, with my history, with my past. (*F.K., mother of three PHL speakers, 2017*).

From interviews conducted with education professionals at a bilingual (German and Portuguese) school in Berlin, it was also possible to identify some of the barriers faced by immigrant children, e.g., the resistance against speaking Portuguese in some cases, the resistance against speaking German in others, the family linguistic policy, and the issue of identity. Parts of the transcripts were selected and translated from Portuguese to English.

There are cases in which the mother speaks Portuguese, the children answer exclusively in German, understand everything, but do not speak very well

... speak with a certain resistance ... speak when abroad, when they visit the family in Brazil, right? It's all right. But when they are here in Germany again ... no ... just German. (...) Usually in binational couples, every now and then it happens that ... the language spoken at home is German. Because, for example, the husband is German ... the woman is Brazilian ... and she adapts, then, more and more to the spoken language and then... the German is spoken ... right? There are certainly parents who make a methodical division, then ... who has German as mother tongue speaks only German, who has Portuguese, only Portuguese. But in reality, I think it's a difficult system to maintain ... right? It has an artificial aspect, I think. (*H.S., teacher and coordinator, 2017*)

A complete methodical division between the languages spoken by the father and the mother was, in fact, not verified throughout the development of the research with the families in Germany. However, the predominance of a language, used practically all the time by each one of the parents, was verified in all cases, as well as the persistence in maintaining the Portuguese language at home, despite the resistances and obstacles. According to the interviewee, however, these cases would not correspond to the majority:

These are certainly exceptions. Because this also requires a certain decision ... deliberate, right? So, to really try and ... to train bilingualism at home, right? I think that it's usually much more pragmatic ... so, each one talks how she or he can ... at that moment. (*H.S., teacher and coordinator, 2017*)

The need, therefore, for an instituted and adhered family linguistic policy arises as an inherent element in the application of the “one parent, one language” method for the children to be able to acquire both languages.

While the challenge for some families is the maintenance of the Portuguese language, the problem for others is German acquisition.

Because of the Portuguese environment, in which all classmates are Portuguese speakers, the motivation to actually learn German ... is low ...

right? Because they can always turn to Portuguese. It means that the process of studying German, of learning German, is often not ... motivated, not stimulated ... is actually prevented ... by that fact. (*H.S., teacher and coordinator, 2017*)

It is interesting to note that, unlike the environment outside the school, where German is the predominant language, which would require students to learn it in order to develop social relationships, within the school the context is different: having contact with teachers and classmates almost all speakers of Portuguese, this language is maintained and developed, to the detriment of the acquisition of German. In terms of the PHL learning process and its maintenance, however, the school plays a major contributing role, providing comprehensive and constant inputs in the language.

The process of devaluation and subsequent valorization of the Portuguese language was raised and its relation to the issue of identity was established during the interview with another education professional.

There are several students in the ESB classes, which is *Europe Schule Berlin* ... we call ESB, that almost do not speak Portuguese. Because they were born here or because they are beginning to enter the teenage years and they do not want to be noticed as “the other”, right? They are the minority at the school, for every Portuguese-speaking group, there are four or five German-speaking classes, so they do not want to be “the others” in this process. Then they get interested in Portuguese in the *Oberstufe*¹. From what I have observed, I have been working here for more than three years, they start regaining interest, because it ceases to be something that differentiates them negatively to be something that values them. And then they go to the world, right? The world stops being just the school, they start to go out, they begin to have the experience of the *Praktikum*². I think that this process of facing the world makes them realize that there is something about this bilingual formation. (*D.S., pedagogical psychologist, 2017*)

¹ This is the school period, which comprises students between the ages of 15 and 18.

² Internships the students usually take after the ninth school year.

The interviewee also addressed the difficulty of integrating in the society, as this may be one of the motivations for the resistance in maintaining the Portuguese language. Interestingly, this same social problem may cause the opposite effect and lead to problems in the acquisition of the German language.

This can be very destructive, I think, at the level of the language acquisition. I have seen several cases of students who completely refuse to learn German. They block it. They do not learn the language, they say, "I do not like this land, I do not like these people." They react in a completely emotional way to something they think is cognitive, and they say, "I do not want to learn, I will not learn, I do not like this language" and they only make friends with other Portuguese speakers, who also grew up in Portuguese-speaking countries. And they close themselves in this bubble, so they can protect themselves. I think it's a very understandable psychic protection mechanism. But, of course, it brings losses. Students who were great students in the countries of origin... because they have fifty percent of the subjects in German here, they start suddenly to have low grades in these subjects in German. And there are half of the teachers thinking they are bad students, who have no interest. At times, they are just facing this blockade in the German language, which has more to do with all this subtlety of the structural and societal racism than with the teacher and the subject itself. (...) But there are also many of them who put the Portuguese aside to fit better. (*D.S., pedagogical psychologist, 2017*)

The acquisition of a heritage language, therefore, carries requirements that go far beyond the linguistic scope. Emotional, cultural and identity issues are intrinsically related to it and we advocate that the concepts of identity, culture and language translate the very concept of the heritage language. They exist in a symbiotic way and it is problematic to visualize a clear outline between what is language, what is culture and what is identity.

Hence, prior to the development of any curriculum, educators are committed with the development of awareness about the importance of the intergenerational

transmission of PHL among fellow Brazilians. They expect to convince parents, which, in turn, is the first step to guarantee support and attendance to their practices.

They acknowledge that parents' concerns go way beyond the "should I or should I not speak Portuguese with my child"; it involves any possible effect on their children's academic and social life, mostly the less advantageous ones, which indeed affects the formation of the HLS's identity since a very young age.

3.2. The Local Space

The Local Space refers to a group with distinct characteristics depending on the country, state, province or town. It offers more frequent possibilities of in-person meetings (as opposed to the virtual gatherings, a more feasible way to operate in the global space), where the family's desire of nurturing and bestowing the heritage language is materialized coming out of the living room to a classroom, and replicated in other neighborhoods, cities or countries. It is in this space that the HL shows its most intrinsic characteristic – it coexists (MORONI, 2015) with a whole different set of linguistic uses, identities and cultural expressions.

In the Local Space we were able to identify and analyze a multitude of educational and cultural programs, summarized in the term "initiatives" - activities that celebrate cultural aspects and offer opportunities in and about Portuguese in different settings (e.g., playgroup, playschool, *escola*, *escolinha*, *oficina*, *escola comunitária*, *encontros*) (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015). Such actions are developed mainly by the community of immigrants, not by the Brazilian government or local, public, private or international schools.

It is true, however, that there seems to be an increasing effort from these agencies, as seen in the inclusion of the term "Português como Língua de Herança" as a matter of the Brazilian Ministry of Foreign Relations agenda since 2009, as well as in 2015 on a sponsorship announcement for programs of internationalization of language

and culture (MORONI, 2015). In addition, some embassies offer programs for the children of Brazilian immigrants, namely in Barcelona (Spain), Helsinki (Finland), Rome (Italy), and Tel Aviv (Israel) in their Cultural Centers (Centro Cultural Brasil-Espanha, Brasil-Finlândia, Brasil-Roma, Brasil-Israel). Although scarce, it is reported that some teachers and school administrators have indeed been encouraging parents to maintain their HL (largely called mother or native tongue) at home.

The vast majority of the observed initiatives operates in an informal and amateur way, and does not have, not that they should, a scholastic, standardized structure or curriculum. We argue that it is precisely because such programs do not have too many school characteristics that children of Brazilian immigrants participate and engage in such flexible, atypical, most likely on the weekend type of gathering. The opposite, the lack of participation and engagement due to the comparison that the child and their parents make with the regular school structure, seems to be also true.

The term “initiative” does not include the ever-growing number of dual-language programs offered for example in Utah, Florida, Rhode Island and Massachusetts on public schools, as well as in many cities across Europe, the latter been sponsored by the renowned Portuguese *Instituto Camões* (2017) or governments that have their own “mother tongue” educational programs (Piippo, 2015, 2016).

Initiatives are categorized in three groups in accordance with the frequency of meetings: “formal” are those that promote meetings more than once a week, for at least 4 hours a week; “informal” are those that promote meetings once a week, for less than 4 hours a week; and “sporadic” are those that promote meetings with irregular frequency (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015).

Across distinct cultures and languages, one can observe more similarities than differences. For instance, structural aspects of the initiatives and formational factors are, in many senses, identical, even taking into account the pairing with very distinct languages (i.e., heritage language and mother tongue/ majority language) and

noticeable discrepancy in linguistic policies of various countries and states. The study also shows that practices are constantly reinvented, which demonstrates lack of networking among the individuals ahead of these activities, and lack of acknowledgment from the Brazilian government and local community (including fellow expatriates).

Among the 75 investigated initiatives, 21 are in the Americas (US, Canada, Costa Rica and Argentina) 41 in Europe (United Kingdom, Spain, France, Belgium, Holland, Germany, Poland, Switzerland, Austria, Liechtenstein, Sweden, Slovenia, Denmark, Norway, Italy), 3 in the Middle East (United Emirates, Israel and Lebanon) 4 in Asia (Japan), and 6 in Oceania (Australia and New Zealand). These numbers are expected to be higher. Worldwide the majority of initiatives are categorized as “informal” and “sporadic”, a group that sums up to 68 out of the 75 initiatives investigated.

In regards to: (a) their formation: 74% started from the desire of 1 – 5 families that added efforts, paid for an educator, or become educators themselves, and, with time, grew into more and bigger groups, divided by age; (b) their challenges: 53.7% say that parents’ lack of involvement is an important factor to the absence in meetings and/or abandonment, and 12.96% have financial hardship to pay for space and educators (the remaining either have their own space, the “tuition” covers it or they use public spaces); (c) the involvement of the children: 42.3% receive children with ages up to 5 years, 46.15% children up to the age of 10, and 11.5% children and teenagers. 35.93% report that, if left alone, children will switch to the majority language, and 42% report that parents relay on the complain of their children to decide to continue coming to the events or not; (d) the involvement of the local community (e.g., school, church): 70.45% report none or little support, 29.54% report medium and satisfactory support; and in regards to the involvement of the local consulate or

embassy, 52.17% report none or little support, and 47.82% medium and satisfactory support.

Their pedagogical objectives, here called “pedagogical bases”, are comparable and can be seen across initiatives that have never met, or have met only recently; hence, they seem to be intuitively established (JENNINGS-WINTERLE, 2015). The pedagogical bases can be seen as part of an organized or rudimentary political-pedagogical-project in all initiatives, and can be summarized as: (a) the development of a sense of identification and belonging to the culture of Brazil; (b) the exposure to and acquisition of the phonological aspects of PHL; (c) the development and enrichment of an age and level of proficiency-appropriate vocabulary; (d) the development of biliteracy and/or exposure to written materials.

Based on the observed practices and reported results, especially through individual and group discussions pertaining to a continuing education program, one can conclude that the PHL educators (a) have a notion of the importance of the sequence from one base to the next; (b) the understanding that the level of involvement and engagement of themselves and the families must increase as well; (c) the recognition that, while intending a wholesome development of capacity, the creation of opportunities and desire for the use of PHL has to be done in contextualized and practical forms (LO BIANCO; PEYTON, 2013); furthermore, (d) the educators are aware that the bases become more sophisticated, demand specific materials, and, more importantly, require higher professional development.

As objectives, however, the essence of each base (e.g., language acquisition, vocabulary, metalinguistic abilities, sound/symbol relationship) does not seem to be fully understood when lesson plans, curriculum, methodology and philosophy are analyzed (e.g., ages and levels of proficiency seem to be taken for granted and linguistic concepts mixed up). In fact, such concepts are themselves poorly

understood. That can pose a significant obstacle to the development of language knowledge.

Lo Bianco and Peyton (2013) release some of the pressure in this instance while exposing that:

Focusing language revival efforts only or mostly on improving the language capacity of learners does not necessarily lead to successful maintenance, recovery, or development of the language spoken by a community of speakers. In addition to improving language knowledge, it is clear that we must also address the domains of opportunity for actual use of the language, both to stimulate desire to use it among those who know the language and to inspire novice speakers to use it as they are acquiring it (p. iii).

From the promotion of events celebrating Brazilian festivities and culture and monthly storytelling using Brazilian books (characteristic of the “sporadic” initiatives’ activities), to the regular weekend meetings with activities focusing on the growth of the child’s cultural repertoire, one can see that opportunities are created and that “the use of the language is natural, welcomed and expected” (LO BIANCO; PEYTON, 2013, p. iii). Furthermore, one can see that those actions facilitate the development of biliteracy and/or exposure to written materials, the most advanced pedagogical base.

Hence, the increment of linguistic capacity is inevitably supported by the creation of opportunity and desire. However, an effective enrichment added to the literacy learned in the majority language, is still confined to bilingual programs (e.g., dual-language programs or bilingual school), i.e., regular school instruction settings, the very few “formal initiatives”, private classes, and homeschooling (LESSA, 2015).

The profile of educators and participants reflect the diverse essence of the Brazilian identities, which, in turn, seems to be determinant by the design of the initiatives’ activities and their goals, the choice of pedagogical material and resources, as well as the investment on professional development. Shin (2013, p. 86) considers such aspects essential to the success of programs of all HLs and explains that:

Teaching techniques that poorly address the learning styles of heritage learners, lack of motivation by students who resent having to go to school on weekends, and lack of professional development of teachers contribute to low success rates (...) Students are often turned off by instructional materials that have little direct relevance to their lives.

The lack of depth also dissuades parents from continuing bringing their children to the initiative, either because they wanted low-cost activities to entertain their children, and eventually found something else closer to home; or because they were looking for a wider understanding of the language. These parents can also give up before “seeing results” because they do not fully understand bilingualism, especially one that involves a heritage language, or have inadequate expectations usually involving too little time for too much intended results.

3.3. The Global Space

The Global Space has intercontinental proportions and involves various linguistic and cultural policies, the research community, and the network that educators form with the intent of making exchanges between hemispheres, traditional and modern, from memory to paper and screens, since the fragmented to the whole in a multidisciplinary and faceted fashion, and across languages and cultures.

The global space is in no way institutionalized, homogeneous or standardized; i.e., actions and *quasi* policies are established despite and beyond the existence and interventions of associations of educators, language policies and incentive (if any) of the country of residence, or the local agencies of the Ministry of Foreign Relations of Brazil. Generally, it works in a bottom-up method (MORONI, 2013) – the desire and the strategies that aim to nurture the HL rise from

the family, from daily life at home, and advance to the near compatriots in an informal and experimental way – mostly amateur.

Such practices and the discourse that sustains them – one that involves the necessity and the search for the continuation of a kind of identity – become, or better said, are yet to become theory when systematically observed and analyzed. The development of a global space for PHL has been guaranteed, though, by the multiple possibilities that the Internet offers, specifically social media (MORONI, 2015).

Communities of the now retired Orkut migrated to Facebook, a platform that hosts groups of teachers in the whole world – e.g., *Ensinar Português como Língua de Herança*, *Português como Língua de Herança*, *Professores de Português na Suécia*, *Professores de Português no México*, *Professores de Português no Japão*, etc.; initiatives and projects – *Federação das Iniciativas em prol do PLH*, *Elo Europeu*, *Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido – ABRIR*; and multicultural families – *Criando Filhos Bilíngues* (with more than 6.000 members), *Mães Brasileiras na Austrália*, *Pais de Brasileirinhos da Bay Area* etc. (just to mention a few examples). Actually, it is to Facebook that the laurels for the advances on the awareness about PHL should be given (MORONI, 2015; SOUZA, 2015).

In addition, blogs and other discussion groups have been contributing with information at various levels of in-depth discussion. Every week a new opinion-making parent talks about the challenges, difficulties and joys of bilingual living, some with good theoretical support.

It is clear that this is a predominately female realm, a very significant mark in the essence of PHL itself (MORONI, 2015; JENNINGS-WINTERLE, 2016). One could argue that the more typical manner of social organization – one in which women, majority in this group of immigrants, stay home and, conceivably are more involved with their child's language development – is a plausible explanation for this phenomenon.

Still on the private sector, *Brasil em Mente*, a cultural organization leader in the world movement of forwarding PHL (FUNIBER, 2015; MORONI, 2015) has been promoting a continuing professional development program since 2014 containing three volumes in a total of 55 weeks of online-instruction, in which more than 120 educators, living in 18 countries, have made an investment of their own to participate. In addition, initiatives around the world celebrate PHL and the diversity of its means of promotion on May 16th, since 2014. This commemorative date has the support of important institutions, among them the *Academia Brasileira de Letras* (Brazilian Literary Academy) and the *Instituto Internacional da Língua Portuguesa* (International Institute of Portuguese Language) (Brasil em Mente, 2014).

Academic writing has been produced as well. A specific online journal was launched in December 2015 – *LINCOOL: Língua e cultura, a revista eletrônica do Português como Língua de Herança* – welcoming researchers (including independent ones) and educators to send their papers.

Books have been published. *Português como Língua de Herança – a filosofia do começo, meio e fim* (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015) is worth noting for its collaborative and pioneering contribution – 14 women of different countries and areas of expertise wrote 300 pages in content. In the same year, a second publication was released, *Português como Língua de Herança: discursos e percursos* (CHULATA, 2015) and, since then, at least three other books that use the term “Português como Língua de Herança” in its title or in more than one chapter’s title have been published in Brazil (SOUZA, 2015), Portugal (MELO-PFEIFER, 2016), and in the US (LICO; BORUCHOWSKY, 2016; GONÇALVES, 2016; MILLERET; RISNER, 2017).

Various events have been promoted by both Brazilian organizations and individuals inserted in international academic contexts with the goal of capacitating and providing networking within PHL educators and with those of other HLs. In 2013,

the *I Simpósio Europeu sobre o Ensino do Português como Língua de Herança* (European Symposium about the Teaching of Portuguese as a Heritage Language) took place in London, England and, since then, biannually – 2015 in Munich, Germany 2017 in Geneva, Switzerland – focus exclusively on initiatives that promote PHL in Europe (SEPOLH, 2017).

In 2014, a panel composed by Brazilian educators was presented at the *II International Conference on Heritage/Community Languages*, in Los Angeles (NHLRC, 2014). On the same year, the *I Conferência sobre o Ensino, Promoção e Manutenção do PLH* (Conference about Teaching, Promoting and Maintaining PHL) took place in New York, and in 2017 its 4th edition received once more educators, authors and researchers that develop actions and projects all over the world (Brasil em Mente, 2017).

Since 2014, Brazilian initiatives have been highlighted in the Community-Based Heritage Language Conference, hosted by the American University in Washington, DC (UCLA International Institute, 2017); in fact one of the two main organizers is Brazilian. In Japan, where Brazilian immigration is so significant that around 40 private schools operate in Brazilian Portuguese language and have the recognition of the Brazilian Ministry of Education, teachers and school administrators. They have gathered on 4 different occasions in the *Fórum de Educação* (Education Forum), an event in which the theme PHL was a topic of discussion in its most recent edition, in 2015.

In addition to these events, workshops have been promoted at Brazilian consulates and/or embassies (specifically in 2009 and 2010 in Washington, DC; in 2012 in Geneva; in 2012 and 2016 in San Francisco; in 2013 in London, and in 2014 in Madrid) in a scattered, not frequent nor sufficient manner, but free of charge. Academic professors were brought from Brazil to speak to the community of parents and educators of PHL, which, as reported by some of the participants, left a sense of gap and misunderstanding regarding the particularities of the HL as a concept, the specificities of its contexts, and the variety of HLS profiles.

We have also catalogued around 20 individuals in Brazil (LIMA-HERNANDES, 2016; SARTIN, 2016; NOGUEIRA, IN PRESS; MENDES, 2012; 2015), United States (SILVA, 2011, 2013, 2015, 2017; GONTIJO; SILVA, 2013; BORUCHOWSKY, 2014; SILVA; BORUCHOWSKY, 2017), United Kingdom (SOUZA, 2006; 2016), Portugal (SOARES, 2012; GROSSO, 2015; MELO-PFEIFER, 2016), Spain (GOMES, 2015; MORONI, 2015; MORONI; GOMES, 2016; MORONI, 2017), Italy (CHULATA, 2015), France (FANECA, 2011, 2013, 2015), Germany (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014), The Netherlands (BRASILEIRO, 2009; ROCHA, 2015), and Japan (HATANO, 2010; SUMIKO, 2012) pursuing or that have acquired a doctorate degree with concentration in the study of PHL, even if at the time of publication such label was not yet used. We are certain that this number is exponentially higher.

There is, however, lack of consensus on the use of an abbreviation to the name of this realm, at times also referred as “a cause”, “a call”, “a system of education”. Some use three letters – PLH (*Português como Língua de Herança*) or LPH (*Língua Portuguesa de Herança*), while others use four letters – POLH (*P*Ortuguês como Língua de Herança).

Such inconsistency, sometimes seen in one single piece of writing, demonstrates disconnection within the global space, and, although it carries a mark of resistance – especially in the case of the 4-letter anagram, which seems to aim for a clear distinction from PLE (*Português como Língua Estrangeira*, Portuguese as a Foreign Language) – in practice, it divides more than it brings together. The concern is that, while this is an inceptive field of study, homogeneity, rather than heterogeneity, to the label could strengthen the collective, giving consistency and coherence to the subject, especially in the fields of Heritage Languages, Bilingualism and Applied Linguistics.

4. An end to a very beginning

This is only the beginning for a definition and discussion regarding spaces of socio-cultural-pedagogical perspective for Brazilian PHL. This article presents only a

sample of what has been seen in this ongoing study and expects to analyze more than 75 initiatives. So far, we can demonstrate that the field of studies of PHL has at least decades of implementation, and therefore, it is, in several aspects, solidifying.

Its current zeitgeist shows that Portuguese as a Heritage Language is finally coming out of living rooms and going to classrooms, including academic ones, expanding from the amateur to the professional, from the private to the institutional, even governmental, which shows exciting possibilities for the maintenance and (re)identification with the language, culture and identities of Brazil. The study is also able to report that the metaphorical onion of PHL has steadily become robust and shows many indicators of prosperity to this more “recently relevant” minority language.

Portuguese as a Heritage Language will continue being a minority language in the perspective of the society of other majority language, symbolically devalued like any other HL. It will continue being a mark of difference in the immigrant’s way of representing her/himself internally and externally.

That is exactly why it cannot be said too many times: minority languages need visibility, exposure in mainstream academic fields of study and means of mass communication. Specific to PHL, the movement needs support from the local school and the Brazilian consulates and embassies, as well as urgent analysis and action upon the professionalization of the educators (which are both trained and experienced teachers and untrained and inexperienced parents), and the materials at their disposal.

Considering the importance of the PHL, the role of the family is to want its maintenance and development, to persist and to participate in engaging community activities, to support its development, to make it viable, cultivating and celebrating it. And the role of the school is to educate parents about plurilingualism, strengthening student’s linguistic abilities, and pushing forward not just a bilingual education, but also a multicultural one.

Finally, the role of the community of expatriates, which does include the international sites of the Brazilian government, is to promote, to inform, to encourage, and to provide resources (e.g., spaces for meetings or for advertising, as well as sponsorship and materials) for practices and researching regarding the PHL (JENNINGS-WINTERLE, 2013).

Paraphrasing Lo Bianco and Peyton (2013), the (re)vitality of PHL cannot replicate the power and effectiveness of the system, the local society, but how it operates to foster a mutually supportive link between learning and usage represents the maximal point of language vitality, a replication of an environment that (re)creates contexts, experiences and an atmosphere that makes PHL flourish. That is the main role of the initiatives.

References

BAKER, C.; JONES, S. P. **Encyclopedia of bilingual education and bilingualism**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1998.

BESSERA, B. **Brasileiros nos Estados Unidos: Hollywood e outros sonhos**. Fortaleza/São Paulo/Santa Cruz: Editora UFC/UNISC/HUCITEC, 2005.

BORUCHOWSKY, I. **Curriculum development in a heritage language community-based school: a qualitative inquiry regarding a Brazilian-Portuguese program in south Florida**. Master's Thesis. Miami, Florida International University, 2014.

BORUCHOWSKY, I. D.; LICO, A. L. Como Manter e Desenvolver o Português Língua de Herança. **Brasil em Mente**, 2014. Dia do Português como Língua de Herança. Disponível em: <http://www.brasilemmente.org/dia-do-portuguecircs-como-liacutengua-de-heranccedila.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL EM MENTE. Mapeamento de iniciativas pelo português como língua de herança. Pelo Mundo. **Brasil em Mente**, 2015. Disponível em: <http://www.brasilemmente.org/pelo-mundo.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL EM MENTE. **4a Conferência sobre o ensino, promoção e manutenção do PLH**. 2015. Disponível em: <http://www.brasilemmente.org/4cplh---conferecincia->

[sobre-o-ensino-do-portuguescircs-como-liacutengua-de-heranccedila.html](#). Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASILEIRO, I. **The effects of Bilingualism on Children's Perception of Speech Sounds**. Utrecht: LOT, 2009.

BRINTON, D.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (Eds.). **Heritage language education**. A new field emerging. New York: Routledge, 2008.

CORSON, D. Community-based education for indigenous cultures. In: MAY, S. (Ed.). **Indigenous community-based education**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1999, p. 8-19.

CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança: Discursos e percursos**. Lecce: Pensa, 2015.

FALKOWSKI, A. Fundação Movimento Educacionista dos E.U.A/Educationist Movement Foundation USA: A Preservação da Língua Portuguesa e da Cultura Brasileira. **Portuguese Language Journal**, Vol 5, 2011, Fall.

FANECA, R. M. **Aprendizagem e Representações da Língua Portuguesa por Lusodescendentes**. Aveiro: Edição da Universidade, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/21569862/Aprendizagem_e_representa%C3%A7%C3%B5es_do_portugu%C3%AAs_l%C3%ADngua_de_heran%C3%A7a_por_lusodescendentes_em_Fran%C3%A7a_em_contextos_n%C3%A3o_formais. Acesso em: 20 set. 2016.

FANECA, R. M. Aprendizagem e representações do português como língua de herança por lusodescendentes em França em contextos não formais. **Indagatio Didactica**, 5 (3), 2013. p. 29-49.

FANECA, R. M. Aprendizagem e representações do Português Língua de Herança em França. In: MELO-PFEIFER, S. **Didática do Português como Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, 2016. p. 132-153

FLEISCHER, S. R. **Passando a América a limpo: O trabalho de housecleaners brasileiras em Boston**. São Paulo: Annablume, 2002.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 3, 2014, p. 16-45.

FUNIBER. A importância da formação para o ensino da língua de herança. **FuniBlogs**, 2015. Disponível em: <http://blogs.funiber.org/pt/formacao-professores/2015/10/28/funiber-importancia-formacao-ensino-de-heranca#more-8233>. Acesso em: 20 set. 2016.

GOMES, J. A criatividade como meio para as aulas de PLH: O trabalho com brasileiros na região da Catalunha, Espanha. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C.(Orgs.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: BeM, 2015, p. 176-192.

GONÇALVES, L. **Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas**. New Jersey: Boa Vista Press, 2016.

GONTIJO, V.; SILVA, G. V.A ansiedade no aprendizado de PLE e PLH. In: DA SILVA, K. A.; DOS SANTOS, D. T. (Eds.). **Português como língua (inter)nacional: as suas faces e interfaces**. São Paulo: Pontes, 2013, p. 47-67.

HAINO, S. O recurso linguístico da segunda geração dos brasileiros na sociedade japonesa. **Portuguese Language Journal**, (6), Fall, p. 47 – 67, 2012.

HATANO, L. T. Brazilian Children Education in Japan - Challenges for the next 10 years, 'A Educação de Crianças Brasileiras no Japão - Desafios para os Próximos 10 anos' "**20 Anos dos Brasileiros no Japão**", Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), 2010.

INSTITUTO CAMÕES. Associated Schools and Centers. 2017. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/en/activity-camoes/what-we-do/teach-portuguese/associated-schools-and-centres>. Acesso em: 20 set. 2017.

JENNINGS-WINTERLE, F. Brasil em Mente: O Brasil para os brasileiros e suas famílias multiculturais. **Portuguese Language Journal**, (5), Fall, 2011.

JENNINGS-WINTERLE, F. Quem são e quais são os envolvidos no Português como Língua de Herança. **Plataforma Brasileirinhos**. 2013. Disponível em: <https://brasileirinhos.wordpress.com/2012/05/11/o-papel-da-mae-no-bilinguismo/>. Acesso em: 06 mai. 2017.

JENNINGS-WINTERLE, F. A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. In: CHULATA, K. A. (Org.).

Português como Língua de Herança: discursos e percursos. Lecce: Pensa, 2015, p. 101-119.

JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (Orgs.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim.** New York: BeM, 2015.

JENNINGS-WINTERLE, F. Uma luta. **Plataforma Brasileirinhos**. 2016. Disponível em: <https://brasileirinhos.wordpress.com/2016/03/08/umaluta/>. Acesso em: 06 mai. 2017.

JOUËT-PASTRÉ, C. Mapping the World of the Heritage Language Learners of Portuguese: Results from a National Survey at the College Level. **Portuguese Language Journal**, (5), Fall, 2011.

LICO, A. L. Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos. **Revista SIPLE**, 2 (1). 2011a. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-e-fundamentos&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em: 12 ago. 2016.

LICO, A. L. Educação e cultura brasileira para falantes de herança na região de VA, MD e DC ABRACE, Inc. **Portuguese Language Journal**, (5), Fall, 2001b.

LIMA-HERNANDES, M. C. Sociolinguística e Línguas de Herança. In: FERRAREZI JÚNIOR, C.; MOLLICA, M. C. (orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas: Uma introdução.** São Paulo: Editora Contexto, 2016.

LO BIANCO, J.; PEYTON, J. Vitality of Heritage Languages in the United States: The Role of Capacity, Opportunity, and Desire. **Heritage Language Journal**, 10 (3), i–viii, 2013.

MACHADO, A. M. Em casa, na minha língua. In: **II Conferência sobre o ensino, promoção e manutenção do Português como Língua de Herança.** Brasil em Mente. New York, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AcuqDXoVMDA>. Acesso em: 14 ago. 2016.

MARGOLIS, M. L. **Little Brazil: Imigrantes brasileiros em Nova York.** (L. A. Araújo & T. Bugel, Trans.). Campinas: Papyrus, 1994.

MARGOLIS, M. L. Na virada do milênio: A emigração brasileira para os Estados Unidos. In: MARTES, C. B.; FLEISCHER, S. R. (Orgs.). **Fronteiras cruzadas: etnicidade, gênero e redes sociais.** São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 51-72.

MARGOLIS, M. L. Brazilian immigration to the United States: research and issues for the new millennium. In: JOUËT-PASTRÉ, C. & BRAGA, L. J. (Eds.). **Becoming Brazuca: Brazilian immigration to the United States**. Cambridge; London: Harvard University David Rockefeller Center for Latin American Studies, 2008, p. 339-363.

MARGOLIS, M. L. **An invisible minority: Brazilians in New York City**. Gainesville: University Press Florida, 2009.

MARGOLIS, M. L. **Goodbye, Brazil: Emigrantes brasileiros no mundo**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTES, A. C. B. **Brasileiros nos Estados Unidos: Um estudo sobre imigrantes em Massachusetts**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Linking Heritage Language Education and Multilingual Repertoires Development: a Case Study with Portuguese Pupils in Germany. In: PIEPER, I.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). **L1 Education Studies on Language and Literature**, 12, 2012, p. 1-30.

MELO-PFEIFER, S. The role of the family in heritage language use and learning: Impact on Heritage Language Policies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 1, p. 1-19, 2014.

MELO-PFEIFER, S. **Didática do Português como Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, 2016.

MENDES, E. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de Português Língua de Herança. **Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (Platô)**, Vol 1, (2), 2012.

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como língua de herança: Revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, K. A. (Org.). **Português como Língua de Herança: discursos e percursos**. Lecce: Pensa, 2015, p. 79-100.

MILLERET, M.; RISNER, M. (Eds.). **A handbook for Portuguese instructors in the US**. New Jersey: Boa Vista, 2017.

MORONI, A. Planejamento Linguístico + Políticas Linguísticas: muito prazer. **Plataforma Brasileirinhos**, 2013. Disponível em: <https://brasileirinhos.wordpress.com/2013/09/02/planejamento-linguistico-politicas-linguisticas-familiares-muito-prazer/>. Acesso em: 14 ago. 2016.

MORONI, A. PLH: o começo de um movimento? In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (Orgs.). **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim**. New York: BeM, 2015, p. 28-55.

MORONI, A. S. **Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade**. Doctoral Dissertation. Campinas: Unicamp, 2017.

MORONI, A.; GOMES, J. A. El Português como Lengua de Herencia hoy y el trabajo de la Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. **Revista de Estudos Brasileños**, Vol 2, (2), p. 21 – 36, 2015.

MOTA, K. Aulas de português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. **Cad. CEDES**, 24, (63), 2004.

MOTA, K. **Imigrantes, bilinguismos e identidades: Narrativas auto-biográficas**. Salvador: Eduneb, 2010.

National Heritage Language Resource Center. **Second International Conference on Heritage / Community Languages**. 2014. Disponível em: <http://international.ucla.edu/nhlrc/events/conference/2nd/home>. Acesso em: 06 mai. 2017.

NOGUEIRA, P. Portuguese as heritage language and the imprecision syntactic encoding. **Theory and Practice of Second Language Acquisition (TPSLA)**. (*in press*)

PIIPO, J. As línguas de herança no contexto finlandês: o caso do português na área metropolitana de Helsínquia. In: CHULATA, K. A. (ed.) **Português como língua de herança: Discursos e percursos**. Lecce: Pensa Multimedia Editore, 2015, p. 35-58.

PIIPO, J. Línguas Maternas no Ensino Básico Finlandês: Práticas Didáticas dos Professores de Português. In: MELO-PFEIFER, S. **Didática do Português como Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, 2016, p. 176-203.

RIBEIRO, G. L. O que faz o Brasil, Brazil: jogos identitários em São Francisco. In: REIS, R. R.; SALES, T.(Org.). **Cenas do Brasil migrante**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999, p. 45-85.

ROCHA, C. O papel dos pais na transmissão de Língua de Herança: planejamento e prática. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (Orgs.). **Português**

como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim. New York: BeM, 2015, p. 82-100.

PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Eds.). **Heritage languages in America: Preserving a national resource.** Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2001.

POLINSKY, M. Heritage language and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work and methodologies. **Zeitschrift fuer Fremdsprachwissenschaft**, 26, p. 7-27, 2015.

SÁ, N. C. **Espetáculos culturais brasileiros na cidade de Nova York: múltiplas perspectivas.** Doctoral Dissertation. Salvador: UFBA, 2011.

SALES, T. **Brasileiros longe de casa.** São Paulo: Cortez, 1999a.

SALES, T. Identidade étnica entre os imigrantes brasileiros na região de Boston, EUA. In: REIS, R. R.; SALES, T. (Orgs.). **Cenas do Brasil migrante.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1999b, p. 17-44.

SARTIN, E. B. G. **O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário.** Doctoral Dissertation. São Paulo: USP, 2016.

SEPOLH. Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança. 2017. Disponível em: <http://www.sepolh.eu>. Acesso em: 20 set. 2017.

SHIN, S. **Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy.** New York: Routledge, 2013.

SERPA, M. L; LIRA, S. A. Portuguese as Heritage Language in Public and Private K-12 Schools. **Portuguese Language Journal**, Massachusetts, (5), Fall. 2011.

SILVA, G. V. On Starting a Course Sequence for Heritage Learners of Portuguese. **Portuguese Language Journal**, (4), Fall, 2010.

SILVA, G. V. O fim é apenas o começo: o ensino de português língua de herança para adultos e adolescentes. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (Eds.). **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim.** New York: Brasil em Mente, 2015, p. 234-247.

SILVA, G. V. O ensino de gramática para aprendizes de português como língua de herança. In: GONÇALVES, L. (Ed.). **Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira**. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 2016, p. 345-360.

SILVA-SASSER, V. Projeto Contadores de Estórias: Uma história de sucesso. **Portuguese Language Journal**, (5), Fall, 2011.

SOARES, S. C. **Português como Língua de Herança: da Teoria à Prática**. Master's Thesis. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012.

SOUZA, A. **"Should I speak Portuguese or English?" Ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at home and in a community language school in UK**. Doctoral Dissertation. Universidade de Southampton, 2006.

SOUZA, A.; BARRADAS, O. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. **Revista SiPLE**, 2013.

SOUZA, A. How linguistic and cultural identities are affected by migration. **Language Issues**, 19 (1), p. 36-42, 2008.

SOUZA, A. Language choice and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school. In: LYTRA, V.; MARTIN, P.(Eds.). **Sites of Multilingualism: Complementary schools in Britain today**, 2010a, p. 97 – 107.

SOUZA, A. Migrant Languages in a multi-ethnic scenario: Brazilian Portuguese-speakers in London. **Portuguese Studies**, 26 (1), p. 79-93, 2010b.

SOUZA, A. Facebook: a medium for the language planning of migrant churches. **Tilburg Papers in Culture Studies**, paper 145, 2015a.

SOUZA, A. Motherhood in migration: A focus on family language planning. **Women's Studies International Forum**. 2015b.

SOUZA, A. **Português Como Língua de Herança em Londres: Recortes em Casa, na Igreja e na Escola**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015c.

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? **Language Issues**, 27 (1), p. 21-28, 2016.

UCLA International Institute. **Community-Based Heritage Language Schools**. 2017. Disponível em: <http://www.international.ucla.edu/institute/event/12505>. Acesso em: 20 set. 2017.

VAN DEUSEN-SHOLL, N. Towards a definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, 2 (3), New York: Routledge, p. 211-230, 2003.

VAN DEUSEN-SHOLL, N.; MAY, S. Introduction to Volume "Second and Foreign Language Education". In: VAN DEUSEN-SHOLL, N.; MAY, S. **Encyclopedia of Language and Education**, Cham, Switzerland, Springer, pp. ix – xxii, 2017.

WILEY, T. G. On defining heritage languages and their speakers. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A. & MCGINNIS, S. (Eds.). **Heritage languages in America: Preserving a national resource**. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 2011, p. 29-36.

WILEY, T. G. **Literacy and language diversity in the United States**. (2nd ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2005.

ZORZELLA, K. Criando memórias brasileiras - Falantes de herança que aprendem brincando. **Portuguese Language Journal**, 5, Fall, 2011.

Artigo recebido em: 02.10.2017

Artigo aprovado em: 08.03.2018



Complexidade dos sentidos sociopragmáticos: o caso das desculpas

Sociopragmatics means complexity: apologies case

*Maria Célia Lima-Hernandes**

*Karina Viana Ciocchi-Sassi***

*Lucilene Lisboa Rehberg****

RESUMO: O objetivo deste estudo exploratório é compreender em que medida as intenções pragmáticas podem ser validadas pela proposta sociocognitiva do princípio de iconicidade no campo das Línguas de Herança. Para que isso fosse possível, adotamos o método contrastivo colocando lado a lado as respostas elaboradas em contexto de língua materna e de língua de herança. O objetivo mais geral que ampara a pesquisa é saber se as estratégias adotadas para pedir desculpas poderiam, no contexto de ensino de português brasileiro e a falantes de língua de herança constituir-se um problema pedagógico. Hipotetizamos que a forma de se desculpar permite demonstrar quão relevante é aprender as regras de polidez na língua-cultura em que o falante de LH se encontra inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Herança. Língua Materna. Pragmática. Polidez. Desculpas.

ABSTRACT: The purpose of this explanatory study is to understand, how a pragmatical intention can be validated by the socio-cognitive purpose of the iconicity principle in the heritage languages field. In order to achieve it, the contrastive method was adopted by placing elaborated answers side by side in a context of the mother tongue and the heritage language. The overall goal that supports this survey is to find out whether the assumed strategies for apology could create a pedagogical problem in both contexts, of the Brazilian Portuguese and of heritage language teaching. We hypothesized that the way of excuses of language allows to demonstrate how relevant is to learn the rules of politeness in the culture language which the heritage language speaker has been inserted.

KEYWORDS: Heritage Language. Mother tongue. Pragmatics. Politeness. Apologies

* Livre-docente em Linguística Histórica da Universidade de São Paulo (USP). mceliah@usp.br

** Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). kvciocchi@hotmail.com

*** Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, lulisboa.rehberg@gmail.com

1. Introdução

Diz o ditado popular que “Nosso verdadeiro amigo é aquele que nada nos desculpa e tudo nos perdoa”. Ele diz muito acerca da sociopragmática brasileira, do que esperamos daquele a quem vamos pedir desculpas (ou escusas)¹, porque permite pensar na diferença que há entre desculpar e perdoar. Diz, contudo, muito pouco sobre sentimentos e emoções daquele a quem pedimos desculpas.

Nos enquadramentos pragmáticos de interações sociais em que as desculpas são necessárias, ao interlocutor competem algumas possibilidades socioculturais para a elaboração da resposta. A mais educada dessas possibilidades orienta que as desculpas sejam acolhidas. Os silêncios, nesses contextos, não são admitidos, pois implicam quebra de regra sociocultural de polidez². Sendo assim, quando silêncios ocorrem, tornam-se imperdoáveis, por soarem como desprezo ou mesmo como falta da amizade cuja existência se intui. Em outras palavras, ao pedirmos desculpas, esperamos que o interlocutor as acolha, sem opção ao silêncio.

É certo que os motivos alegados para a falha cometida são de suma importância para que a acolhida à desculpa se manifeste de forma imediata e efetiva, ou seja, dar um motivo justo para um erro cometido ou para a falha que se pretende cometer (no caso de um erro inadvertido) é o que se espera. Está implicado nesse enquadramento interativo, com essa ação de pedir o perdão, a obrigação alheia de aceitar nossa falha. Esse contrato permite manter a amizade e solicita, em simultâneo, a cooperação do outro, que deve, sob a ameaça velada de sanções irreversíveis, compreender o motivo da falha ou do erro e, ainda, reverberar essa atitude tão justa (e humana) que o outro demonstrou.

¹ No campo da sociocognição, ao estudarmos os efeitos pragmáticos de equívocos ou erros, empregamos indistintamente os termos desculpas e escusas.

² Há contextos em que o silêncio é uma resposta culturalmente aceita. Citamos como exemplo o estudo realizado por Philips (1998) com a comunidade indígena de Warm Springs (Oregon).

Invariavelmente, esquecemo-nos, no entanto, de que essa é uma conduta sociocultural, ou seja, pode ter efeitos insuspeitos em culturas diversas. Estamos afirmando que as atitudes de uma e de outra parte de interlocutores são respostas socioculturalmente construídas e que, por isso mesmo, devem ser alvo de ensino-aprendizagem no que se refere ao ensino no contexto de língua de herança. Em que medida a desculpa brasileira caberia num contexto norte-americano ou chinês? Essa é a questão que colocamos como central para tratar de conhecimentos sociopragmáticos vinculados à Língua de Herança (LH).

Pretendemos, com essa estratégia metodológica, responder à seguinte questão: falantes de LH empregariam as nuances sociopragmáticas relacionadas às desculpas da mesma forma que os indivíduos em sua língua materna? A hipótese que subjaz a esse encaminhamento é que camadas sociopragmáticas de interação são altamente vinculadas à sociocultura e exigiriam, em tese, a intermediação de pessoas mais dentro da cultura (uma espécie de intérprete) para que indivíduos mais afastados dessa situação de interação possam alcançar o entendimento local e serem efetivos em comunicação intercultural. Uma segunda hipótese, de cunho mais explanatório no campo da teoria sociocognitiva, refere-se à atuação do princípio de iconicidade (GIVÓN, 2009)³: quanto mais longa a desculpa, mais complexa e menos acessível será sua construção linguística. Nesse sentido, indivíduos mais afastados da sociocultura, maior dificuldade terão em elaborar as desculpas mais complexas. Por outro lado, mesmo que a informação seja aparentemente menos complexa, indivíduos afastados da cultura teriam maior dificuldade de acesso a informações se a sintaxe for resultante de processos de mutação guiados por mecanismo metonímico ou se a semântica for resultante de processos metafóricos.

³ A resposta adaptativa da espécie humana, segundo Givón (2009), reflete-se em 3 aspectos da comunicação humana: a. deslocamento da referência espaço-temporal; b. atos de fala declarativos; e c. discurso multiproposicional. Postulamos que as desculpas atendem a esses mesmos aspectos, porém num enquadramento de ato de fala indireto, uma vez que este tipo de ato de fala prevê que o outro aja em resposta numa ação discursiva prevista culturalmente.

2. Pressupostos teóricos

A inspiração para a realização desta investigação surgiu da seguinte experiência interativa via facebook: um linguista norte-americano postara esta mensagem com vistas a debater uma construção inovadora, segundo sua percepção, em sua língua materna, o inglês: “The only person I like-like is you”, grafado assim mesmo como palavra composta, também lida na figura a seguir exposta:

Figura 1 – Meme postado no FaceBook.



Fonte: extraído de : <http://www.neatorama.com/2013/09/18/I-Like-Like-U/> Consulta em: 01.novembro.2017.

Para os norte-americanos, a construção duplicada “like-like” fazia sentido, e seus comentários ao *post* demonstravam isso. Para os falantes de inglês como língua adicional, o efeito foi diverso e não se compreendeu a diferença implicada: *like-like* (gostar romanticamente) e *like* (gostar fraternalmente). Esse evento permite evidenciar a relevância da inserção sociocultural de falantes para alcançar sentidos inovadores. Sugerimos com este trabalho que camadas sociopragmáticas sejam mais distantes da compreensão de indivíduos que participem fracamente da sociocultura, o que desencadeia a informação linguística como alvo de incompreensão e equívoco de elaboração.

2.1. As escusas na Ciência

De acordo com definição de Ogiermann (2009), as desculpas refletem uma ação compensatória que objetiva restaurar o equilíbrio social. Ele recorre a Goffman (1971, p. 109), que assim define o termo: “change the meaning that otherwise might be given to an act, transforming what could be seen as offensive into what can be seen as acceptable”. As desculpas, nesse sentido, ocorrem depois de uma ofensa que não necessariamente precisa ser revestida de fonemas e de prosódia, ou seja, pode ser uma ofensa por quebra de protocolo socioculturalmente construído.

Ainda Ogiermann (2015) alerta para a pouca atenção que as desculpas têm recebido no campo da Linguística, Filosofia, Sociologia e Psicologia. É fácil constatar isso. Numa longa busca por trabalhos sobre desculpas em PB, identificamos um trabalho sobre outro procedimento pragmático bastante interessante, que está altamente relacionado com as desculpas. Trata-se dos agradecimentos, um tipo de formulação pragmática aparentemente construída em sentido diverso das desculpas, mas, como as próprias autoras revelam, em grande parte dos dados, as desculpas se avizinham. Essa constatação coincide com os resultados do estudo exploratório que apresentamos na seção anterior.

O estudo de Fávero e Aquino (2001) priorizou a análise dos modos de agradecimento e a atuação das teorias da face. Em seu empreendimento, selecionaram como amostras entrevistas televisivas e conversas espontâneas, as quais foram analisadas numa abordagem da teoria de Brown e Levinson (1987), associada aos pressupostos de Kerbrat e Orecchioni (1997)⁴. Dessa forma, consideraram que dariam conta, de modo mais amplo, dos atos envolvidos no agradecimento, posto que nem toda manifestação positiva dirigida ao interlocutor teria a mesma motivação de

⁴ Esses autores constituem a base teórica de Fávero e Aquino (2001), estudo que permite demonstrar a importância das intenções pragmáticas desde os estudos associados à Análise da Conversação e à etnometodologia. Nesse estudo especificamente, as autoras mantêm o interesse, porém com a lógica dos postulados da Análise do Discurso.

agradecer. Com esse recorte metodológico, puderam distinguir entre dois tipos diferenciados pela forma de dizer direta ou indiretamente uma resposta contextualizada. Uma das respostas passíveis de ocorrer nesses contextos eram as desculpas, mas essas não tiveram seu enquadramento discursivo priorizado pelas autoras naquele texto.

Taylor (2016)⁵, por sua vez, investigou um subconjunto de estratégias de polidez a que nomeou *mock politeness* (*polidez de zombaria*), referindo-se aos casos em que há (im)polidez implicativa, emergida de descortêsias pouco categóricas quanto à marcação linguística, como é o caso do sarcasmo e da ironia. Seu estudo muito tem a contribuir com a orientação deste trabalho por colocar em contraste duas línguas diferentes tipologicamente (italiano e inglês) e o estudo da percepção de usuários em correlação com identidade cultural. Desse contraste surge nosso interesse pelas respostas no contexto de LH.

Não é incomum que escreventes/falantes dirijam-se ao interlocutor ao qual devem uma justificativa para sua falha também agradecendo pela paciência, pela acolhida ao que expressa, etc. Por essa razão, consideramos que as desculpas constituem-se enquadramentos tão amplos quanto os dos agradecimentos, pois trazem em seu interior, como demonstramos, a justificativa e o agradecimento como forma de encaminhar para uma ação futura, assim como a solução para resolver o prejuízo causado na vida do interlocutor.

Sabedoras da importância das desculpas para a inserção social de indivíduos numa comunidade, avaliamos o quanto seria produtivo inserir esse objeto como distintor de graus de inserção cultural de indivíduos os quais fossem híbridos quanto a sua língua materna. Recortamos o enquadramento investigativo numa comparação reativa entre uma adolescente que tem o português como LH e outra que tem o alemão

⁵ Taylor (2016, p. 463) refere-se originalmente assim: “More specifically, the aspect of im/politeness that is addressed is *mock politeness*, a subset of implicational impoliteness that is triggered by an im/politeness mismatch”.

como LH; ambas convivem com brasileiros em escolas teuto-brasileiras. Formulamos alguns contextos em que soluções tipicamente brasileiras poderiam surgir e elaboramos experimentos em que a atitude de falantes de herança pudesse ser checada. Nesta ocasião, apresentamos o cotejo preliminar entre essas duas adolescentes.

2.2. A língua de herança como um espaço de interculturalidade

A língua é uma das facetas da cultura de um povo. Imprimem-se os modos de resolver problemas e de negociar via interação de objetivos interpessoais. Ao mesmo tempo, essa dinâmica interpessoal sofre mudanças constantes, tanto nas estratégias adotadas face a face, quanto nas formas de abreviar o entendimento via língua e gramática. Justamente por isso, Tomasello (2009) prefere falar em língua-cultura, assim como a maioria dos cognitivistas o faz. Definir língua como elemento cultural por meio do que se acessa a cognição nos parece adequado, especialmente quando consideramos que o campo de nosso interesse envolve pelo menos duas línguas maternas (a língua vernácula do local em que se nasce e se estabelecem redes de interações; e a língua da mãe a qual é meio de comunicação no interior dos lares, pelo menos em fases mais tenras de desenvolvimento).

Essas duas línguas convivem perfeitamente bem no contexto que recortamos para análise. Assim, embora o mais comum, num mundo idealizado e homogeneizante, seja a cada falante corresponder uma língua materna, normalmente a que nos faz crer que seja a oficial, na realidade, o que encontramos são várias formas de comunicação, algumas das quais remetem a línguas hibridizadas, línguas diferentes tipologicamente também.

Chamemos a uma parte dessas línguas que nos interessa mais de perto de língua de herança, tal como fez Lima-Hernandes (2016) ao tratar de algumas línguas da China, ou como fizeram Lima-Hernandes e Ciocchi-Sassi (2016a, 2016b) ao tratarem

de “línguas da terra” prévias à colonização portuguesa e um tanto de outras configurações híbridas em formação. Nesse sentido, não é interesse nosso tratar de fronteiras geopolíticas, mas, sim, de fronteiras cognitivas (SARTIN, 2016) que mais adequadamente se ajustam ao falante de herança e suas identidades imbricadas entre as paredes internas do lar, (no momento em que estão no país de língua oficial majoritária e sua língua materna) ou entrecortadas pelas línguas-culturas que se cruzam (quando o falante migra ou viaja para o país de origem de sua mãe ou avós, mais especificamente em contato com sua língua de herança).

3. Metodologia

Recolhemos, a título de fase exploratória, para a construção do modelo de análise uma coleção que nos foi doada contendo e-mails passivos, produzidos, durante o ano de 2015, por discentes de graduação e de pós-graduação brasileiros, que tinham, no momento da escrita, a intenção de pedir desculpas ao líder do grupo⁶ por algum tipo de falha, tais como falta ao compromisso agendado, a postergação imprevista de entrega de atividade ou tarefa que lhes fora atribuída ou previamente acordada, e desculpas por algum tipo de incompreensão entre os interactantes em comunicação prévia. A partir disso, organizamo-los de modo a identificar padrões orientados pela intenção discursivo-pragmática. O resultado dessa organização será apresentado na subseção 3.1. Dessa forma, poderemos conduzir um estudo sobre a produção das desculpas no campo das LHs.

⁶ Após excluir os dados identificadores de remetentes e informações que pudessem permitir essa identificação, os e-mails foram organizados num arquivo .doc como uma amostra de e-mails que compartilhavam o objetivo do escrevente de pedir desculpas. Somente após, esses textos passaram a ser compartilhados com os demais autores do texto sob o rótulo “amostra pragmática de desculpas”.

3.1 Padrões de desculpas no Português do Brasil contemporâneo

Notamos, nos materiais produzidos de forma escrita, os e-mails, que três tipos de desculpas se apresentavam com revestimento sintático diferente em resposta a contextos sociopragmáticos também diversos. São eles: recusas a um convite recebido, justificativa para a falta de tempo e desculpas por ter mudado de ideia. Cada um deles atende, como já afirmamos, a uma motivação contextual diferente, mas também traz um revestimento sintático que difere em sua codificação. Marcamos em *itálico* todas as desculpas e razões selecionadas pelo indivíduo, grifados estão todos os encaminhamentos e soluções que possam resolver o impasse causado e, em **negrito**, está a desculpa como ato de fala indireto ou direto.

- a) **recusa a um convite recebido:** as desculpas que são vincadas pela volitividade do escrevente são curtas e mais diretas, podendo ou não haver um pedido mais formal e mais elaborado que denuncie a polidez. Notemos, contudo, que o rompimento da polidez fica muito mais a cargo de quem convida e invade o espaço do interlocutor sem a consulta prévia sobre haver ou não tempo para a tarefa/atividade alvo do convite. As justificativas (saúde, compromisso já assumido) na maioria das vezes ocupam uma porção sintática maior do que o pedido direto da desculpa, que nem sempre está formalmente expresso, e do que o encaminhamento de solução. Já, os encaminhamentos, majoritariamente, revelam um novo comprometimento da palavra em momento postergada e à escolha do interlocutor a quem se pede desculpas.

- (a.1) **Infelizmente** *assumi compromissos para esses dois dias, o que me impede de participar dessa avaliação.* (PB⁷, email formal, 10.03.2015)

⁷ PB equivale a Português do Brasil.

- (a.2) *Estou com crise de asma com recomendação de repouso absoluto. Podemos reagendar nossa reunião para sexta-feira?* (PB, email de aluna para professor, 4.3.2015)
- (a.3) *Solicito que, por favor, envie para algum outro colega, pois estou envolvida num projeto, em atividade intensa. **Agradeço pela compreensão, X.*** (PB, email formal a uma entidade abstrata, 6.3.2015)
- (a.4) *X., **Mil desculpas** - esta semana está atipicamente complexa e, para complicar, meu fígado resolveu dar o ar de graça - isso porque eu não bebo hahaha*
- (a.5) ***Infelizmente,** não consigo hoje mesmo. Ainda estou terminando a arguição. Mas podemos marcar um dia para conversarmos, agendarmos datas das reuniões e eu me comprometo a estar lá. Se for na USP, que dias vc tem ido pra lá?* (PB, email entre parceiros, 5.3.2015)
- (a.6) *Hoje, **infelizmente, não conseguirei ir à reunião do grupo.** Estou doidinho com finalização de relatório CERT, preparação da aula do curso de pós, que começa segunda, e fechando um artigo. Mas me comprometo a tentar, sempre, ir aos próximos encontros. **Mil perdões mesmo.*** (PB, email entre parceiros, 26.2.2015)
- (a.7) ***Querida X,** Não pude participar porque estava em viagem com a L. Como decorreu?* (PP, email entre parceiros, 15 de março de 2015)
- (a.8) *O scanner foi transferido para a Biblioteca. Peço desculpas por não ter sido feita antes, mas as informações que me davam eram inconsistentes. Hoje consegui com o próprio Serviço de Patrimônio.* (email entre colegas, 23.3.2015)
- (a.9) ***Prezados colegas, infelizmente,** não terei tempo para avaliar esse trabalho. Agradeço pela lembrança de meu nome e pela confiança em meu trabalho* (email para entidade abstrata, 6.3.2015)
- (a.10) ***Desculpe-me,** não sabia do AVC... espero que ele esteja bem.*
- (a.11) ***Oi p.,** estou na USP e vou ter aula agora de tarde e de noite. Vou chegar por volta das 23h em casa, quando eu chegar posso traduzir algumas páginas, mas não sei se vai*

dar tempo de fazer tudo e te entregar pra preparar a aula de amanhã. Peço desculpas!

(PB, email entre professor e aluno, 17.03.2015)

- (a.12) Este é só um e-mail para nos comunicarmos sobre o projeto. Desculpe a demora para enviá-lo, estou com problemas de saúde. (A infecção urinária voltou e também estou com faringite).

No exemplo (a.1), a desculpa é fronteira pelo advérbio modalizador “infelizmente” que ancora sua justificativa para a recusa no fato de já existir um compromisso previamente assumido, o que libera o receptor para negar o novo convite. Situação semelhante se desenha nos exemplos (a.2), com uma justificativa mais do que plausível para a negativa a ser formulada, e (a.3), que, seguindo a estratégia do primeiro exemplo, já se manifesta de forma a comunicar, contudo, sem qualquer modalizador, que já possui um compromisso para o período. Extraímos desses exemplos três possibilidades de recusa justificadas: a forma mais recorrente e polida (a.1, a.4, a.5, a.6) com um modalizador epistêmico em primeira posição, o que denota um certo cuidado com a acolhida do interlocutor e adesão à justificativa; com um fato incontornável que ampara a recusa (a.2, a.7, a.8) e com a recusa com justificativa no tempo, posteriormente encadeada (a.3)

Como verificamos em grande parte dos dados, as justificativas são erigidas sobre fatos incontornáveis, de modo que cada uma das desculpas apresentadas funcione como uma justificativa forte para que o que se pedia não tivesse sido cumprido. Todos os fatos são inadiáveis e devem ser aceitos como verdadeiros, posto que se realizam independentemente da volição de quem justifica a falha de compromisso.

- b) Desculpas por ter mudado de ideia:** este tipo de desculpa pressupõe maior exposição do falante/escrevente, pois já teria empenhado a palavra

anteriormente a realizar alguma ação ou participar de algum evento e, num determinado momento, deve desfazer esse compromisso. Essa ação expõe radicalmente a face do indivíduo, que deverá apresentar uma desculpa plausível para a dimensão de problema gerado na vida ou dinâmica cotidiana do interlocutor.

- (b.1) **Peço desculpa de não ter avisado.** *Minha ideia inicial era realmente participar e depois com a volta da L. viajar comigo para Lisboa, apresente minhas desculpas também aos colegas.* MJM (PP, email entre parceiras, 15.3.2015)
- (b.2) **Desculpa eu demorar um pouco com a resposta, a qual não é fácil.** Antes de mais nada, quero agradecer-te sinceramente todo o teu serviço por fazer-me visitar as universidades M. e de N. *Esse empenho revela uma certa apreciação dos serviços que posso prestar, o que me torna contente. Desde que primeiro conversamos sobre o assunto, combinar as várias viagens que tenho que fazer no outono (europeu) deste ano com uma visita no Brasil tornou-se mais difícil. Para que a coisa valha a pena (e também as despesas de todos os envolvidos), teria que dar mais de uma palestrinha em cada um dos lugares. Contudo, entretanto, as condições temporais se acanharam, de modo que já não vejo como fazer. O empreendimento acabaria sendo uma correria e poderia acarretar perdas para alguma parte. O que é mais, você não vai estar, de modo que toda a viagem perde em interesse. Em breve, agora me parece melhor adiar todo o plano para o ano que vem. Aí podemos escolher um prazo com calma. Espero que não leves a mal a mudança de condições na minha parte. Se fizermos como te proponho, tudo o que já fizeste pela minha visita não seria em vão, mas somente adiado por um ano. Um abraço cordial,* C.L. (PB LA, email entre parceiros, 2015)
- (b.3) Boa noite Professor, **Com muito pesar estou lhe enviando esse email para lhe comunicar minha desistência do projeto de ic.** *Estou trabalhando em dois*

empregos e tenho um filho pequeno, que é minha prioridade no momento. Agradeço pela atenção e peço-lhe desculpas. (Email de aluna a professor, 16.3.2015)

- (b.4) *O médico neurologista, que atenderá pela primeira vez a minha filha, pediu-me que levasse o relatório sobre a vida (ida e volta - ao Japão e para o Brasil), estudo e estado de saúde dela, acabei escrevendo seis páginas. **Infelizmente, não poderei assistir à palestra da Profa Dra A.F., nem participar na Primeira Reunião de LINCOG/2015, pois eu chegaria atrasada, e, também, devo sair mais cedo. Peço-lhe desculpas,** mas irei sem falta na próxima oportunidade.* (PB L2, Email formal, 2015)

No caso das desculpas construídas em decorrência de mudança volitiva, ou seja, nos episódios em que o pacto tratado teve de ser desfeito diante da falha ocorrida, é comum que um maior número de palavras seja mobilizado para compor a sintaxe da justificativa. Esse pano de fundo pragmático pede um quadro textual muito mais complexo e imbricador de justificativas e encaminhamentos, que, em textos mais formais, precisam vir claramente expressos sob pena de que a polidez seja manchada. Esses contextos podem, inclusive, ser vinculados a sequências injuntivas, pois praticamente obrigam o interlocutor a dar a resposta que se planejou em determinado enquadramento⁸.

4. Resultados

A história social das famílias em correlação com a história étnica de seus membros permite falar em diferenças socioculturais. Para demonstrar como essa diferença se manifesta, extraímos do *corpus* uma pequena amostragem. Trata-se das produções de duas meninas adolescentes, estudantes de escolas bilíngues alemão-

⁸ Segundo Marcuschi (2005:27), os traços linguísticos predominantes definem o tipo textual e sequência tipológica: “[...]um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. [...]”.

português, tradicionais na cidade de São Paulo. Uma delas (Gabi, 11 anos) é falante do português como LH, é filha de pai alemão e mãe brasileira. Nasceu no Japão, mas tem fortes laços com a família alemã. Morou e estudou seu ensino básico na Alemanha. Considera sua língua materna o alemão, embora fale português com a mãe em situações domésticas. Tendo o pai sido transferido para a unidade empresarial no Brasil, teve que se empenhar no desenvolvimento mais amplo de sua LH. A outra (Maitê, 10 anos), embora tenha laços com o idioma alemão, por influência de sua escola, tem o português como LM. O alemão para ela é uma segunda língua que, em momentos muito esporádicos, utiliza.

Propusemos a ambas, com consentimento de suas famílias, que avaliassem algumas situações que criamos para experimentar as reações de cada uma delas. As meninas receberam os experimentos um a um, respondendo às questões também pela internet, em sistema *on-line*. Todas as situações experimentais foram pensadas para reproduzir situações plausíveis para a faixa etária das meninas. A ideia subjacente era demandar atitudes e respostas discursivo-pragmáticas típicas de desculpas num enquadramento brasileiro. A seguir, expomos os nove experimentos que utilizamos como recurso estratégico para apreender respostas num enquadramento de escusas.

1º Enquadramento experimental: na quadra da escola

Estímulo: Você está correndo distraído brincando pela quadra da escola. De repente, sem querer, você pisa no pé de uma outra pessoa que estava parada. O que você diz a ela?

Reações:

Desculpa, foi sem querer / Desculpa, eu esqueci (Gabi, 11 anos, LH)

Mil desculpas, estava correndo distraída. (Maitê, 10 anos, LM)

Do ponto de vista gramatical, ambas se utilizam de construções passíveis de uso na sociedade brasileira. A falante de LM, no entanto, incorpora mais efetivamente à sua resposta uma situação que colocaria o interlocutor na situação de obrigatoriamente de atender ao seu pedido; afinal, ela não pode ser culpada se estava em velocidade e distraída. É um fato que pode ser lido como acidental. Já a falante de LH arrisca duas respostas: a primeira focalizando não o fato, mas sua agentividade no fato; na segunda resposta, cria uma situação incompreensível e indesculpável por fugir ao enquadramento pragmático requerido.

2º Enquadramento experimental: Cinema e a lição

Estímulo: A sua professora passou uma lição para amanhã, mas você não fez porque preferiu ir ao cinema com os amigos. O que você responderá quando ela descobrir que você não fez?

Reações:

Desculpa, eu esqueci (Gabi, 11 anos, LH)

Professora, meu material ficou no carro do meu pai, e como ele trabalha em outra cidade, não consegui fazer. (Maitê, 10 anos, LM)

Novamente, a falante de LH desloca para si a responsabilidade sobre o erro cometido, enquanto a falante de LM mobiliza contexto plausível para que a professora não tenha outra saída que não seja a de desculpá-la pela falha, já que a responsabilidade parece ser de seu pai.

3º Enquadramento experimental: Falta de tempo para a lição

Estímulo: A sua professora passou uma lição para o dia seguinte, mas você não fez porque não teve tempo. O que você dirá quando ela te perguntar sobre a lição?

Reações:

Desculpa, Professora, eu esqueci de fazer (Gabi, 11 anos, LH)

Minha agenda estava com muita tarefa, por isso não consegui arrumar tempo para fazer todas as tarefas. (Maitê, 10 anos, LM)

A falante de LH fronteira a sentença com o pedido direto de desculpas, já assumindo seu caráter agentivo diante da falha. Entretanto, a falante de LM, mais habilidosa no contexto discursivo-pragmático, identifica uma resposta mais longa e aparentemente mais plausível para sua falha.

4º Enquadramento experimental: banheiro do shopping center

Estímulo: Você está num shopping e, de repente, sente vontade de ir ao banheiro. Quando chega, não percebe que há uma pessoa na cabine e abre a porta sem querer. O que você diz nessa situação?

Reações:

Nada haha eu só ignoro e finjo que nada aconteceu (posso responder isso?)
(Gabi, 11 anos, LH)

Desculpe, não percebi que tinha gente. (Maitê, 10 anos, LM)

Numa situação em que o outro a quem se deve pedir desculpas é alguém fora do círculo de conversas cotidianas, a falante de LH não consegue intuir um quadro plausível para o fato ocorrido, mas a falante de LM não tem dúvida sobre a necessidade de desculpar-se dizendo o óbvio, mas aceitável nessas situações por outras brasileiras.

5º Enquadramento experimental: um segredo confidenciado

Estímulo: Um amigo confidenciou um segredo. Mas, mesmo diante do pedido de discrição, você decide ajudá-lo e, para isso, conta seu segredo.

Reações:

Eu contei, pois queria te ajudar a resolver os seus problemas. Achei que seria melhor ter a ajuda de uma pessoa de confiança. (Maitê, 10 anos, LM)

Desculpa, mas eu achava que não era um segredo tão grande assim, que as pessoas não podem descobrir. (Gabi, 11 anos, LH)

Num enquadramento de maior intimidade, mais delicado portanto, ambas mobilizam mais material sintático para explicar o inexplicável do ponto de vista do interlocutor, mas possível do ponto de vista das meninas. As soluções para não perder o amigo, contudo, são muito diferentes: a falante de LH apela para o bom senso de que não se pode enfrentar o problema sozinho, e ela tentou, assim, ajudá-lo. Já, a falante de LM apostou no contexto de desentendimento na origem, ao dizer que não percebera a real intenção do falante quando lhe relatou o caso.

6º Enquadramento experimental: compartilhar segredo

Estímulo: O que você diz ao seu amigo quando ele descobre que você contou o segredo dele?

Reações:

Contei, pois não achei que fosse tão importante assim, por isso pensei que todos poderiam saber. (J) (Maitê, 10 anos, LM)

Desculpa, mas eu achava que não era um segredo tão grande J (Gabi, 11 anos, LH)

Ainda num enquadramento de intimidade fraternal, reformulamos a pergunta para ter a certeza de que o comando fora bem compreendido. Agora, colocamos em foco a ação de contar deliberadamente um segredo do amigo. Ambas, nesse contexto, reagem de forma similar.

7º Enquadramento experimental: chegar atrasado a compromisso

Estímulo: Você tentou, mas não conseguiu chegar na hora. O que você diz quando chega no ambiente?

Reações:

Não falo nada, apenas peço “licença”. (Maitê, 10 anos, LM)

Eu falaria que eu tô doente ou que alguma coisa está doendo (Gabi, 11 anos, LH)

Retomando o enquadramento escolar, focalizamos a perda da hora, que é bem comum e quase naturalizada entre brasileiros, mas não entre alemães. A falante de LM revela essa forma natural de agir dos brasileiros, mas a falante de LH já demonstra sua preocupação buscando um contexto que possa justificar uma falha tão grande em sua cultura de origem.

8º Enquadramento experimental: o celular do amigo

Estímulo: Você estava mexendo no celular de um amigo e, de repente, o aparelho cai no chão. O que você diz ao seu amigo?

Reações:

Digo que o celular escapou da minha mão, mas que não aconteceu nada com ele. (Maitê, 10 anos, LM)

Me desculpa (e isso eu falaria mil vezes), foi sem querer, juro que eu pago para você o que tá quebrado (Gabi, 11 anos, LH)

Um aparelho celular hoje representa a dinâmica da vida dos jovens e, para o contexto brasileiro, não é um aparelho barato. Mas, por ser a escola de padrão social mais abastado, a falante de LM julga ser o suficiente deslocar o celular para o papel de agente e não a si. A falante de LH, no entanto, evidencia a gravidade de erro, pedindo mil desculpas e se prontificando a ressarcir pela despesa do conserto.

9º Enquadramento experimental: preguiça de ir à aula

Estímulo: Hoje você acordou sem vontade de ir para a escola. O que você diz a sua mãe?

Reações:

Estou doente, mãe! Minha cabeça e minha barriga estão doendo. Meu corpo inteiro está molengo. (Maitê, 10 anos, LM)

Eu falaria que eu estou doente ou que alguma coisa está doendo (Gabi, 11 anos, LH)

O último experimento coloca em interação imaginada a mãe e a filha. A filha deve solicitar à mãe algo delicado e que foge à rotina. Ambas as meninas se utilizam de estratégia muito parecida para convencer a mãe sobre não ir para a escola.

É pressuposto da cognição que as estratégias pragmáticas revelam a cultura. Considerando que as meninas têm histórias sociais diferentes em grande medida, uma mais e outra menos inserida nos costumes brasileiros, então esperávamos que os modos de se desculparem fossem igualmente diferentes. Vimos que isso é verdade em situações constrangedoras, mas o que cada uma considera constrangimento é diferente em alguns casos (vide enquadramento 7, por exemplo). Há também similaridades, que revelam possíveis rompimentos com padrões familiares de conduta, como foi o caso de faltar à aula por falta de vontade ou preguiça (vide enquadramento 9).

Esse constrangimento variável de cultura para cultura é o que determina a quantidade de material sintático mobilizado para construir a desculpa no contexto imaginado. Nesse sentido, o princípio de iconicidade valida-se em questões pragmáticas, como é o caso da preservação da face dos falantes e a relação disso com a cultura em que se interage. Esses elementos constituem-se fortes evidências de que a Pragmática cultural deve ser abordada em sala de aula, não apenas de modo genérico e exclusivamente linguístico, como ocorre com cumprimentos, desculpas e expressões

de gentilezas. Todos esses elementos são relevantes para que um indivíduo se insira numa dada cultura, mas o conhecimento dos contextos típicos é o que fará a diferença para aqueles que têm uma LH.

5. Considerações finais

Como pudemos demonstrar na primeira seção de análise em que descrevemos e discernimos os tipos de desculpas no português do Brasil escrito, as formas são selecionadas para atender ao grau de preocupação com a proteção à face, de modo que a “porta se mantenha aberta” para outras interações. Lembremo-nos de que as interações escritas que nos foram cedidas inicialmente para um estudo exploratório constituem-se resposta que funcionam exitosamente numa bolha de polidez apartada da interação face a face que é a interação entre pares e também entre parceiros hierarquicamente arranjados em grupos de estudos e de pesquisa na Universidade, reduto de alta polidez e de habilidoso manejo dos esquemas de sobrevivência acadêmica.

Alguns desses padrões puderam ser analisados como insuficientes nas reações da adolescente estrangeira que tem o português como LH, porque suas atitudes distanciam-se, em alguns contextos, daquelas consideradas típicas de brasileiros. Cabe, naturalmente, discutir em que medida é relevante adotar padrões de atitudes brasileiros, mas, antes que se jogue por terra essa relevância, é preciso considerar que o peso do grupo na faixa etária da adolescência é muito maior do que nas demais faixas. Eis a razão por que compete também ao professor de LH abordar temas diferentes daqueles tratados no ensino de língua adicional.

Igualmente, comparar a complexidade de linguagem em termos pragmáticos é uma incumbência do professor, pois este pode conduzir reflexões sobre atitudes, sobre respostas sociais e sobre a força do grupo em culturas diferentes. Estar ou não dentro de padrões culturais, e revelar isso por meio de atitudes discursivo-pragmáticas requer a complexidade de inputs muito mais do que a pura aprendizagem da língua como

gramática ou interação distante das cenas reais talhadas pelas variáveis atinentes ao grupo de falantes a que o indivíduo precisa ou deseja se encaixar.

Logo, para que possamos argumentar sobre a alta complexidade de linguagem para quem está mais tempo dentro da sociocultural, é necessário ir muito além dos conceitos de língua e de normatividade. Precisamos de criar oportunidades de inputs entre os adolescentes de LH, mesmo entre os que estão vivendo um momento de imersão sociocultural no país em que um dos pais nasceu e viveu por longos anos antes de sair do país.

Consideramos, após os experimentos, que as desculpas podem denunciar o grau de inserção sociocultural de falantes de LH, ou seja, esse evento parece ser importante para distinguir culturas ou mesmo para compreender a relevância contextual desses usos. Com base nos resultados, pudemos aferir a eficiência desse objeto linguístico como tópico de especial interesse para abordagens didático-pedagógicas que envolvem línguas adicionais (LA), mas revela-se fundamental entre os falantes de LH, posto que estes necessitam vivenciar inputs de considerável frequência entre as crianças e adolescentes, já vivenciados em sua cultura de LM.

Assim, priorizar a desculpa como um objeto científico de estudo constituiu-se momento propício para que refletíssemos sobre comportamentos e atitudes próprias de cada cultura (alemã e brasileira) em contextos de aquisição de linguagem. Decorrem dessa reflexão estudos que englobam atos de fala, estratégias de polidez, ações sociais e ferramentas para resolução de conflito, pois estes integram o campo que é precioso para aproximar culturas e formas de pensar numa cultura de herança, a Pragmática.

Referências Bibliográficas

CROFT, W. Language structure in its human context: new directions for the language sciences in the twenty-first century. In: **Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences**, ed. Patrick Hogan, 1-11. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FÁVERO, L L; AQUINO, Z. G. O. Os atos de agradecimento. In: Vários autores. **Dino Preti e seus temas**. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 107-117.

GIVÓN, T. **The genesis of syntactic complexity. Diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

LIMA-HERNANDES, M C. Sociolinguística e Línguas de herança. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR., C. **Sociolinguística, sociolinguísticas**. São Paulo: Contexto, 2016, pp. 97-110.

LIMA-HERNANDES, M. C.; CIOCCHI-SASSI, K. V. Língua de herança como integradora de identidades. In: JEANNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.). **Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim**. 1ed. New York: Brasil em Mente, 2015a, v. 1, p. 104-115.

LIMA-HERNANDES, M. C.; CIOCCHI-SASSI, K. V. Língua de Herança: por uma política pública justa. In: CHULATA, K. de A. (Org.). **Português como língua de herança: discursos e percursos**. 1ed. Lecce: Pensa Multimedia Editore, 2015b, v. 1, p. 17-33.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

OGIERMANN, E. **On apologizing in negative and positive politeness cultures**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. <https://doi.org/10.1075/pbns.191>

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P.M. **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 16-30.

SARTIN, E. B. de G. **O português de herança em território fronteiriço: a LH em Olivença como arma para preservação de um grupo minoritário**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

TAYLOR, C. Mock politeness and culture: Perceptions and practice in UK and Italian data. **Intercultural Pragmatics** 2016; 13(4), p. 463–498.

TOMASELLO, M. **Why we cooperate**. Massachusetts: MIT, 2009.

Artigo recebido em: 30.10.2017

Artigo aprovado em: 20.03.2018



O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos

The role of non-Brazilian parents in the transmission of PHL: their language practices and the impact on the proficiency of their children

*Andreia Moroni**

RESUMO: Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa qualitativa realizada na Catalunha, Espanha, entre 2013 e 2017, com adultos vinculados a uma associação de famílias que promove o Português como Língua de Herança (PLH). Nele, a partir principalmente de entrevistas semiestruturadas, analisa-se o papel dos progenitores não brasileiros no projeto de transmissão do PLH em famílias mistas (nas quais um progenitor é brasileiro, o outro, não) em três situações: 1) o progenitor não brasileiro adota o português como sua principal língua de interação com os filhos; 2) o progenitor não brasileiro não fala, mas entende o português, o que permite que a língua seja usada em interações com os outros membros da família; e 3) o progenitor não brasileiro não fala nem entende português. São apresentadas algumas informações sobre o contexto bilíngue catalão-castelhano da Catalunha, pois se acredita que as ideologias linguísticas da sociedade podem influenciar no modo como as famílias se posicionam em relação ao PLH. Os resultados ajudam a desmistificar duas ideias: que as mães

ABSTRACT: This article presents partial results of a doctoral research developed in Catalonia, Spain, between 2013 and 2017, with adults who were members of an association of families that promotes Portuguese as a Heritage Language (PHL). With data achieved mostly from semi-structured interviews, the role of non-Brazilian parents in the project of PHL intergenerational transmission in mixed families (in which one of the parents is Brazilian, while the other is not) is analyzed in three situations: 1) the non-Brazilian parent has adopted Portuguese as the main language of interaction with the children; 2) the non-Brazilian parent doesn't speak Portuguese but understands it and it allows the language to be used in interactions with other family members; and 3) the non-Brazilian parent doesn't speak and doesn't understand Portuguese. Some information on the bilingual Catalan-Spanish context of Catalonia is presented as it is believed that the linguistic ideologies of the society can influence the position the family holds towards PHL. The results help to demystify two ideas: that

*Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e em Sociolinguística pela Universidade de Barcelona (UB) e pesquisadora colaboradora do Centro de Pesquisa em Sociolinguística e Comunicação (*Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació*, CUSC) da UB.

seriam as principais responsáveis pela transmissão linguística intergeracional e que o papel dos “falantes nativos” seria mais importante que o dos “não nativos” nesse projeto.

mothers are the main responsible for the intergenerational linguistic transmission and that the role of “native speakers” is more important than “nonnative” speakers in this project.

PALAVRAS-CHAVE: Catalunha. Português como Língua de Herança. Políticas linguísticas familiares. Progenitores não brasileiros. Afetividade.

KEYWORDS: Catalonia. Portuguese as a Heritage Language. Family language policies. Non-Brazilian parents. Affectivity.

1. Introdução

O Português como Língua de Herança (PLH), campo de estudos que ainda está consolidando sua identidade – dez anos atrás o termo era desconhecido ou inexistente na academia brasileira e ainda estamos acompanhando a publicação das primeiras obras especializadas sobre o tema –, surge, como é natural, repleto de inquietudes. São muitas as perguntas num contexto que pode ser tão amplo como o mundo, se o PLH for entendido como língua portuguesa utilizada em contexto minoritário, geralmente relacionada às migrações do século XXI (MORONI, 2015), em sociedades cujas línguas majoritárias são outras, como no caso deste artigo. Sendo esse o momento que o campo de pesquisa atravessa, ainda há muito que amadurecer e muita informação a ser organizada.

As inquietudes para dar forma a este tema de estudo vão em direções diferentes e têm mostrado, até o momento, perspectivas variadas a partir da qual abordá-lo, por exemplo, a identidade dos falantes de PLH e sua relação com a língua (Souza, 2010b; 2008); as políticas públicas de alguns países ou regiões que contemplam as LHs, como as políticas para “línguas maternas” da Finlândia (Piipo, Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia, 2016; 2015) ou de “língua e cultura do país de origem” dos cantões da Suíça (Zurique, 2011); as redes de colaboração entre educadores que atuam em iniciativas organizadas pela comunidade (e não por governos) para promover encontros regulares nos quais se promove o

ensino mais estruturado da língua e cultura de herança (YONAHA; MUKAI, 2016; FALKOWSKI, 2016; HEATH, 2015; LICO, 2015); a didática para ensino em sala de aula de PLH (Melo-Pfeifer, 2016; Gomes, 2015), e, também, a capacitação das famílias para que entendam melhor os processos de transmissão¹ de uma LH e o que podem fazer para impulsioná-lo entre as crianças, se assim o desejarem.

Embora haja um interesse crescente de educadores em promover o ensino de PLH em sala de aula, bem como o das pesquisas nesse contexto, deve-se destacar que, no caso das LHs, uma parte importante desse aprendizado se dá nos chamados “contextos naturais”, isto é, nas interações sociais, principalmente dentro da família. É para esse contexto, o familiar, em que crianças de origem brasileira podem aprender a língua portuguesa fora do Brasil, que desejo centrar minha atenção neste momento.

Evidentemente, nesse cenário, os pais e mães brasileiros são considerados agentes fundamentais na transmissão do PLH aos filhos. Porém, como o perfil das famílias de brasileiros² no exterior pode ser bastante heterogêneo – como tantos outros aspectos do PLH –, nem sempre a criança aprendiz de PLH tem ambos os progenitores brasileiros. Nesse caso, qual seria o papel do progenitor não brasileiro na transmissão dessa língua de herança? Seu papel é menos importante que o do progenitor brasileiro? Qual a importância que um falante “não nativo” pode ter como referente para a criança aprendiz de PLH?

¹ A terminologia “transmissão” é bastante utilizada nas discussões de PLH. Não se trata, porém, de pensar a língua como algo pronto ou como um patrimônio que pode ser entregue ou transmitido juridicamente aos “herdeiros” para ser simplesmente usado, como se tal atitude bastasse. A transmissão de uma língua de herança pode requerer muito esforço, tanto de quem ensina como de quem aprende. Transmissão, no contexto de LH, se refere a essa maneira de ensinar a língua que ocorre a partir de situações cotidianas, de interações reais, normalmente entre os membros do núcleo familiar – mas podendo se expandir à comunidade de fala – desde a mais tenra idade do aprendiz, os chamados “contextos naturais”.

² Destaco a opção de utilizar “famílias de brasileiros”, e não “famílias brasileiras”: as famílias de brasileiros são famílias em que o pai e/ou a mãe da criança é brasileiro/a, e reflete melhor o perfil de famílias do estudo, de casais de diferentes nacionalidades (às vezes, com famílias monoparentais ou casais separados).

Como base nesses questionamentos, que são também as questões de investigação, o presente artigo tem por objetivo explorar o papel que os progenitores *não* brasileiros podem ter na transmissão do PLH em famílias de brasileiros na Catalunha, Espanha, a partir de pesquisa de doutorado realizada entre 2013 e 2017. Serão apresentadas três situações de famílias formadas por mãe brasileira e pai não brasileiro com práticas linguísticas distintas em relação aos usos do português: 1) o progenitor não brasileiro adota o português como sua principal língua de interação com os filhos; 2) o progenitor não brasileiro não fala, mas entende o português, ou fala, mas opta por utilizar sua língua inicial nas interações familiares, o que propicia o uso do português por outros membros da família, inclusive em interações com ele; e 3) o progenitor não brasileiro não fala nem entende português.

Observe-se que essa seria apenas uma das múltiplas variáveis a serem levadas em consideração ao se analisar as políticas linguísticas familiares e os resultados que podem ter na transmissão de uma LH. Outras variáveis seriam, por exemplo: o interesse dos progenitores na transmissão da LH; tempo disponível para promover o uso da LH; acesso a materiais e conteúdos na LH; convivência com outros membros da família ou uma comunidade de falantes da LH; recursos econômicos para realizar viagens ao país em que a LH é língua autóctone etc.

2. Pressupostos teóricos

Quando se trata de definir o que são línguas de herança, duas descrições são constantemente mencionadas: Valdés (2000; 2001) as considera como línguas diferentes da língua da sociedade, faladas na família, no ambiente doméstico, e cujos aprendizes apresentam algum grau de bilinguismo, falando ou apenas entendendo a língua de herança; já Van Deusen-Scholl (2003) tem uma definição mais ampla, pois considera como LH aquela que abarca um grupo que inclui desde nativos fluentes a não falantes da LH, os quais podem estar a gerações de distância do familiar emigrante, mas que se sentem culturalmente ligados à língua e têm um vínculo

cultural com a comunidade que se comunica por esse idioma. Em todo caso, na LH ocorrem processos de identificação entre seus falantes e isso só é possível porque a própria LH é um discurso construído por meio de uma série de práticas sociais – e culturais – compartilhadas.

Seja como for, pensar as habilidades linguísticas dos falantes de LH é pensar competências díspares, tanto individualmente como em relação a um grupo de falantes. Como propõe Lynch (2008), as competências dos aprendizes de herança podem ser distribuídas num *continuum* que compreende desde um alto grau de proficiência (como o de um falante “nativo” com alta escolaridade) aos não falantes (mas que se sentem vinculados à língua). Visto desse modo, o conceito de *continuum* remete a algumas ideias da perspectiva *complexica* (MASSIP; BASTARDAS, 2015), como a dos sistemas difusos (MUNNÉ, 2015): ser falante de língua de herança é pertencer a um conjunto cujos limites não são nítidos; é estar em algum ponto entre 0 (não ser falante da língua) e 1 (ser um falante). É, portanto, buscar alternativas a uma visão composta por conjuntos cujos limites são bem definidos, como em 0 e 1, a da lógica binária que só permite um ou outro valor.

Pensando em como caracterizar o falante de herança, há entendimentos diferentes sobre que aspectos priorizar. O critério de Valdés (2000; 2001) tem como norteador a *proficiência* linguística: é necessário algum grau de proficiência (falar ou entender) para pertencer à comunidade de fala; já Van Deusen-Scholl (2003) valoriza o sentimento de *identificação* com tal grupo: não é fundamental saber a língua, sendo que o sentir-se culturalmente ligado a ela é o que caracterizaria o aprendiz de LH. Embora se costume pensar o falante de herança como o descendente de um falante desta língua, tipicamente os filhos ou netos, sugiro que neste grupo sejam também considerados, no caso das famílias mistas de PLH, os progenitores não brasileiros: estes também podem ter algum grau de proficiência na LH e um vínculo cultural (e afetivo) com a comunidade de fala.

Além desses dois norteadores, o de *proficiência* e o de *identificação*, proponho acrescentar a *afetividade* aos fatores que vinculam o falante de herança ao grupo. Assim, o falante de herança também está caracterizado por viver experiências emocionalmente significativas na LH, como as formas cognitivas de vinculação afetiva (Dantas, 1992), sendo que, para ele, as palavras da LH podem ser corpóreas e emotivas e processadas por canais afetivos (PAVLENKO, 2005). Em He (2010) é possível encontrar a descrição desse vínculo – não apenas cultural, mas também emocional – feita por Jason, um aprendiz de chinês como língua de herança:

A língua falada em casa é o chinês. Meus pais são chineses. Eles sempre me elogiaram e me deram broncas em chinês ... O meu chinês é muito ruim. Eu não sei ler e só consigo escrever meu nome. Mas quando eu penso na língua chinesa eu penso em minha mãe, meu pai e minha casa. É a língua da minha casa e do meu coração. (HE, 2010, p. 66)

Entender que a comunidade de fala de uma LH está fortemente caracterizada pelos vínculos emocionais construídos na LH, que se identifica pelas práticas culturais compartilhadas nessa língua e se distribui num *continuum* de proficiências linguísticas variáveis ajuda a romper com dicotomias que não necessariamente funcionam na hora de definir seus falantes. Assim, usar termos como “língua materna x estrangeira”, “língua nativa x não nativa” ou “sujeito bilíngue x monolíngue” para referir-se à sua proficiência talvez não sejam adequados. Da mesma forma, em termos de identidade, a oposição “brasileiro x inglês” (ou qualquer outra que faça referência a identidades nacionais) não necessariamente é a adequada para que um falante de PLH expresse sua identidade, pois como argumenta Souza (2010b), é possível que ele se identifique como ambos.

Dentro dessa perspectiva, me interessa retomar o que o termo “aprendiz” significa. Muito utilizado na literatura de LH em inglês (cujo equivalente é “*learner*”) para se referir a este grupo, o “aprendiz” não é necessariamente “aluno”, num contexto

de aprendizagem em sala de aula; tampouco é, necessariamente, “falante”, pois é possível que, nesse *continuum*, não chegue efetivamente a falar a LH. Pensando que o PLH se caracteriza por suas heterogeneidades (dos graus de proficiência neste *continuum* e das especificidades de cada sociedade de acolhida onde ele se manifesta) e que está intimamente relacionado aos movimentos migratórios dos brasileiros no século XXI, incluindo migrações de retorno, mostra-se relevante situá-lo dentro de um cenário de superdiversidade.

Segundo Blommaert (2013), a superdiversidade se caracteriza por três fatores: mobilidade, complexidade e imprevisibilidade – uma imprevisibilidade que deve ser considerada, também, ao se pensar as novas configurações, não necessariamente previstas, que estas famílias de brasileiros assumem com rearranjos decorrentes da separação. Ela deve ser pensada, ainda, como uma característica da produção linguística dos sujeitos plurilíngues falantes de PLH, os quais não irão utilizar unicamente o português como língua de interação em suas relações sociais: o habitual nesses contextos é que seus interlocutores, quando sabem português, conheçam também outras línguas do repertório do falante de PLH. As interações linguísticas em contextos de PLH seriam, assim, menos previsíveis e não aconteceriam necessária ou exclusivamente em português.

2.1 A importância de um olhar para a afetividade no PLH

Se já mencionei que acrescento a afetividade como um dos enfoques sob os quais o PLH deve ser pensado, faz-se necessário aprofundar um pouco mais por que isso é necessário.

Por exemplo, ao estar presente em maior ou menor grau na vida do bebê desde sua condição de *infans* – para a psicolinguística, o indivíduo que não é capaz de se posicionar ainda como sujeito por não ter feito a passagem para a linguagem (LEMOS, 2002) –, o PLH acompanha a materialidade linguística que essa criança transformará

em linguagem para poder construir sua subjetividade. Sabe-se que esse cenário, de uma exposição intermitente à LH no núcleo da família na primeira infância, embora não seja o único possível, é bastante comum nos casos de transmissão linguística de línguas minoritárias. Ainda que a exposição do *infans* à LH não seja, de modo algum, garantia de que a criança chegará a usar a língua de modo proficiente e a quantidade de *input* recebido na LH varie caso a caso por uma série de fatores, como não considerar as dimensões afetivas nos caminhos e percalços do PLH?

Nesse cenário, o PLH é parte da materialidade linguística em que ocorrem as interações entre mãe, pai ou outros sujeitos desse núcleo e o bebê, e talvez entre os próprios sujeitos, e, posteriormente, entre tais sujeitos e a criança, e fará parte das experiências emocionais que a constituirão.

Isso, como explica Pavlenko (2005), marca uma diferença na maneira como a emotividade pode se manifestar para os aprendizes de uma LH, cujo aprendizado começa em casa, em “contextos naturais” que fazem com que as palavras sejam processadas também por “canais afetivos”, num processo verdadeiramente diferente daquele do aprendizado de uma língua estrangeira (LE) em sala de aula, que não está necessariamente integrado a associações emocionais:

Se os falantes são socializados numa língua em contextos naturais, particularmente quando pequenos, a memória emocional está envolvida no aprendizado da língua. Como resultado, tais palavras se percebem corpóreas e emotivas, o que quer dizer que são processadas não só por canais cognitivos, mas também pelos afetivos, disparando associações na memória autobiográfica e emocional, sensações físicas e respostas fisiológicas, examinadas através de níveis de alerta autonômico. Essas palavras trazem de volta vozes e lembranças, que remontam a carinho, alegria e afeto, mas também podem ser recebidas como flechas disparadas por um arco, deixando feridas que talvez nunca se curem. Por outro lado, línguas aprendidas em contexto de sala de aula não machucam; elas se aprendem através da memória explícita e não estão integradas a lembranças pessoais, representações sensoriais e associações afetivas. Como resultado, as palavras dessas línguas às vezes são percebidas como sons vazios. (PAVLENKO, 2005, p. 237-238)

A socialização da criança na LH dentro do núcleo familiar, no entanto, depende da exposição e dos usos que os adultos da família proporcionarão a ela nesta língua que, cabe lembrar, é minoritária na sociedade de acolhida. Nos contextos de imigração, sabe-se também que a transmissão da LH não é automática, simples, natural: a mesma atenção que se dá a entender por que a transmissão pode acontecer de um modo eficaz deveria ser dispensada a entender por que pode não haver, entre os pais, o desejo de que tal língua seja transmitida – algo que deve ser feito, de preferência, sem julgamentos. Nesse sentido, é importante ter consciência de que espaço ocupam a língua e o que ela pode representar, em termos emocionais, na história migratória de um progenitor que poderia transmitir sua LH.

Como relata Pavlenko (2005) ao comentar os casos de judeus alemães imigrados para os EUA durante a II Guerra Mundial, alguns dos quais sofreram perseguições e, uma vez neste novo país, se recusaram a continuar falando alemão, deixar para trás uma língua pode ser também uma forma de fechar a porta para um passado que não se deseja recordar – uma postura que pode partir dos adultos em cujas mãos está a decisão de transmitir (ou não) uma LH aos filhos. Faço minhas suas palavras: “Não é de surpreender, portanto, que as emoções influenciem tanto as políticas linguísticas como escolhas linguísticas individuais” (PAVLENKO, 2005, p. 193).

Assim, pensando a LH não só como um capital linguístico (BOURDIEU, 1982) ou um recurso comunicativo, mas como o meio e o contexto em que experiências significativas para a constituição do sujeito são vividas e como essas vivências em si, é preciso contextualizar os aspectos afetivos da transmissão da LH numa abordagem globalizante. Para isso, a interpretação de Dantas (1992) da teoria de Wallon (1987), para quem tanto a linguagem como a motricidade e a sensibilidade têm um nível afetivo e outro cognitivo indissociáveis, fornece subsídios apropriados. Na abordagem de Wallon (1987), a afetividade é uma fase do desenvolvimento humano, a mais arcaica, a partir da qual, aos poucos, a inteligência irá se diferenciar. O desenvolvimento de ambas, no

entanto, é recíproco: “a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (DANTAS, 1992, p. 90).

A autora vai além ao considerar as relações indissociáveis entre linguagem e cognição na teoria de Wallon (1987): é por meio dos vínculos afetivos, estabelecidos tanto pela comunicação tônica entre o cuidador e o bebê (o toque, o tom de voz) como, posteriormente, pela linguagem (primeiro oral, depois escrita), que o desenvolvimento cognitivo da criança será estimulado, chegando a uma “forma muito requintada de comunicação afetiva” a ser levada em conta nas discussões relacionadas à educação. Esses pontos ajudam a trazer a dimensão afetiva para as discussões de PLH:

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduzem à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nesta direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva. (DANTAS, 1992, p. 90)

Assim, refletir sobre PLH é também refletir sobre os vínculos existentes entre pais e filhos, entre o que se erige e o que se rompe por intermédio da língua quando brasileiros imigrados se encontram, entre o que faz com que os cônjuges estrangeiros que não têm o português como língua inicial³ se encantem ou se aterrem com as possibilidades de incluí-lo em seu repertório linguístico familiar. A afetividade estará sempre em jogo nos processos cognitivos relacionados ao aprendizado de uma LH e entra nas regras de minha postura situada de pesquisadora como uma dimensão que não deve ser temida ou evitada: o PLH precisa ser pensado, também, como nutrição afetiva.

³ Por gerar mal-entendidos constantes quando utilizada em discussões de PLH, “língua materna” é uma expressão que prefiro evitar. Nesse caso, ao me referir à língua falada pelos pais de um falante de língua de herança, prefiro a terminologia adotada por Fukuda: língua inicial.

2.2 A necessidade de um olhar feminino e feminista para as questões de PLH

Precisamos, portanto, refletir sobre em que colocar o olhar ao pensar e estudar as questões de PLH. Em vez do apagamento da esfera doméstica e afetiva das LHs, em que se gestam as formas cognitivas de vinculação afetiva, é preciso ver esse cenário como uma das muitas esferas de protagonismo feminino – apagadas pela hegemonia histórica de uma visão moldada pelo olhar do homem, do masculino, tradicionalmente voltado ao espaço público, em vez do íntimo e do privado; a construções sociais que historicamente atribuem ao universo masculino as questões racionais e de importância, associando às mulheres o universo do sentimental⁴, o que, portanto, como tudo aquilo atribuído ao feminino, é visto como menos importante e menos digno de ser levado a sério. Estas questões, sobre as quais não me estenderei, também permeiam a maneira como tem se desenvolvido a academia e influem sobre aquilo que até recentemente era pesquisável.

“Feminino” e “masculino”, no entanto, numa época de identidades fragmentadas, heterogêneas, contraditórias e fluidas – pós-modernas, enfim, como descrito por Bauman (2005) ou Hall (2011), e que servem bem para descrever os contextos de PLH –, devem ser vistos apenas como matrizes de gênero, às quais homens e mulheres – seja nas construções sociais dos sujeitos transgêneros, seja pelo sexo biológico de nascimento em concordância com a identidade de gênero dos cisgêneros – podem se alinhar com bastante fluidez nos tempos atuais.

Tal ótica feminina e feminista de fazer pesquisa, que propõe a dissolução das dualidades entre sujeito x objeto, racional x emocional, abstrato x concreto e

⁴ Por exemplo, como registra Engel: “Uma das imagens mais fortemente apropriadas, redefinidas e disseminadas pelo século XIX ocidental é aquela que estabelece uma associação profundamente íntima entre a mulher e a natureza, opondo-a ao homem identificado à cultura. [...] tal imagem seria revigorada a partir das ‘descobertas da medicina e da biologia, que ratificavam cientificamente a dicotomia: homens, cérebro, inteligência, razão lúcida, capacidade de decisão *versus* mulheres, coração, sensibilidade, sentimentos’.” – cabe lembrar que tais “descobertas” provinham de conhecimento “científico” produzido majoritariamente por homens. Outros exemplos são fornecidos na obra de Del Priore. **Fonte bibliográfica inválida especificada.**

quantitativo x qualitativo, foi proposta já há mais de uma década (SPRAGUE; ZIMMERMAN, 2004) e, além de descrever bem alguns dos fundamentos sob os quais os dados aqui apresentados foram gerados, pode ser relacionada a outros conceitos tão necessários para se pensar o campo do PLH, como o dos *continuums* (LYNCH, 2008) ou o dos conjuntos difusos (MASSIP; BASTARDAS, 2015). Além disso, essa perspectiva propõe alternativas à tradição positivista, alinha-se a paradigmas pós-modernos e contesta uma maneira vista como patriarcal de se fazer ciência e gerar conhecimento.

2.3 A Catalunha: bilinguismo e políticas linguísticas para o catalão

Para terminar de compreender os dados que serão apresentados e a discussão a ser feita, cabe fornecer algumas breves informações sobre o contexto em que o PLH foi estudado e suas especificidades. A Catalunha, uma das comunidades autônomas do Estado espanhol, é um território onde o catalão, língua cooficial e autóctone, divide espaços com o castelhano (espanhol), língua oficial em todo o Estado. A região apresenta ainda, como característica, ter recebido sucessivas ondas de imigração, tanto internas, de outras regiões da Espanha nas quais não se fala o catalão, como externas, sendo a última, do séc. XXI, caracterizada pelas migrações internacionais (Domingo, 2014). As migrações e as tensões entre a população local e o governo central espanhol, que incluem períodos de proibição do uso do catalão, como durante o regime franquista, fazem que os conhecimentos linguísticos das duas línguas sejam bastante heterogêneos⁵ – e parte das heterogeneidades nas competências linguísticas dos residentes na Catalunha pode ser observada no Quadro 1, a seguir:

⁵ Para uma análise mais profunda dos diferentes padrões de uso do catalão e do castelhano no cotidiano dos catalães, consultar Boix-Fuster (2009).

Quadro 1 – Pessoas que sabem catalão na Catalunha, por habilidade, em milhares e porcentagens (adaptado de Vila e Moreno e Sorolla e Vidal (2013, p. 186)).

	Entende		Sabe falar		Sabe escrever		Não entende		Não sabe falar		População total (≥2 anos)
	milhares	%	milhares	%	milhares	%	milhares	%	milhares	%	
Catalunha	7.075	96,8%	6.155	84,2%	5.000	68,4%	235	3,2%	1.155	15,8%	7.310

De acordo com Vila e Moreno e Sorolla Vidal (2013), cerca de 15% da população da Catalunha não sabe falar catalão, um número bastante acima do 6,1% da população espanhola que não fala castelhano. Ainda segundo os autores, o resultado desses processos migratórios e políticos seria um bilinguismo assimétrico – praticamente todos os falantes de catalão sabem castelhano, mas nem todos os falantes de castelhano sabem catalão.

Dentro das heterogeneidades existentes nos usos dessas duas línguas, cabe ainda destacar que, devido às ondas migratórias mencionadas, estima-se que os falantes de catalão como língua inicial sejam apenas 4,4 milhões nos territórios catalães⁶ (VILA I MORENO; SOROLLA VIDAL, 2013), ou 34% de seus habitantes. Por outro lado, 5,7 milhões não são falantes iniciais, mas aprenderam o idioma, o que o caracteriza como uma língua com alto poder de atração: a proporção entre falantes iniciais e novos falantes é de 1:2,3, o que a situa um pouco abaixo da mesma proporção no inglês (1:2,8) ou francês (1:2,5), mas consideravelmente acima da do russo (1:1,6) e do castelhano (1:1,3), ou como a sétima língua mais aprendida como língua não inicial na União Europeia (VILA I MORENO; SOROLLA VIDAL, 2013).

De fato, se não bastasse a presença de duas línguas oficiais na Catalunha e o grande número de estrangeiros ali residentes (em 2016, 17% da população tinha nascido no exterior (Catalunha, 2016)), que são indícios de plurilinguismo, outro estudo comprova a percepção de que, na Catalunha, falar apenas uma língua é praticamente uma anomalia:

⁶ Os territórios de língua catalã incluem, além da Catalunha, o País Valencião, as Ilhas Baleares e *Franja del Ponent* (em Aragão), na Espanha; o principado de Andorra; a Catalunha Norte, na França; e da cidade de Alguer, na Itália.

Os catalães de 15 anos ou mais sabem falar em média 2,5 idiomas, de modo que somente 12,9% são monolíngues. Cerca de 88% sabem falar pelo menos duas línguas. Concretamente, 45,8% sabe falar duas e 27,7%, três. Como se pode observar, aqueles que sabem falar quatro ou mais línguas são tão numerosos como os que falam apenas uma. (CATALUNHA, 2015).

Entender que, na Catalunha, há certa predisposição favorável ao plurilinguismo na opinião pública e nas ideologias é importante, já que as mesmas parecem ter influência nas representações sobre PLH identificadas entre os resultados desta pesquisa. Alguns pontos históricos ajudariam a entendê-la.

Com a transição para o regime democrático nas décadas de 1970 e 1980 após o regime franquista, e com o fim da proibição do uso do catalão, surgiram campanhas e políticas públicas a favor da “normalização linguística”, um processo que tem como objetivo final que a língua territorial (catalã) se torne socialmente hegemônica tanto nas comunicações institucionais como privadas, para que se garanta a continuidade de suas funções e usos, incluindo a transmissão linguística, de modo autônomo, isto é, sem a necessidade de intervenções públicas (como políticas linguísticas estatais) ou privadas a favor de seu uso⁷. Isso passa por estabelecer uma “segurança linguística”, ou seja, a oportunidade de viver uma vida completa, sem obstáculos importantes, numa comunidade de gente que compartilha uma língua própria (BOIX-FUSTER, 2009a).

Boix-Fuster (2009a) atribui às campanhas de normalização linguística promovidas pelos governos da Catalunha e municipais a percepção geral de que o catalão é um código que os catalães devem conhecer. Tais políticas, no entanto, não chegam a alterar as pautas de conduta que fazem com que o castelhano, e não o catalão,

⁷ Note-se que o próprio conceito de “normalização linguística” pode ser interpretado de forma ambivalente inclusive nas políticas públicas que o contemplam. As pautas não são claras, por exemplo, sobre se essa “normalização” se dá a partir de um modelo de bilinguismo entre catalão e castelhano ou de um modelo centrado numa sociedade monolíngue de língua catalã.

seja a língua não marcada, a anônima, a usada para se dirigir aos desconhecidos e estrangeiros no território geográfico da Espanha em que o catalão é língua autóctone.

3. Metodologia

Conforme mencionado, este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado desenvolvida entre 2013 e 2017, realizada numa associação de famílias constituída formalmente como pessoa jurídica, a Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC), que contava com cerca de 35 famílias associadas e organizava aulas de Língua e Cultura do Brasil para cinco grupos de crianças de 2 a 12 anos, além de diversos encontros culturais, relacionados principalmente ao calendário brasileiro, mas, em alguns casos, também ao local. O estudo se propunha conhecer as representações (HALL, *Cultural Representations and Signifying Practices*, 1997) de um grupo de 14 famílias de brasileiros sócias da instituição, além de três professoras de português da entidade, sobre políticas e planejamentos linguísticos para PLH. O exame dessas representações se complementou com observação participante em contextos relacionados à associação. Tais representações, que constroem a intersecção entre linguagem e sujeito no mundo social (HALL, *Cultural Representations and Signifying Practices*, 1997), permitem conhecer as ideologias linguísticas desse grupo e interpretar a relação entre a língua e os seres humanos na sociedade (WOOLARD, 2012).

Tendo como principal fonte de dados as entrevistas realizadas com pais e professoras, as quais se complementaram com um grupo focal, questionários, observações da pesquisadora sobre o contexto investigado e pesquisa documental, os objetivos da pesquisa empreendida foram:

- 1) Descrever e analisar as representações construídas pelos sujeitos de pesquisa em seus discursos acerca de políticas linguísticas familiares e institucionais no que concerne ao PLH e ao plurilinguismo;
- 2) Refletir sobre possíveis influências das ideologias linguísticas associadas ao catalanismo no processo de construção discursiva dessas representações.

Para tanto, foi utilizada uma metodologia de geração de dados mista, predominantemente qualitativa, sintetizada no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Conjunto de dados da pesquisa.

Quantidade de registros	Procedimentos metodológicos	Período de obtenção dos registros
17	Questionários	30/12/2014 a 30/03/2015
12	Entrevistas individuais com pais e mães da APBC	30/12/2014 a 30/03/2015
3	Entrevistas individuais com professoras da APBC	25/01/2015 a 26/02/2015
1	Grupo focal com 9 pais e mães da APBC (6 participaram das entrevistas individuais; 3 não participaram das mesmas)	30/05/2015
1	Observações nos contextos da APBC	set/2014 a dez/2016

No presente artigo, para discutir o papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH, serão utilizados dados principalmente das entrevistas semiestruturadas realizadas com pais e mães da associação, os quais foram roteirizados, com transcrição parcial, para posterior análise. Previamente à realização das entrevistas, foi aplicado um questionário. A intenção do questionário era dar à pesquisadora uma ideia do perfil do entrevistado, antes do início da entrevista, para que as perguntas do roteiro de entrevista fossem mais bem direcionadas, encurtar o tempo de entrevista (o que, conseqüentemente, reduziria o trabalho de transcrição e análise das entrevistas (DÖRNYEI, 2007)), e permitir traçar um perfil do grupo a partir dessas informações. Não serão abordados, portanto, os dados gerados pelas professoras.

4. Resultados

Ao longo da pesquisa, pude observar que, no projeto de transmissão linguística das famílias mistas estudadas na Catalunha, o progenitor não brasileiro pode assumir diferentes posturas. Retomando a ideia do *continuum*, um dos extremos se caracterizaria pelo apoio explícito ao projeto de transmitir o PLH aos filhos, que se

traduz, na prática, no fato desses progenitores não brasileiros terem adotado o português como a principal língua de interação com a criança e com o progenitor brasileiro, em detrimento de sua(s) língua(s) inicial(is); no outro, embora ele possa ser favorável à ideia de que o PLH seja transmitido ao filho, não chega a envolver-se no processo e não tem interesse em aprender o português. Evidentemente, entre um e outro extremo há várias nuances.

No caso das famílias pesquisadas, sócias de uma instituição que promove o PLH e cujos filhos participaram em algum momento do curso de Língua e Cultura do Brasil ali oferecido, entendo que a própria participação na associação já confirmava que havia, na família, um projeto consciente de transmissão do PLH. Em outros contextos, no entanto, a falta de interesse de ambos os progenitores ou mesmo a pressão do progenitor não brasileiro pode implicar que a possibilidade de transmitir uma LH não seja sequer considerada. Souza (2015) relata, por exemplo, o caso de um pai inglês que proibiu a esposa brasileira de falar português com os filhos até que as crianças tivessem quatro anos de idade.

Para explorar o papel que o progenitor não brasileiro pode desempenhar na transmissão de PLH, apresentarei três situações ilustrativas: 1) a de um pai que decidiu adotar o português a língua principal de suas interações com os filhos; 2) a de pais que não falam português, mas entendem, ou que falam, mas optam por utilizar sua língua inicial na interação com os filhos; e 3) a de um pai que não fala português e declara não entender a língua. No primeiro caso, as representações apresentadas são do próprio entrevistado e, no segundo e no terceiro, das mães dos filhos desses homens. Os nomes utilizados para identificar os participantes da pesquisa são pseudônimos.

4.1 “A língua débil era o português, assim que em casa, tudo em português”

O primeiro caso a ser apresentado é o de Jordi. Nascido na Catalunha e com 41 anos no momento da entrevista, ele se encontrava separado de Fernanda, a mãe de

seus filhos, então com 4 e 8 anos. Ele relata ter crescido com duas línguas iniciais, espanhol e catalão, aprendidas em casa. Quando ele e Fernanda se conheceram, Jordi não falava português e Fernanda não sabia catalão, tendo sido o castelhano a língua inicial de interação do casal. Cabe destacar que Jordi concedeu a entrevista para a pesquisa em português, embora tivesse a possibilidade de fazê-lo também em castelhano.

Quando o filho primogênito nasceu, Jordi e Fernanda decidiram que cada um falaria uma língua com o menino: ele optou pelo catalão e ela, pelo português, para que o garoto aprendesse ambas – seguindo o modelo em que ele foi educado, com a mãe falando-lhe em catalão e o pai, em espanhol. Embora essa política linguística familiar⁸ tenha sido colocada em prática, os resultados não foram os esperados, pois Daniel, contrariando as expectativas dos pais, não respondia em português, mas em catalão. Isso levou o casal a reavaliar suas práticas linguística e fez com que Jordi decidisse trocar o catalão pelo português em casa, conforme ele explica:

EXCERTO 1 – Jordi, pai de Daniel, 8 anos, e Pedro, 4 anos

JORDI: Bem, pra decidir que língua que se fala lá em casa? Inicialmente a ideia era cada um a dele. Feito como fazem os meus pais, a minha mãe fala catalão e o meu pai fala espanhol, e sempre com os filhos não tem o mínimo problema, sou criança bilíngue total. Então eu tinha pensado fazer o mesmo. [...] Quando Daniel começou a falar, vimos que respondia em catalão e então decidimos que aí não pode ser. Fernanda me pediu se eu poderia fazer um esforço de falar com o meu filho em português, eu disse: só com uma condição. Não esteja batendo o pé pelas minhas falhas. Eu sei que eu vou fazer falhas. E que nosso filho vai ter falhas por causa das minhas falhas. Se você vai estar cobrando, pra mim vai ser um inferno. Eu quero tá tranquilo, relaxado, se eu falar errado e você percebe, por favor, me corrija, mas não estar em cima batendo o pé. [...] E Fernanda então falou: prefiro que falem

⁸ Por política linguística familiar trabalho com a definição dada por Curdt-Christiansen: “Política linguística familiar pode ser definida como um esforço deliberado de praticar certo padrão de uso linguístico e certas práticas de letramento dentro da esfera doméstica e entre os membros da família.”
Fonte bibliográfica inválida especificada.

meus filhos português com alguns erros que não falem. Então a língua débil era o português, assim que em casa, tudo em português.

A família refez seu planejamento, de modo que o pai, catalão, passou a se dirigir exclusivamente em português ao filho. O processo de mudança de língua tampouco aconteceu de maneira “natural”, mas requereu esforço, e quem fez o esforço extra para utilizar uma língua diferente de suas línguas habituais (catalão e espanhol) e aumentar a exposição dos filhos ao português foi o progenitor não brasileiro, o qual, como se vê no caso de Jordi, pode ter um papel decisivo na transmissão da LH.

EXCERTO 2 – Jordi, pai de Daniel, 8 anos, e Pedro, 4 anos

JORDI: Demorei 15 dias, não é uma coisa imediata, não é “quero falar português”, não. Tem um processo. Mas depois de 15 dias já consegui me adaptar e me acostumar e até hoje sem problema. Tanto é assim que a gente, não sei se você reparou, continua mantendo. [...]

PESQUISADORA: Mas ele passou a usar o português?

J: Sim, claro, como a língua era português, ele passou a usar o português. Ele não usava o português nesse aspecto era por preguiça, não era porque não conhecesse. [...]

P: E aí, voltando, quando ela engravidou dos meninos, vocês chegaram então a definir que cada um falaria a sua língua, e aí começaram a experimentar esse modelo...

Jl: Com Daniel, sim. E com o Pedro, não, com o Pedro já era o modelo que funcionava.

P: Com o Pedro então vocês já estavam falando português os dois?

J: Sim, sempre nas famílias sempre a escolha é [com] o primeiro [filho].

Nas palavras de Jordi, o fato de ele e a mãe das crianças falarem português com os meninos tornou-se, assim, “o modelo que funcionava” e atendia às expectativas dos pais – flexíveis, também, em relação a como as crianças falariam português e aos “erros” que poderiam cometer –, pois foi nessa dinâmica que eles atingiram o objetivo que se propuseram: que os filhos *falassem* português – um modelo que foi mantido inclusive após a separação do casal.

Bastante relevante, também, é observar como Jordi relaciona a política linguística de sua família com as políticas de normalização linguística do catalão, que, como se explicou, tratam de promover esta língua minoritária:

EXCERTO 3 – Jordi, pai de Daniel, 8, e Pedro, 4

Aqui existe um sistema que funciona, que é botar força na língua débil, neste caso o catalão – tem menos televisão, tem menos rádio, menos *prensa* [imprensa]... é a mesma política que fizemos em casa: português aqui é a língua débil, é a que tem menos *prensa*, menos... É a que defendemos.

Aliada à ideia de que deve-se defender a língua débil, pode-se dizer que outra ideologia que os falantes de catalão expressam e com a qual se identificam é a de que ser bilíngue é uma experiência mais “rica” e “melhor” que ser monolíngue. A Catalunha, por assumir uma postura de proteção e valorização da língua autóctone, minoritária em relação ao castelhano, através dos processos de normalização linguística (MCROBERTS, 2001; MELCHOR; BRANCHADELL, 2002) dissemina a mensagem de que o bilinguismo é algo positivo e enriquecedor, mais interessante que o monolinguismo castelhano. O sentimento de pertencimento à Catalunha está relacionado a conhecer também a língua catalã, e, indiretamente, a posicionar-se como bilíngue – já que, como mencionado, praticamente todos os falantes de catalão sabem também castelhano, o que implica que ser falante de catalão é ser bilíngue e identificar-se como tal. Jordi também expressa essa percepção quando lhe foi perguntado se ele não temia que os filhos, ao terem o pai e a mãe usando o português em casa, pudessem não aprender catalão – língua de escolarização dos filhos, usada em outras relações familiares e sociais:

EXCERTO 4 – Jordi, pai de Daniel, 8 anos, e Pedro, 4 anos

PESQUISADORA: E não te preocupa de repente eles não saberem o catalão?
JORDI: Por quê? Você lembre: eu sou bilíngue. Pra mim não entra na cabeça que conhecer uma coisa signifique não conhecer outra. Isso é atitude de

monolíngue. Se você já tem conhecimento plurilinguístico não tem medo a “não vai conhecer”. Evidentemente se você só conhece uma língua, vai *aprofundir* [aprofundar] muito mais que outra [pessoa] que conhece várias. Mas é muito mais conhecer várias que conhecer uma. E até quantas mais saiba, até mais chances de aprender mais.

Jordi revela ainda, na própria escolha dos termos que usa para explicar seu ponto de vista, que os fundamentos comuns (VAN DIJK, 2003) para o entendimento das questões relacionadas ao plurilinguismo têm suas especificidades para catalães – pois não foram utilizados de modo equivalente pelos entrevistados brasileiros. As frases “eu sou bilíngue”, “isso é atitude de monolíngue”, “conhecimento plurilinguístico” e a existência de uma “política [linguística]” que valoriza a “língua débil” sugerem que conhecimentos sobre bilinguismo, monolinguismo, plurilinguismo e políticas linguísticas são compartilhados pelo grupo social na sociedade de acolhida (aqueles que se identificam como catalães) e, a partir disso, se desenvolvem ideologias relacionadas às línguas. O entendimento de que uma língua é um patrimônio cultural, parte da história familiar de seus filhos (ainda que por parte da mãe das crianças, e não da sua) e um legado que eles têm direito a conhecer e ele, como pai, se vê obrigado a dar acesso é parte dos motivos que levaram Jordi a se empenhar no projeto de transmissão do PLH ao ponto de abrir mão de suas línguas iniciais para se dirigir em português aos meninos.

Assim, a exposição e quantidade de *input* em português proporcionadas pelo progenitor não brasileiros, no caso de Jordi, foram um fator importante para que o projeto de transmissão da LH nessa família fosse bem-sucedido, ou seja: atendessem às expectativas dos pais até o momento. Graças a seu envolvimento no projeto, a família pôde redirecionar o planejamento linguístico que tinha em andamento e não proporcionava os resultados desejados. Portanto, nesse caso, pode-se dizer que o diferencial para que os resultados desejados pelos pais fossem alcançados – que os filhos falassem português – foi proporcionado pelo progenitor não brasileiro.

Essa constatação, por si só, já é um dado que revela a importância de que as pesquisas em transmissão linguística intergeracional considerem não só os falantes iniciais do idioma que se deseja transmitir e que se trabalhe, no caso do PLH especificamente e no de outras LHs em geral, com outros paradigmas de modelos de falantes que *não* sejam os “falantes nativos” ou o cidadão nacional monolíngue (JAFFE, 2012). O exemplo de Jordi é interessante não só por ele ser falante fluente do português, mas também em relação à atitude linguística que transmite: sou falante de outras línguas, mas, com você, escolhi falar português, ainda que continue a usar minhas outras línguas em outros âmbitos. Essa atitude conta positivamente para a valorização da LH que se deseja transmitir.

4.2 “Ele não fala português, mas me apoiou 100% nessa decisão”

Há outras maneiras mais sutis – e não menos importantes – de que os progenitores não brasileiros apoiem o ensino de PLH aos filhos. Nem sempre esse apoio é tão evidente como no caso de Jordi, que decidiu consciente e explicitamente deixar de utilizar seu idioma inicial com os filhos para favorecer o português.

Vários dos entrevistados relataram como o fato de o progenitor não brasileiro ser capaz de entender português, mesmo que não necessariamente o fale, beneficia e favorece o uso da língua de herança dentro da família. Essa postura e disponibilidade da parte não brasileira do casal pode, igualmente, funcionar como um diferencial na frequência de uso do português pela mãe ou pai brasileiro com o filho, como relata Moema. No momento da entrevista, Moema tinha 43 anos e era mãe de duas meninas, de 7 e 4 anos, nascidas na Catalunha. O pai das crianças, de quem ela se encontrava separada, cresceu na Catalunha e, embora saiba catalão e castelhano, utilizava o castelhano nas interações com as filhas e com Moema.

Destaca-se, no caso de Moema, a percepção positiva que ela tem do apoio do pai das meninas, apesar de estarem separados e de ele não falar português:

EXCERTO 5 – Moema, mãe de Mariana, 7 anos, e Laura, 4 anos

MOEMA: Ele [o pai das meninas] totalmente de acordo que ela [a filha] aprendesse o português. [...] Me apoiou por completo, cem por cento, nessa decisão.

PESQUISADORA: Você comentou que, apesar de você falar castelhano, ele não fala português.

M: Não, porque ele diz que dá vergonha. Ele entende, mas tem vergonha. Não se atira. Como eu não me atiro no catalão, também por vergonha. Mas ele entende perfeitamente o português. [...]

P: Então aqui em casa, quando vocês estão no dia a dia de vocês, não é um problema você falar em português com as meninas? Ele não se sente excluído porque ele não entende?

M: Não, não. Porque ele entende. Virou um hábito, eu em português com as meninas, ele em castelhano, digamos que é uma troca para ambos.

Segundo a representação de Moema, o fato de que o marido entenda português propicia que ela se dirija primordialmente em português às filhas, ampliando a quantidade de *input* que lhes proporciona – situação também registrada por Souza (2015). A percepção de Moema é de que, mesmo sem falar português, o marido “apoiou por completo, cem por cento, nessa decisão”. Ela, além disso, via a diglossia dentro de casa como “uma troca” para ambos os adultos, pois permitia que ela aprendesse mais espanhol e ele, mais português.

Nas famílias pesquisadas, pode acontecer que a chegada de uma criança que tem o português como um de seus idiomas seja um fator que potencialize o aprendizado de português pelo progenitor não brasileiro. De maneira análoga, Boix-Fuster (2009) menciona alguns casos de famílias em que os pais, falantes de espanhol, melhoram e aprofundam seus conhecimentos em catalão por influência das crianças. Isso porque os filhos são escolarizados em catalão, o que faz com que se tornem falantes fluentes e competentes neste idioma e o torna bastante relevante para suas relações sociais. Boix-Fuster chama esse processo, em que filhos falantes

de catalão potencializam as competências de pais falantes de castelhano na língua catalã, de “catalanização de baixo pra cima” (BOIX-FUSTER, 2009).

No excerto 6, Rosana, outra das entrevistadas, relata como o nascimento da filha viria a promover o “abrasileiramento de baixo pra cima” nas relações com o marido. No momento da entrevista, Rosana tinha 36 anos e era mãe de uma menina de 3 anos e uma bebê de 3 meses. Seu marido, nascido na Catalunha, tinha o catalão e o castelhano como línguas iniciais e falava ambas com a filha mais velha. Nesse caso, o espanhol era a única língua de interação do casal e, com o nascimento da filha, houve ajustes na política linguística familiar, pois o português passou a ser a língua em que Rosana interagiu com o marido quando a filha estava presente. Ela relata:

EXCERTO 6 – Rosana, mãe de Flora, 3 anos, e Jana, 3 meses

ROSANA: Eu comecei a falar em português com ele [o marido] a partir do momento em que a Flora nasceu. Porque antes disso ele já entendia português, porque a gente ia pro Brasil [...] Aí quando ela nasceu que eu falava só português [...] e ele foi aprendendo também, junto, e eu comecei a falar direto com ele em português também.

PESQUISADORA: E pra ele não tem nenhum problema na dinâmica dentro de casa de você tá falando em português com as meninas, ele não se sente incômodo?

R: É supernatural. Até porque eu já falo direto em português com ele também. Porque se eu tô falando coisa que é em geral, pra todo mundo, tipo: “Juan, vai lavar a mão dela”, eu falo em português. “Coloca o pijama que eu tô vendo o jantar”. Ou: “Pega água pra ela, ela quer água”. Aí depois que ela dorme, quando a gente tá conversando, aí eu falo espanhol com ele.

Em síntese: não é necessário que o progenitor não brasileiro *fale* o idioma para apoiar o projeto de transmissão do PLH na família. O fato de que seja capaz de *entender* a língua já é um apoio importante, pois aumenta a exposição da criança à língua ao permitir que o pai ou mãe brasileiro use o português num número maior de situações, não se restringindo às interações com os filhos, mas expandindo as situações também

para as interações entre os adultos do núcleo familiar. Quando é esse o caso, e o progenitor não brasileiro compartilha interações em português com a criança, participa das “formas cognitivas de vinculação afetiva” (DANTAS, 1992; WALLON, 1987) nesta língua, ainda que não chegue a falá-la.

4.3 “Eu, sozinha, eu vejo que não vou conseguir ensinar o português”

O último caso que apresento para exemplificar o papel que os progenitores não brasileiros podem ter no projeto de transmissão do PLH é o de Gabriela, cujo marido, segundo suas representações, *não fala nem entende* – ou tem pouca disponibilidade para entender – português. Gabriela tinha 36 anos no momento da entrevista e era mãe de uma menina de 3. No seu caso, embora o marido tenha crescido na Catalunha, seus pais são oriundos de uma região da Espanha monolíngue em castelhano e não usam o catalão na família ou em suas relações sociais – e o próprio marido apresenta resistência com os usos do idioma catalão.

O contraponto dos excertos 7 e 8, de Gabriela, com os excertos 5 e 6, de Moema e Rosana, ajuda a entender o quanto o fato de o outro progenitor *entender* português pode ser um diferencial para a exposição das crianças à língua e para a percepção de que o projeto de transmissão da LH na família é conjunto, e não algo a ser executado apenas por um dos progenitores:

EXCERTO 7 – Gabriela, mãe de Bárbara, 3 anos

Eu, sozinha, eu vejo que não vou conseguir ensinar pra Bárbara o português. [...] De ensinar de que ela pelo menos possa entender o português e falar em português algum dia. Eu, sozinha, eu vejo incapaz, porque, de segunda a sexta, a correria de escola, trabalho, casa, eu vou falar com a Bárbara o quê? Uma hora só de português por dia? É muito pouco pra que ela realmente possa aprender o idioma desde pequena e que isso fique gravado na mente dela; tem que ter mais tempo. E é o tempo que eu não tô dando pra ela. E de repente nessa hora [que eu tenho de português com ela] meia hora o meu marido já entra e eu troco, meia hora que eu já não tô falando com ela em português.

EXCERTO 8 – Gabriela, mãe de Bárbara, 3 anos

PESQUISADORA: E o pai da Bárbara, ele não fala português?

GABRIELA: Não, não fala português.

P: Você acha que ele tentou aprender... ou não exatamente...?

G: Não. Não porque... como eu posso te explicar... Não. E ele não aprenderia porque... primeiro que ele não gosta, nenhum idioma, ele não gosta, até o catalão, que é o idioma dele, ou seja, que ele tem amigos em catalão, ele viveu aqui, ou seja, teve toda a vida dele. Ele não fala, por questão de “eu não vou falar esse idioma”, imagine um idioma que pra ele só é o idioma da filha, da esposa e da filha, então pra ele, não. Sim que às vezes eu falo em casa, em português, pra Bárbara se familiarizar melhor com o português, mas não que ele tenha a obrigação de aprender pra poder ajudar a Bárbara. Isso ele não quer, esse compromisso, nunca. [...] Tá decidido que o idioma dele é espanhol e acabou, daí ele não sai.

No caso de Gabriela, assim como nos de Moema e Rosana, ela é a única dentro de casa que pode proporcionar à filha a exposição à língua de herança para que esta seja aprendida – a quantidade de *input*, uma das variáveis que influi no grau de proficiência que o aprendiz terá da língua. Porém, além de Gabriela ter pouco tempo em seu dia a dia para conviver com a filha, a possibilidade de que esta convivência se dê em português é tolhida pelo fato de o marido não saber português, o que faz com que utilize menos o idioma com a filha do que poderia.

Gabriela se sente “sozinha” e questiona se, nessas circunstâncias, será capaz de cumprir o que se propôs: “vejo que não vou conseguir ensinar pra Bárbara o português” – o que, pode-se dizer, tem um impacto em sua autoconfiança linguística e faz com que veja de maneira muito desfavorável os recursos que tem a seu alcance. Ora, não necessariamente uma exposição a longo prazo de 30 minutos ou uma hora diária é pouco tempo para o aprendizado de um idioma – ao contrário, há cursos de línguas com resultados eficazes com carga horária de duas ou três horas semanais. Porém, a percepção de Gabriela, ainda que ela por vezes se dirija à filha em português e Bárbara a entenda, que a meninas às vezes utilize palavras em português em suas

frases em castelhano e conheça cantigas de roda brasileiras, é de que “é muito pouco”, talvez porque esse tempo seja “o tempo que eu não tô dando pra ela”. Cabe, ainda, questionar se as expectativas de usos do português pela filha condizem com a idade que a garota tem.

5. Considerações finais

Com os exemplos apresentados, me propus a lançar um pouco de luz sobre a figura do progenitor não brasileiro no projeto de transmissão do PLH e, conseqüentemente, nas políticas linguísticas familiares. Quando pensamos no ensino, aquisição ou transmissão de línguas, muita atenção se dá ao “uso” da língua, ao que é dito, ao que é produzido, e pouco se olha para os silêncios, para as produções e interações que não se dão na língua-alvo. Os silêncios, no entanto, não são iguais. Há silêncios mais acolhedores e entendedores, que permitem a voz da LH e se aproximam dela, e há silêncios que calam e cavam distâncias.

A atitude linguística do progenitor não brasileiro, quando positiva, no sentido de adotar o uso da LH ou acolher os usos que nela se configuram a seu redor, pode ser importante no que diz respeito à valorização dessa língua, prestigiando-a e respeitando-a. Graças a ele, as crianças podem ter como referente positivo um outro modelo de falante, o “não nativo”, que talvez esteja mais próximo de suas competências linguísticas que o do cidadão nacional monolíngue (JAFFE, 2012), o brasileiro monolíngue em português; podem compreender que esse falante ou entendedor não nativo também é um exemplo de cidadão plurilíngue, sendo capaz de se apropriar dessa língua que não é dele e torná-la sua, torná-la útil, usada no seu dia a dia, em sua intimidade, inclusive como forma de vinculação afetiva com os filhos.

Há indícios (PAVLENKO, 2005) de que experiências emocionais positivas na LH potencializam as possibilidades de que o falante de LH deseje a continuar a usá-la, a aprendê-la ou a ter mais contato com outros indivíduos e ou práticas culturais identificadas com a LH. De modo similar, experiências negativas vividas numa língua

podem fazer como que o sujeito deseje se distanciar da mesma. Considero tais aspectos afetivos, os quais devem incluir a postura de ambos os progenitores frente à LH, importantes para a maneira como as crianças aprendizes poderão construir sua identidade a partir da relação com a LH – e os mesmos merecem continuar no foco de pesquisas futuras para que esse entendimento seja aprofundado.

Com base nisso, os dados gerados pelos homens e pelos participantes não brasileiros – ou, ainda, sobre os homens e sobre os participantes não brasileiros – são valiosos para questionar duas ideias preconcebidas que circulam em várias pesquisas em sociolinguística. A primeira delas consiste em focar as investigações em aquisição de línguas por crianças e sobre transmissão linguística intergeracional na figura da mãe (como em BOIX-FUSTER; TORRENS GUERINI, 2011), considerando o papel do pai menos importante. A outra trata de privilegiar a figura do “falante nativo” – os brasileiros, no caso do PLH – como modelo linguístico a ser seguido, ofuscando o protagonismo que os “não nativos” podem ter em diferentes situações de aquisição de idiomas – o PLH entre elas.

Para uma pesquisa que se propõe feminista – e busca, portanto, contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária em termos de direitos e de distribuição de responsabilidades – ambos os questionamentos são importante. Não podemos perder isso de vista em um campo como o PLH, que se constrói, ao menos hoje, em boa medida, graças aos esforços de mulheres brasileiras emigradas – que ainda respondem como maioria entre educadores, pesquisadores e responsáveis pela educação linguística de crianças de origem brasileira em sua LH. Primeiro, porque tais questionamentos tiram dos ombros delas a exclusividade de ter que fazer vingar um projeto que costuma requerer esforço, disciplina, constância e que se executa em longo prazo – muitas vezes com resultados aquém dos desejados. Os dados apresentados permitem reivindicar a representatividade masculina nos espaços domésticos – onde, historicamente, os homens não desejam figurar – naquilo que diz respeito à

transmissão do PLH. E, sem segundo lugar, essa representatividade – e, porque não dizer, protagonismo – não está atrelada, no caso das famílias mistas, apenas à parcela brasileira da família, já que o impacto que a postura dos progenitores não brasileiros tem no projeto familiar de transmissão da LH não pode ser desconsiderado.

Em síntese: mesmo que queiram – ou que sejam levadas a acreditar que é assim –, as mães brasileiras não são as únicas ou sempre as principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso de um projeto de transmissão linguística do PLH na família. Há uma multiplicidade de variáveis no processo. No caso das famílias mistas, o papel desempenhado pelo progenitor não brasileiro é, certamente, um deles – entre tantos outros.

O convite para a igualdade de gênero continua válido: na academia, seja entre aqueles que pesquisam (faltam homens no campo), seja entre os temas pesquisáveis (faltam olhares para o que os homens fazem em suas famílias). Devemos continuar a apontar e dar visibilidade à participação e agência masculina nos contextos de PLH para que mulheres e homens dividam de forma mais equitativa tais responsabilidades e para que o discurso que desejamos propor não seja uma história única (Adichie, 2009). A presença de homens nesses espaços deve ser entendida como um fator que contribui para a legitimação dos discursos que as mulheres, apesar de protagonistas, desejam propor – e é bem-vinda como caminho para a própria construção dessa igualdade.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, C. N. The danger of a single story. **TED - Ideas worth spreading**, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 28 Setembro 2017.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>

BOIX-FUSTER, E. **Català o castellà amb els fills? La transmissió de la llengua en famílies bilingües a Barcelona**. Sant Cugat del Vallès: Rourich, 2009.

BOIX-FUSTER, E.; TORRENS GUERINI, R. M. (Eds.). **Les llengües al sofà: El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana**. Lleida: Pagès, 2011.

BOURDIEU, P. **Ce que parler veut dire**. Paris: Fayard, 1982.

CATALUNHA. **Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau**. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2015.

CATALUNHA. Padró municipal d'habitants. Lloc de naixement. **Institut d'Estadística de Catalunya**, 2016. Disponible em: <https://www.idescat.cat/pub/?id=pmh&n=674>. Acesso em: 25 Setembro 2017.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. **Language Policy**, n. 8, p. 351-375, 2009.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-99.

DEL PRIORE, M. (Ed.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

DOMINGO, A. **Catalunya al mirall de la immigració: Demografia i identitat nacional**. Barcelona: l'Avenç, 2014.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 322-361.

FALKOWSKI, A. Ação bilígue: perfil curricular – comunidade para o mundo. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. **O mundo do português e o português do mundo: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016. p. 117-136.

FUKUDA, M. Els usos lingüístics de les famílies nipocatalanes. In: BOIX-FUSTER, E.; TORRENS, R. M. **Les llengües al sofà: El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana**. Lleida: Pagès, 2011. p. 227-250.

GOMES, J. A. A criatividade como meio para as aulas de PLH. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 8, p. 176-191.

HALL, S. **Cultural Representations and Signifying Practices**. London: SAGE, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HE, A. W. The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 30, p. 66-82, 2010. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000073>

HEATH, A. M. O portal mágico no ensino do PLH: O livro como meio. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 9, p. 194-211.

JAFFE, A. Multilingual citizenship and minority languages. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Londres: Routledge, 2012. Cap. 4, p. 83-99.

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-69, Janeiro-Junho 2002.

LICO, A. L. C. Família, escola e comunidade no no processo de ensino-aprendizagem de PLH: Do começo ao fim. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 10, p. 214-226.

LYNCH, A. The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. **Foreign Language Annals**, v. 41, n. 2, p. 252-281, 2008. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03292.x>

MASSIP, À.; BASTARDAS, A. (Eds.). **Complexica**: Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2015.

MCROBERTS, K. **Catalonia**: Nation Building Without a State. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MELCHOR, V. D.; BRANCHADELL, A. **El catalán**: Una lengua de Europa para compartir. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

MELO-PFEIFER, S. (Ed.). **Didática do Português Língua de Herança**. Lidel, 2016.

MORONI, A. Português como língua de herança: O começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como língua de herança**: A filosofia do começo, meio e fim. Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 1, p. 28-55.

MUNNÉ, F. La complexitat borrosa del llenguatge. In: MASSIP, À.; BASTARDAS, A. **Complexica**: Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2015. Cap. 9, p. 159-183.

PAVLENKO, A. **Emotions and Multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PIIPO, J. As línguas de herança no contexto finlandês: O caso do português na área metropolitana de Helsínquia. In: CHULATA, K. D. A. **Português como língua de herança**: A filosofia do começo, meio e fim. Lecce: Pensa Multimedia, 2015. Cap. 2, p. 35-57.

PIIPO, J. **Línguas maternas no ensino básico**: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia. Helsínquia: Faculdade de Letras da Universidade de Helsínquia. Tese de doutorado, 2016.

SOUZA, A. How linguistic and cultural identities are affected by migration. **Language Issues**, 19, n. 1, 2008. 36-42.

SOUZA, A. Migrant Languages in a Multi-Ethnic Scenario: Brazilian Portuguese Speakers in London. **Portuguese Studies**, Cambridge, v. 26, n. 1, p. 79-93, 2010a.

SOUZA, A. Language choice and identity negotiations in a Brazilian Portuguese community school. In: LYTRA, V.; MARTIN, P. **Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain**. Londres: Trentham, 2010b. p. 97-107.

SOUZA, A. Motherhood in migration: A focus on family language planning. **Women's Studies International Forum**, v. 52, n. 92-98, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.001>

SPRAGUE, J.; ZIMMERMAN, M. K. Overcoming Dualisms: A Feminist Agenda for Sociological Methodology. In: HESSE-BIBER, S. N.; LEAVY, P. **Approaches to Qualitative Research**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 39-61.

VALDÉS, G. Introduction. In: SANDSTEDT, L. A. **Spanish for Native Speakers: AATSP professional Development Series Handbook**. Nova York: Harcourt College, v. 1, 2000.

VALDÉS, G. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D.; MCGINNIS, S. **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. McHenry, IL; Whashington, DC: Delta Systems; Center for Applied Linguistics, 2001. p. 37-77.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Towards a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations. **Journal of Language, Identity and Education**, Nova York, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003.

VAN DIJK, T. A. **Ideología y discurso**. Barcelona: Ariel, 2003.

VILA I MORENO, F. X.; SOROLLA VIDAL, N. Els coneixements i els usos del català: una anàlisi sintètica. In: CATALUNYA, G. D.; CULTURA, D. D.; LINGÜÍSTIQUES, D. G. D. P. **II Jornada sobre Llengua i Societat als Territoris de Parla Catalana**. Calceit: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2013. p. 185-191.

WALLON, H. **Psicología y educación del niño**. Madrid: Visor Libros, 1987.

WOOLARD, K. A. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. **Ideologías lingüísticas: Práctica y teoría**. Madri: Los Libros de la Catarata, 2012. p. 19-69.

YONAHARA, T. Q.; MUKAI, Y. O português língua de herança (PLH) no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: Breve descrição das crenças e ações de mães brasileiras. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; GONÇALVES, L. **O Mundo do Português e**

o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016. p. 201-229.

ZURIQUE. **Rahmenlehrplan für Heimatlich Sprache und Kultur (HSK) [Quado de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança]**. Zúriqe: Volksschulamt Kanton Zürich, 2011.

Artigo recebido em: 29.09.2017

Artigo aprovado em: 09.11.2017



Memória fonológica de falantes de português brasileiro como língua de herança

Phonological memory of Brazilian Portuguese heritage speakers

*Aline Alves Fonseca**

*Denise Barros Weiss***

*Maíra Candian de Paula Dutra****

RESUMO: O foco desta pesquisa é a análise de um aspecto fonológico da aprendizagem de Português como Língua de Herança (PLH) na variedade brasileira. O objetivo geral é verificar se um falante de língua de herança, ao aprender a língua depois de adulto, mobiliza traços fonéticos/fonológicos recuperados da variante a que foi exposto na primeira infância. Apoiamo-nos em Cummins (1983), empregando seu conceito de Língua de Herança em Doi (2006), Flores e Melo-Pfeifer (2014) e Spinassé (2006), abordando e diferenciando os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira; e em Miranda (2012), que fez uma análise acústico-comparativa das vogais do português brasileiro com as do inglês norte-americano. Os dados foram obtidos através de um protocolo de investigação composto por questionários e entrevistas aplicados a falantes de português brasileiro como língua de herança que se encaixam na seguinte situação: filhos de pai ou mãe brasileiros que aprenderam a língua portuguesa na infância em um ambiente de não imersão. Os dados demonstram que a variação dialetal dos participantes é compatível

ABSTRACT: The primary concern of this research is to investigate a phonological feature in Portuguese as Heritage Language (PHL) learning, in Brazilian variety. The focus of this study will be on examining whether a heritage speaker, when learning the language in a mature age, pronounces phonetic/phonological traits recovering them from the language variety which he/she was exposed to in the early childhood. We founded this research in Cummings (1983) deploying his Heritage Language concept; Doi (2006), Flores & Melo-Pfeifer (2014), and Spinassé (2006) in order to approach and distinguish Mother Tongue, Second Language, and Foreign Language concepts; also Miranda (2012) who performed an acoustic analysis comparing Brazilian Portuguese and American English vowels. The data were collected through online forms and interviews applied to Portuguese Heritage Speakers speakers who fit in these backgrounds: Brazilian's grown children who were born abroad and had learned Portuguese in early childhood, in a non-immersion environment. The found data reveal the speakers dialectal variation is consistent to the one they

* Doutora, UFJF.

** Doutora, UFJF.

*** Graduanda, UFJF.

com as variedades a que eles foram expostos na primeira infância e diferente da variedade utilizada pelos professores com os quais tiveram instrução formal no português. Os detalhes fonéticos presentes na fala dos participantes apoiam nossa hipótese de que há uma memória processual fonético-fonológica atuante, que foi adquirida na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Estrangeira (PLE). Língua de Herança. Fonética/Fonologia. Memória.

were exposed to in early childhood, and also is distinct from the one used by their professors whom they had formal instruction. These phonetic/phonological features performed in the speaker's production support our thesis: there is a phonetic/phonological procedural memory acting acquired in early childhood.

KEYWORDS: Portuguese as Heritage Language (PHL). Portuguese as Foreign Language (PFL). Heritage Language (HL). Phonetic/Phonology. Memory.

1. Introdução

O presente trabalho se propõe a analisar um aspecto fonético-fonológico da aprendizagem de Português como Língua de Herança (doravante PLH) na variedade brasileira. O objetivo geral é verificar se um falante de língua de herança, ao aprender a língua depois de adulto, mobiliza traços fonético-fonológicos recuperados da variedade a que foi exposto na primeira infância.

Observou-se empiricamente que aprendizes de Português Brasileiro (PB) e que são falantes de herança do português desenvolvem as habilidades de fala e de escuta mais rapidamente do que seus pares de mesma nacionalidade que não têm o português como LH. Após ter sido detectado o uso progressivamente mais evidente, por pelo menos uma aluna, de uma variedade fonética do PB diferente daquela a que ela foi exposta na região da Zona da Mata Mineira (ver mais em WEISS (2017)), chegou-se à seguinte hipótese norteadora desta pesquisa: esses traços de fala vêm da primeira infância, como efeito de memória processual. Neste artigo debruçamo-nos, especificamente, sobre os aspectos fonéticos da qualidade das vogais produzidas nas posições acentuais e não acentuais, da produção de ditongos nasais e orais e dos

processos de palatalização de consoantes, uma vez que tais variações são representativas de diferentes variedades do português praticado no Brasil.

Memória processual (ou procedural) é “um tipo de memória não declarativa cuja evocação se dá por meio do desempenho em vez da lembrança ou do reconhecimento conscientes” (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011). Ela “armazena dados obtidos a partir da aquisição de habilidades por meio da repetição de uma atividade que segue um mesmo padrão. A persistência das memórias procedurais é muito grande (décadas)” (IZQUIERDO et al, 2013). Entre as atividades exercidas pela memória processual, estão todas as que se pratica sem qualquer consciência do movimento necessário para tanto: ela funciona implicitamente. Um exemplo tradicional, já do senso comum, é a habilidade de andar de bicicleta. No caso aqui em apreço, está em jogo a habilidade fisiológica de pronúncia de sons da língua.

Os dados que servem de base para este estudo foram obtidos por intermédio de um protocolo de investigação composto por um questionário com perguntas sobre a origem e a relação que as participantes desenvolveram com o português brasileiro e de uma entrevista na qual elas foram estimuladas a pronunciarem palavras, frases e expressões, em português, previamente determinadas pelas pesquisadoras. As participantes são falantes norte-americanas que se encaixam no seguinte perfil: são filhas de pai ou mãe brasileiros e aprenderam a língua portuguesa na infância, em um ambiente de não imersão. Portanto, possuem o PB como língua de herança. A análise acústica dos dados baseia-se nos trabalhos realizados por Barbosa e Madureira (2015) e na análise acústico-comparativa das vogais do português brasileiro com as do inglês norte-americano realizada por Miranda (2012).

Pretende-se investigar as características fonético-fonológicas da produção de fala semiespontânea das falantes de PLH e compará-las às características das variedades de seus pais de origem brasileira e de seus professores de português na

instrução formal. Os resultados encontrados apontam para a ativação da memória processual fonética, adquirida no contato com o português na primeira infância, nos falares das participantes norte-americanas.

Para este estudo, é relevante apresentar e diferenciar os conceitos de língua materna, segunda língua, língua estrangeira apresentados em Doi, 2006; Flores e Melo-Pfeifer, 2014; e Spinassé 2006; bem como o de língua de herança, que encontramos em Cummins (1983); Souza e Barradas (2013); além de tentar elucidar o conceito de falante nativo. Empregamos também o conceito de memória processual advindo da neurologia (IZQUIERDO, 2011, 2013).

2. Pressupostos teóricos

Antes de tratarmos do fenômeno investigado especificamente nesta pesquisa, mostra-se significativo observar os conceitos de língua materna (doravante LM), segunda língua (doravante L2) e língua estrangeira (doravante LE), pois são termos que, frequentemente, geram equívocos pela abrangência de sentidos parecidos e pela presença no mesmo âmbito de pesquisa. Além disso, no nosso caso, a compreensão do que vem a ser a língua de herança é fundamental para pensarmos até mesmo as implicações possíveis desta pesquisa. Por termos em mente que muitos aspectos linguísticos, sociais e culturais influenciam na definição dos conceitos acima, e que esses não são pacíficos na literatura, procuramos tratá-los neste artigo principalmente pelo viés da sociolinguística, subárea da Linguística que estuda a língua no seu uso real, bem como as relações entre linguagem e aspectos sociais e culturais de produção, além de estudar as características linguísticas e sociais das variações linguísticas (RIBEIRO; GARCEZ, 2002).

Apresentaremos, também, os conceitos e características do termo memória processual, além de uma breve explanação sobre variações dialetais fonético-fonológicas que utilizamos neste trabalho.

2.1 O falante nativo – língua materna

Compreender a expressão “falante nativo” está longe de ser simples. Diferentes parâmetros são levados em consideração para a formulação do conceito: biológicos, linguísticos, sociais e geográficos.

Em Lin e Luk (2007), foi feita uma discussão com base em um apanhado de conceitos. Vejamos como alguns teóricos definem tal termo. Para Pennycook (1994 apud LIN; LUK 2007, p. 21), o falante nativo é “aquela pessoa idealizada com uma competência inata e completa em determinada língua”; Davies (2003 apud LIN; LUK 2007, p. 22) afirmou que falantes nativos “são modelos que nos agradam pela ‘verdade’ sobre a língua, eles sabem o que é a língua e o que não é a língua”. Conforme Lin e Luk (2007, p. 22) observaram, dentro dessas duas visões, há “o consenso que todo mundo é falante nativo de alguma língua, em outras palavras, falante nativo da sua própria LM”.

Entretanto, há quem problematize esse conceito que vai além do âmbito linguístico, geográfico, político e social. Rampton (1990 apud LIN; LUK 2007, p. 22) pontuou dois problemas com os conceitos de língua materna e de falante nativo:

Eles, erroneamente, realçam o aspecto biológico em detrimento do social, o que é refletido através de referências constantes à etnia e à nacionalidade, quando discorrem sobre falantes nativos e suas línguas maternas. Eles misturam os conceitos de língua como um instrumento de comunicação e língua como um símbolo de identificação social. Esse conceito tem repercussões em diferentes situações da vida prática, como quando, no recrutamento de professores estrangeiros, isto se traduz por “quem é você” ao invés de “o que você sabe”.¹

Davies (2003 apud LIN; LUK 2007, p. 22) declarou que o falante nativo traz consigo a tradição, como se ele fosse o depósito da língua, aquele do qual se espera o total domínio

¹ Tradução realizada pelas autoras do original “They spuriously emphasize the biological at the expense of the social. This is reflected through constant reference to ethnicity and nationality when talking about native speakers and their mother tongues. They mix up language as an instrument of communication with language as a symbol of social identification. In the recruitment of teachers, this has been translated into “who you are” instead of “what you know” (Lin; Luk, 2007, p. 22).

acerca do idioma nos discursos proferidos e que possui um *feeling* intuitivo ao se tratar de outro falante nativo, baseado na suposição dos conhecimentos culturais compartilhados. O autor distingue falantes nativos de falantes de L2 baseado em seis características: (a) a idade de aquisição; (b) as intuições no julgamento gramatical de idioleto; (c) as intuições no julgamento gramatical da língua de um grupo; (d) a capacidade única de estabelecer pausa na divisão de orações; orações, (e) a capacidade única de escrever criativamente; e de (f) a interpretação e a tradução na sua língua materna. Segundo Lin e Luk (2007), Davies propôs o discernimento do conceito de falante nativo com base em duas perspectivas: o “tipo ideal” e o “tipo carne e osso”. O tipo ideal representa a definição mítica de falante nativo como “produtos livres de erros do Éden linguístico homogêneo”. Já o tipo carne e osso de falante nativo pode ser entendido por meio de cinco critérios: 1) falante nativo de nascimento ou por exposição à língua na primeira-infância; 2) similar ao falante nativo por ser um aprendiz excepcional; 3) falante nativo usando a língua-alvo como a língua meio de aprendizado (caso da língua franca); 4) falante nativo em virtude de ser um usuário nativo da língua (caso de pós-colonialismo); e 5) falante nativo pelo fato de viver por um longo tempo no país da língua.

Lin e Luk (idem) enfatizam que o conceito de falante nativo é socio-historicamente construído, em vez de ser uma identidade e uma habilidade preestabelecidas, da mesma forma que a língua é coconstruída de forma sociocultural e sócio-histórica por aqueles que, de fato, a usam repetidamente para a comunicação legítima. As autoras ainda pontuam:

A distinção entre ser nativo e não nativo tradicionalmente depende do grau de maestria na língua. Como na noção avançada de Noam Chomsky, o falante nativo é autoridade na língua e é o informante ideal ao fornecer julgamentos gramaticais da língua (Lin; Luk, 2007, p. 30)².

² Tradução realizada pelas autoras do original: “The distinction between native and nonnative traditionally hinges on the degree of mastery of a language code. As a notion advanced by Noam Chomsky, the native speaker is the authority on the language and he or she is the ideal informant providing grammatically judgments on the languages” (Lin; Luk, 2007, p. 30).

2.2 O falante de mais de uma língua – segunda língua (L2), língua estrangeira (LE), língua adicional (LA)

Se, para um falante monolíngue, a língua materna é o único idioma adquirido na primeira infância, quando se analisa a linguagem de alguém que nasce em um lar ou comunidade bilíngue a situação se complica, pois envolve aspectos culturais e valores pessoais e sociais do sujeito como conhecedor do mundo. A LM é a língua adquirida dentro de um processo de socialização pela necessidade de comunicação, conforme Spinassé (2006) demonstra:

A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia. A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tampouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo) (SPINASSÉ, 2006, p. 4-5).

A segunda língua (L2) se distingue da materna como sendo o idioma aprendido já passada a fase em que houve a aquisição da LM. É uma língua que pode ter, também, um papel social e institucional na comunidade do falante. De acordo com Spinassé (2006):

A aquisição de uma Segunda Língua (L2 ou SL), por sua vez, se dá, quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna. (...). É sabido que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1 (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Os conceitos de segunda língua e de língua estrangeira são muito próximos e não têm uma conceituação unânime. A língua estrangeira é frequentemente descrita como aquela com a qual o falante entra em contato pelo aprendizado formal, salvo em casos de aprendizado em imersão; a LE não desempenha papel de integração e socialização. Assim, não é uma língua usada cotidianamente, mas tem finalidades mais limitadas e específicas. A diferenciação toma como base os conceitos de aquisição para LM e L2 e aprendizado para LE. Krashen (1982) assim os diferencia:

Aquisição é um processo subconsciente de construção criativa usado por crianças e adultos ao adquirirem a primeira e segunda línguas. A aquisição é natural e por isso muito se assemelha à maneira pela qual a criança adquire a primeira língua, enfatizando-se a necessidade de comunicação e não a forma linguística. A aprendizagem de uma língua, por outro lado, é um processo consciente através do qual regras são assimiladas e observadas (KRASHEN, 1982, p. 10)³.

Em Paiva (2013), a autora distingue os dois processos como consciente (quando se trata de LE) e inconsciente (quando se trata de LM e L2).

Um conceito empregado mais modernamente é o de língua adicional. Criado para se contrapor ao de língua estrangeira, a noção de língua adicional “ênfatica o acréscimo de uma língua a outras que o educando já possui em seu repertório, levando em conta os diversos contextos em que pode ser usada.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128).

Nesta seção, apresentamos brevemente os conceitos de língua materna, língua estrangeira, segunda língua e língua adicional. Apresentaremos, na próxima seção, o conceito de língua de herança.

³ Tradução realizada por Weiss (2007) do original: “Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. We will use the term “learning” henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them.”

2.3 Língua de Herança

A língua de herança (doravante LH) é um conceito-chave deste artigo. Descrito primeiramente por Cummins (1983), o conceito de língua de herança remete à língua que o sujeito recebe de sua família – justamente como uma herança. O contato estabelecido com a língua considerada de herança costuma dar-se de forma natural, na interação com o membro da família falante da língua e geralmente na primeira infância do indivíduo. Caracteriza-se como uma forma de bilinguismo, embora o falante esteja inserido em uma comunidade onde aquela língua não é falada. Doi (2006) traz a diferença entre LM e LH:

Tanto a Língua Materna (LM) quanto a Língua de Herança (LH) podem ser tomadas como primeira língua dos falantes que as adquiriram no seio da família. A diferença que se estabelece entre elas está no estatuto que cada uma tem dentro da sociedade. A primeira língua adquirida em família pode ser caracterizada como LM quando é a língua oficial da sociedade majoritária, enquanto a LH se caracteriza pelo uso limitado ao grupo minoritário, conforme Nakajima (2004). A LH apresenta os seguintes traços: é uma língua minoritária, usada em esferas restritas, predominantemente como língua oral e coloquial. (DOI, 2006, p. 68)

Dessa forma, em concordância com Flores e Melo-Pfeifer (2014) e Souza e Barradas (2013), usaremos LH para nos referirmos a essa língua, da qual seus falantes “podem apresentar níveis de proficiência diversos e cujas experiências de aquisição/aprendizado e de contato são bastante variadas.” (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 18), sendo ela “transmitida (formal e/ou informalmente) por pais emigrantes (que a têm como língua materna) aos seus filhos que crescem no exterior” (SOUZA; BARRADAS, 2013).

Observa-se que a língua de herança pode ter estatutos bastante diferentes conforme sua relação com a língua de entorno/língua majoritária: uma vez que não seja considerada língua de prestígio na sociedade em que o falante esteja inserido, a

aprendizagem terá mais chances de não ser mantida ao longo da infância e da adolescência. Caso contrário, se o país do falante valoriza sua LH, muitas vezes a aprendizagem e o ensino serão estimulados dentro e fora de casa. Lin e Luk (2007) explicam que as línguas do mundo são muitas vezes hierarquizadas. Assim, segundo eles, ser um falante nativo de certa língua pode impedi-lo de desfrutar de determinados privilégios e status que tem um falante nativo de outra língua. O falante pode, portanto, conforme a situação, ostentar sua LH a fim de se diferenciar na comunidade ou, ao contrário, esquecê-la com o intuito de se misturar na cultura em que está inserido.

Línguas de herança, por serem consideradas de minoria e/ou de menor prestígio, têm seu uso e aprendizado restringidos, de forma que seus aprendizes podem não encontrar meios formais de aprendizado fora do contexto familiar. O uso fica restrito a situações informais e de competência oral, geralmente dentro do ambiente familiar, e isso tem repercussões no vocabulário e nas estruturas gramaticais disponíveis para esse falante. Segundo Doi (2006):

A LH apresenta os seguintes traços: é uma língua minoritária, usada em esferas restritas, predominantemente, como língua oral e coloquial. Além disso, os falantes dessa língua, principalmente os descendentes, não apresentam equilíbrio na competência linguística, e a aprendizagem dessa língua é geralmente imposta pelos pais. (DOI, 2006, p. 68)

Desse modo, em cenários onde a taxa de imigração é alta e a LH tem muitos falantes e/ou aprendizes, fazem-se necessárias escolas bilíngues, nas quais se ensinam a língua majoritária – língua oficial do país – e a língua minoritária – língua dos imigrantes. Além do mais, o ensino de LH se justifica por ser vantajoso academicamente “como um meio de aumentar a coesão e comunicação infanto-juvenil com famílias minoritárias e como um meio de expandir os horizontes culturais e

sociais de todos os alunos”, segundo Cummins (1983). Desse modo, tem que haver nos pais “este entendimento sobre a relevância de transmitir a língua e cultura aos seus filhos, como forma de manter vivas suas origens” (LICO, 2011 sp).

A respeito especificamente da situação de LH de brasileiros no exterior, a autora afirma que

[...] há uma consciência mais clara e premente da importância de manter vivos no seio de suas famílias os vínculos com as origens e cultura brasileiras. Essa consciência, manifestada pelo desejo de que os filhos criem ou mantenham vínculos afetivos com os familiares residentes no Brasil e pela necessidade de que haja entendimento entre as partes e bom trânsito no ambiente social quando visitam o País, tem motivado mais e mais famílias a procurar maneiras de proporcionar o aprendizado da língua portuguesa e da riqueza da cultura brasileira a seus descendentes (LICO, 2011 sp).

Em vista disso, conclui-se que é extremamente necessário o ensino formal de LH – no caso do português como LH –, principalmente em casos de crianças nascidas já em outros países ou que se mudaram muito novas, motivo pelo qual não terão contato além do âmbito familiar com a língua portuguesa como terão com a língua materna ou a língua na qual serão alfabetizadas. O básico e primordial do ensino de PLH, além da cultura brasileira, é promover a melhoria da capacidade do aprendiz de usar a língua para expressar-se (oralmente ou por escrito) em contextos mais abrangentes.

Neste capítulo, fizemos uma apresentação dos conceitos e das condições de existência da língua de herança, focando em situações de aprendizagem. Na próxima seção, apresentaremos o conceito de memória processual empregado nesta pesquisa.

2.4 Memória

Memória processual (ou procedural), também chamada de memória de procedimentos e hábitos (IZQUIERDO et al, 2013) e de memória de condicionamento

clássico e habilidades (OLIVEIRA; LEITE; SILVA, 2013), é um tipo de memória não declarativa, uma vez que o indivíduo não sabe conscientemente de onde vem essa capacidade e que o seu armazenamento se dá através de repetições padronizadas de uma atividade com a aquisição de habilidades cuja evocação ocorre por meio do desempenho e não pela lembrança ou pelo reconhecimento conscientes (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011). Segundo Izquierdo e colegas (2013), a permanência desses dados obtidos é longa: ela se mantém por décadas.

Dessa forma, relacionamos o que chamamos aqui de memória fonético-fonológica à memória processual, que é “adquirida e evocada de maneira mais ou menos automática” (IZQUIERDO et al, 2013). Um exemplo dessa memória é a atividade de andar de bicicleta, que diz respeito também à memória processual, assim como a habilidade fisiológica de produzir os sons de uma língua. De acordo com Oliveira, Leite e Silva (2013),

Na memória de condicionamento clássico e habilidades há um aprendizado, no qual um estímulo pode ser combinado com outro para gerar habilidades aprendidas mecanicamente e jamais esquecidas, como andar de bicicleta e dirigir. A esse fenômeno dá-se o nome de memória procedural, cujo princípio se baseia na aquisição e armazenamento de um procedimento mecânico (OLIVEIRA; LEITE; SILVA, 2013, p. 22).

Izquierdo (2011) afirma que as memórias processuais (assim como outros tipos de memórias de longa duração) podem ser evocadas por fragmentos ou “dicas”, como: partes de uma imagem, início de uma canção, gestos, odores e sons. Esse tipo de evocação por dicas ou fragmentos é chamado de *priming*. No caso das línguas de herança, a ativação de gestos fonéticos, de contornos entoacionais e até mesmo de determinadas palavras do léxico pode se dar através de *priming*, uma vez que a produção dessas características particulares da LH aumenta em contextos menos formais e mais afetivos.

2.5 Variações dialetais fonético-fonológicas

No presente trabalho, investigamos aspectos gerais e particulares da fonética e fonologia do português brasileiro e de suas possíveis variações dialetais regionais. Focalizamos nossa atenção na qualidade das vogais produzidas nas posições acentuais e não acentuais, na produção de ditongos nasais e orais e nos processos de palatalização de consoantes.

O sistema vocálico do português brasileiro sofre grande variação com base na posição da vogal dentro da estrutura acentual da palavra. Temos uma pauta vocálica completa e estável na posição tônica, formada por sete vogais; uma pauta variável e instável na posição pretônica; e uma pauta reduzida, menos variável e menos instável na posição postônica, formada, predominantemente, por três vogais. Oliveira e Lee (2008) ilustram tal pauta vocálica como em (1), abaixo:

(1) [a, ɛ, e, i, o, ɔ, u] >> [a, ɛ ~ e ~ i, i, o ~ ɔ ~ u, u] >> [a, i, u]

Sílabas tônicas >> Sílabas pretônica >> Sílabas postônicas

Os estudos sobre as variações nas produções dialetais das vogais médias em posição pretônica do PB acontecem desde Câmara Jr. (1970), passando por autores como Bisol (1981), Viegas (1987 e 2001), Oliveira (2006), Lee e Oliveira (2003 e 2006) entre outros. Os falantes do PB podem apresentar variações de produção das vogais médias pretônicas inter e intradialetos, como descrito por Lee e Oliveira (2003). As variações intradialetais podem ser resultado da aplicação variável de regras fonológicas do PB como a harmonização e o alçamento vocálico. Já as variações interdialetais são características, em sua maioria, de falares regionais, e exercem um papel de identidade entre os falantes de uma mesma comunidade linguística.

Com relação às variações de produção de segmentos consonantais, há ampla descrição na literatura dos processos de palatalização das oclusivas alveolares [t, d] diante do fonema /i/ e da palatalização das fricativas alveolares [s, z] em posição pós-vocálica.

Monaretto e colegas (2001) descrevem diferentes visões do processo assimilatório de palatalização das oclusivas alveolares no PB e afirmam que esse fenômeno linguístico ocorre em regiões diversas do Brasil. Na mesma direção, a palatalização das fricativas alveolares em posição pós-vocálica caracteriza os falares de determinadas regiões do país. Callou e colegas (1994 apud MONARETTO ET AL, 2001) examinaram a realização do /s/ pós-vocálico nos falares de cinco capitais do Brasil. Os pesquisadores encontraram uma predominância da pronúncia alveolar nas cidades de São Paulo e Porto Alegre, a predominância da pronúncia palatalizada no Rio de Janeiro e Recife e a alternância entre as duas realizações na cidade de Salvador.

Tendo em vista que tais variações dialetais fonético-fonológicas são marcas regionais que constituem parte da identidade linguística de comunidades de falantes, nossa pesquisa investiga a ocorrência ou não dessas marcas regionais nos falares de estrangeiros que possuem o PB como língua de herança.

3. Metodologia

A pesquisa que deu origem a este artigo teve como propósito verificar se, na aprendizagem de PLH na fase adulta, os falantes produzem traços fonéticos/fonológicos compatíveis com a produção de falantes do PB como L1 e correspondentes à variedade da língua a que foram expostos na primeira infância, quando ela é diferente daquela dos professores que lhes forneceram a educação formal. Como método, empregamos um protocolo investigativo dividido em duas etapas. Na primeira, aplicamos um questionário a fim de obter informações sobre a relação das participantes com a língua portuguesa. Na segunda etapa, fizemos uma entrevista orientada com o objetivo de registrar a pronúncia das participantes de

palavras, frases e expressões escolhidas previamente. Essa escolha foi orientada pela presença dos segmentos investigados.

3.1 Participantes

Nesta pesquisa temos duas participantes, ambas norte-americanas, com ao menos um dos pais brasileiro. Elas têm, assim, o PB como LH. Ambas foram expostas, depois de adultas, à instrução formal de língua portuguesa por uma mesma professora de origem havaiana.

Chamaremos de Informante 1 a falante de 22 anos, graduada, filha de mãe norte-americana, de Ohio, e de pai brasileiro, de Minas Gerais. Nascida na Califórnia, a falante relatou que o contato com a língua se deu desde quando era bebê, pois os pais gostavam de falar com ela apenas em português e, às vezes, ela e o pai ainda se comunicam usando essa língua. Com os parentes brasileiros, ela se comunica apenas em português, uma vez que eles não falam inglês. A falante também relatou que já esteve no Brasil três vezes: quando era bebê, por um período de dois anos; aos 15 anos, por um mês; e aos 20 anos, por três meses. Além desse contato com a língua portuguesa, a falante informou ter estudado formalmente a língua com uma professora de origem havaiana, por um breve e descontínuo período de dois meses em 2014, e por três meses em 2015.

A Informante 2, de 20 anos, graduanda, nasceu no Colorado e é filha de mãe brasileira, de Alagoas, e de pai norte-americano, da Califórnia. A língua usada em casa, segundo ela, é predominantemente o inglês, mas a mãe ocasionalmente fala português com ela a fim de ajudá-la a praticar. Além disso, a falante relatou vir ao Brasil todo ano, durante o recesso das festas de fim de ano, desde que nasceu, e usar a língua com os parentes e amigos brasileiros sempre que está no país. O estudo formal dessa informante se deu por apenas um mês, no início da faculdade, em 2015, com a mesma

professora da Informante 1. De acordo com ela, esse estudo a auxiliou nas habilidades de ler e escrever.

No questionário, ao responderem à pergunta referente à língua materna, ambas responderam: inglês e português. Portanto, elas se consideram bilíngues. Sobre as habilidades na língua portuguesa, as duas se consideram aptas a ler, escrever, ouvir e falar. Também relataram que, além do contato com parentes brasileiros, elas mantêm vínculo com a língua através de filmes, músicas e interações com amigos brasileiros. Por fim, ambas as informantes demonstraram reconhecer a importância do aprendizado de português e da língua propriamente dita em suas vidas pelo caráter identitário e por ser por meio dela que estabelecem contato com a família.

3.2 *Corpora*

Em virtude da distância geográfica, não foi possível realizar gravações em laboratório com as participantes, o que pode ter diminuído a acurácia dos dados. Por isso, os *corpora* foram obtidos através de chamadas de vídeo on-line, e as gravações, realizadas por meio de um gravador digital de alta sensibilidade, de modo a tentar garantir uma boa qualidade dos dados e a assegurar a fidelidade dos registros.

Para a etapa da entrevista, produzimos um protocolo de interação no programa *PowerPoint*, que continha frases e imagens de contextualização. Foram 25 frases no total, contendo as palavras portadoras dos fones a serem analisados. As frases analisadas continham palavras com as vogais médias na posição pretônica, além de palavras com vogais médias nas sílabas tônicas, a fim de se obter um grupo controle. Justifica-se o critério de seleção de vogais médias na posição pretônica para analisar a variação dialetal, uma vez que são características de produção de falantes nativos do português brasileiro (PB), como vimos na seção 2.5.

Os itens de controle, na posição tônica, foram compostos por 13 palavras com a vogal anterior média-alta /e/; 17 com a vogal anterior média-baixa /ɛ/; 13 com a vogal posterior média-alta /o/; e 5 com a vogal posterior média-baixa /ɔ/. Os itens experimentais foram compostos pelas vogais médias na posição pretônica com 18 repetições da vogal anterior, representada pelo arquifonema /E/, e 19 da vogal posterior representada pelo arquifonema /O/ (CRISTÓFARO-SILVA, 2001). Dessa forma, conseguimos as repetições necessárias à análise sem causar fadiga às falantes e, conseqüentemente, distorções prosódicas (MIRANDA, 2012).

Ainda que tenha havido algum tipo de controle por parte das pesquisadoras na fala dos sujeitos da pesquisa, justifica-se o uso de protocolo de leitura, segundo Barbosa e Madureira (2015, p. 216), pela “maior liberdade para o desempenho da tarefa de produção de fala”, uma vez que as informantes foram orientadas para que lessem as frases em voz alta. Consideremos, então, o *corpora* do tipo de laboratório semiespontâneo, no qual “o controle não é nulo, nem é total”, caracterizado por ser aquele em que há “estratégias que possam levar os sujeitos da pesquisa a produzir aqueles eventos que o pesquisador deseja analisar”, embora também tenha havido o cuidado com “as variáveis que pudessem interferir na confiabilidade das medidas a serem efetuadas” (BARBOSA; MADUREIRA, 2015, p. 216-217).

4. Resultados: análise perceptiva das produções em PLH

Como resultado da análise perceptiva dos dados⁴, observa-se presente na produção das falantes características fonéticas gerais do PB, bem como características fonéticas mais específicas da variedade dialetal a qual foram expostas na primeira infância, conforme descrito nos quadros 1 e 2. Destaca-se que nossa análise foi feita tendo como parâmetro descrições gerais das características

⁴ A análise perceptiva dos dados foi feita de oitiva pelas pesquisadoras e autoras deste artigo e, em caso de dúvidas, realizadas análises acústicas com o uso do programa PRAAT (BOERSMA; WEENICK, 2008).

fonéticas do português brasileiro, como as apresentadas na seção 2.5 deste artigo. Em uma próxima fase da pesquisa, temos a intenção de coletar dados com falantes nativos das variedades em estudo, utilizando a mesma metodologia para termos dados semelhantes do ponto de vista dos contextos fonéticos, e compará-los aos dados das falantes de PLE.

Quadro 1 – Características fonéticas gerais do PB.

Características fonéticas gerais do português brasileiro	Ocorrência na fala das participantes
Redução vocálica em sílabas átonas ou postônicas finais	<p>e (vogal átona ou postônica): item: 'hoje' Inf. 1 (PLH-MG): [ˈoʒɪ] Inf. 2 (PLH-AL): [ˈoʒɪ]</p> <p>o (vogal átona ou postônica): item: 'suco' Inf. 1 (PLH-MG): [ˈsukʊ] Inf. 2 (PLH-AL): [ˈsukʊ]</p> <p>no (preposição): Inf. 1 (PLH-MG): [nʊ] Inf. 2 (PLH-AL): [nʊ]</p> <p>do (preposição): Inf. 1 (PLH-MG): [dʊ] Inf. 2 (PLH-AL): [dʊ]</p>
Boa produção de ditongos nasais	<p>não Inf. 1 (PLH-MG): [nẽʊ] Inf. 2 (PLH-AL): [nẽʊ]</p> <p>mãe Inf. 1 (PLH-MG): [mẽi] Inf. 2 (PLH-AL): [mẽi]</p> <p>muito Inf. 1 (PLH-MG): [ˈmũitʊ] Inf. 2 (PLH-AL): [ˈmũitʊ]</p> <p>em Inf. 1 (PLH-MG): [ẽ:i] Inf. 2 (PLH-AL): [ẽ:i]</p>

Ditongação em posição tônica	<p>três Inf. 1 (PLH-MG): [ˈtre:ɪz] Inf. 2 (PLH-AL): [ˈtre:ɪz]</p> <p>dez Inf. 1 (PLH-MG): [ˈdɛ:ɪz] Inf. 2 (PLH-AL): [ˈdɛ:ɪz]</p> <p>português Inf. 1 (PLH-MG): [portuˈge:ɪz] Inf. 2 (PLH-AL): [portuˈge:ɪz]</p>
------------------------------	--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2 – Características fonéticas específicas das variedades dialetais do PB.

Características fonéticas mais específicas da variedade dialetal correspondente ao PB como LH	Ocorrência na fala das participantes
Palatalização das oclusivas alveolares	<p>dia Inf. 1 (PLH-MG): [dʒɪɐ] Inf. 2 (PLH-AL): [diɐ]</p> <p>sete Inf. 1 (PLH-MG): [ˈsɛtʃi] Inf. 2 (PLH-AL): [ˈsɛtʃi]</p>
Abaixamento ou não das vogais médias anteriores na posição pretônica	<p>menina Inf. 1 (PLH-MG): [miˈninɐ] Inf. 2 (PLH-AL): [meˈninɐ]</p> <p>melão Inf. 1 (PLH-MG): [meˈlɐũ] Inf. 2 (PLH-AL): [meˈlɐũ]</p> <p>bebendo Inf. 1 (PLH-MG): [beˈbɛdɔ] Inf. 2 (PLH-AL): [beˈbɛdɔ]</p> <p>dezembro Inf. 1 (PLH-MG): [deˈzɛbrɔ] Inf. 2 (PLH-AL): [deˈzɛbrɔ]</p>

Abaixamento ou não das vogais médias posteriores na posição pretônica	<p>modelo Inf. 1 (PLH-MG): [mo'delo] Inf. 2 (PLH-AL): [mɔ'delo]</p> <p>comida Inf. 1 (PLH-MG): [ko'midɐ] Inf. 2 (PLH-AL): [ko'midɐ]</p> <p>comigo Inf. 1 (PLH-MG): [ko'migo] Inf. 2 (PLH-AL): [ko'migo]</p> <p>dormindo Inf. 1 (PLH-MG): [dur'mĩdo] Inf. 2 (PLH-AL): [dor'mĩdo]</p> <p>gosto Inf. 1 (PLH-MG): ['gɔsto] Inf. 2 (PLH-AL): ['gɔfto]</p>
Palatalização da fricativa alveolar em posição de coda	<p>Estudei Inf. 1 (PLH-MG): [istu'dei] Inf. 2 (PLH-AL): [iʃtu'dei]</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observa-se, no Quadro 2, alguns fenômenos relevantes a serem comentados. As vogais médias, representadas pelos arquifonemas /E/ e /O/ em posição pretônica, sofrem variação dialetal regional, em “melão” e “modelo”, por exemplo. Com /S/ em posição pós-vocálica também ocorre variação dialetal, quando na produção da Informante 2 ocorre a palatalização da fricativa em [iʃtu'dei]. No Quadro 1, observamos que as vogais nasais, que são um ponto de diferença fonética entre o português (LH) e o inglês (LM), são caracterizadas pela pronúncia semelhante à de um falante nativo. A palatalização de /d/ diante de /i/ ocorre na produção da falante que herdou o PB da região de Minas Gerais, já a produção da falante do PB da região de Alagoas apresenta uma alternância entre a ocorrência da africada alveopalatal [dʒ] e a oclusiva alveolar [d], que é a pronúncia mais típica da região nordeste do Brasil. O /e/ e o /o/ em posição postônica ou como vogais em sílabas átonas sofrem redução na produção de ambas as informantes, o que confere com as características fonéticas

gerais de falantes nativos do PB (Quadro 1). Outra produção interessante que demonstra a habilidade fonética das falantes com o PB é a ditongação do núcleo da sílaba tônica seguido de /S/ pós-vocálico. A inserção de uma semivogal alta nessa posição é característica geral dos falares do PB (Quadro 1).

Os dados encontrados e discutidos aqui parecem demonstrar a capacidade das participantes de produzir foneticamente sons relativos à variedade herdada. Essa capacidade está relacionada à memória processual, ou seja, ao armazenamento de habilidades aprendidas por meio de repetições padronizadas (IZQUIERDO ET AL, 2013).

5. Considerações finais

Apesar de preliminares, as análises perceptivas do presente estudo executadas até o momento convergem para a hipótese aqui levantada. As participantes apresentam fortemente características de fala do português falado por um nativo brasileiro. Inclusive, há indícios fonéticos na fala das participantes da memória auditiva/processual da variedade do PB adquirida na primeira infância, ainda no contato familiar. Pretendemos, em uma próxima fase desta pesquisa, analisar acusticamente a qualidade fonética das vogais médias e comparar as produções das participantes com a produção de falantes nativos das variedades em estudo.

Ao longo da aplicação do protocolo de pesquisa, foi observado que, à medida em que as participantes se sentiam mais à vontade com a tarefa, as características da variedade regional emergiam na sua fala, mostrando o aspecto afetivo da LH.

Esses achados têm relevância potencial para a pedagogia das línguas de herança, seja pela contribuição para a criação de estratégias didáticas a fim de evocar o que chamamos de memória fonético-fonológica, seja a fim de acessar e exercitar essa memória com o objetivo de melhorar o aproveitamento do aluno/aprendiz. De todo modo, consideramos que a valorização das bagagens do aluno de PLH é um fator de estímulo à sua aprendizagem que deve ser explorado no processo de ensino.

Referências Bibliográficas

BADDELEY, A; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. M. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARBOSA, P. A., MADUREIRA, S. **Manual de Fonética Acústica Experimental**. Aplicações a Dados do Português. São Paulo SP: Cortez Editora. 2015.

BISOL, L. **Harmonização vocálica**: uma regra variável. 1981. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1981.

BOERSMA, P.; WEENICK, D. PRAAT: doing phonetics by computer (version: 5.3.22), 2008. Disponível em: <http://www.praat.org> Acessado em 28/09/2017.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. **A variação de /s, r/ em posição final de sílaba e os dialetos brasileiros**. 1994. (ms)

CÂMARA Jr., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes. 1970.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 4ª Ed. São Paulo: Editora Contexto. 2001.

CUMMINS, J. **Heritage language education**: a literature review. Toronto, ON: Ministry of Education, 1983.

DAVIES, A. **The Native Speaker**: myths and reality. Multilingual Matters, 2003.

DOI, E. T. Doi. **O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração**. Estudos Lingüísticos. XXXV, p. 66-75, 2006. Web.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças luso descendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@Gem**. v. 8, n. 3, 2014. P. 16-45. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acessado em 28/09/2017

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2a Ed. Porto Alegre: ARTMED Editora. 2011.

IZQUIERDO, I. et al. Memória: tipos de mecanismos-achados recentes. **Revista USP**, São Paulo, n. 98, p. 12, 2013.

KRASHEN, S. **Principles and practices in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEE, S.-H.; OLIVEIRA, M. A. Variação Inter- e Intra-Dialetal no Português Brasileiro: Um Problema para a Teoria Fonológica. In: HORA, D.; COLLISCHONN, G. (Orgs.). **Teoria Lingüística: fonologia e outros temas**. João Pessoa. 2003. p. 67-91.

LEE, S.-H.; OLIVEIRA, M.A. Phonological theory and language variation in BP mid vowels. **Proceedings of the Seoul International Conference on Linguistics**. Seoul, Korea. 2006. p. 298-306.

LICO, A. L. C. Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos. **Revista SIPLE**. Brasília, 2011. Ano 2, Número 1. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-e-fundamentos&catid=57:edicao-2&Itemid=92 Acessado em 28/09/2017.

LUK, J. C. M.; LIN, A. M. Y. The Native-Speaking English Teachers in the Global ELT Industry. In: **Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters: native speakers in ESL lessons**. New Jersey. Routledge, 2007. P. 21-32.

MIRANDA, I. N. **Análise Acústico- Comparativa de Vogais do Português Brasileiro com vogais do Inglês Norte-Americano**. Vitória, 2012. 147p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo.

MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R.; HORA, D. As consoantes do Português. In: BISOL, L. (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3a Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2001. p. 195-228.

OLIVEIRA, K. C. S.; LEITE, M. A.; SILVA, P. C. D. Memória. **CADERNOS CESPUC**, nº 23, Belo Horizonte, 2013. P 19-29.

OLIVEIRA, M. A.; LEE, S.-H. Variação Lingüística, Teoria Fonológica e Difusão Lexical. **ACTAS DO XV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL**. Montevideo, Uruguay. Formato CD. ISBN 978-9974-8002-6-7. 2008.

OLIVEIRA, M. A. **Variação lingüística e problemas para uma teoria fonológica**. ANPOL. São Paulo. 2006.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Routledge. Vol. III, nº 3. Outubro, 1995. P. 21-23.

RAMPTON, B. H. Displacing the "native speaker": expertise, affiliation and inheritance. **ELT JOURNAL**. Volume 44, nº 2. April, 1990. P. 97-101. <https://doi.org/10.1093/eltj/44.2.97>

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.) **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SOUZA, A.; BARRADAS, O. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. **REVISTA SIPLE**. Brasília, 2013. Ano 4, Número 1. Disponível no link: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=297:portugues-como-lingua-de-heranca-politicas-linguisticas-na-inglesa&catid=69:educacao-6&Itemid=112 Acessado em 28/09/2017.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **CONTINGENTIA**, Vol. 1, novembro 2006, Web. 20 Fev 2016.

VIEGAS, M. C. **Alçamento das vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 1987.

_____. **O alçamento de vogais médias pretônicas e os itens lexicais**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2001.

WEISS, D. B. **Conversação em aula de português para estrangeiros**. Niterói, 2007. Tese de doutoramento. Disponível no repositório de teses da UFF: http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2006-07-10T123150Z-202/Publico/Denise%20Weiss-tese.pdf. Acessado em 28/09/2017.

WEISS, D. B. Português como língua de herança: o papel da memória no uso de variantes fonéticas. In: GONÇALVES, L. (org.). **Português como Língua Estrangeira**,

de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas. Boavista Press. New Jersey, 2017. p. 95-104.

Artigo recebido em: 04.10.2017

Artigo aprovado em: 19.02.2018

Anexos

Parte I - Protocolo de Interação Orientada

As frases a seguir foram apresentadas às participantes em conjunto com imagens motivadoras.

1. Roberta gosta muito de melancia, banana, acerola e melão.
2. A menina plantou os morangos em agosto e colheu em dezembro.
3. Marcelo toma suco de acerola com groselha.
4. Fui na feira e comprei: banana, melancia, acerola, groselha, melão e morango.
5. Fui no supermercado e esqueci a lista de compras em casa.
6. Crianças não precisam de aulas de matemática para aprender a contar: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.
7. Marcelo é muito romântico e escreveu um poema para sua namorada Roberta.
8. O poema de Marcelo se chama: O amor dentro do coração.
9. Marcelo deu um sapato de salto alto para Roberta.
10. Roberta esqueceu a bolsa e o cachecol no carro de Marcelo.
11. Meu namorado me deu um brinco de coração.
12. Vou viajar em setembro para o Brasil e vou conhecer o Rio de Janeiro e Manaus.
13. Bebi vitamina de banana em Manaus.
14. Meus meses favoritos são: janeiro, agosto, setembro e novembro.
15. A comida da minha mãe é muito gostosa. O arroz com feijão que ela faz é o mais gostoso do mundo.

16. Hoje à tarde, esquentei a comida do jantar.
17. Descrever uma foto de mulher usando bolsa, cachecol e salto alto.
18. A modelo está usando: bolsa, cachecol e salto alto.
19. Roberta nasceu no dia seis de novembro de 2003.

20. *E você?*
Inf 1: Dia dois de dezembro de 1994.
Inf 2: Dia sete de outubro de 1996.
21. Meus colegas vão estudar Português comigo no dia 10 de agosto.
22. Estudei até tarde para a prova de Português.
23. A menina tinha aulas de português todas as tardes.
24. Dizer o nome do país e descrever as cores das bandeiras.
(Brasil, EUA, França, México)

Parte II - Protocolo de coleta de dados entoacionais de sentenças

Foi pedido às participantes que descrevessem as imagens cuja descrição está abaixo:

1. Declarativas
 - 1.1 Imagem de mulher bebendo suco de laranja. *(Resposta Esperada: Ela bebe suco ou Ela está bebendo suco)*
 - 1.2 Imagem de menino deitado no chão lendo um livro. *(Resposta Esperada: Ele lê um livro ou Ele está lendo um livro)*
 - 1.3 Imagem de menina deitada de olhos fechados abraçada a um ursinho. *(Resposta Esperada: Ela está dormindo ou Ela dorme)*

Neste segundo momento, as participantes visualizavam imagens, ouviam a leitura da apresentação das situações e respondiam ao que era pedido.

2. Interrogativas

2.1 Você está atrasada para pegar um ônibus e esqueceu seu relógio em casa. Então você encontra uma pessoa de relógio na rua, perto da estação de ônibus e quer checar se ainda dá tempo de pegar o ônibus. O que você pergunta para a pessoa com o relógio? (*Resposta Esperada: Que horas são?*)

2.2 Você encontra uma amiga e ela está tremendo...o clima não está bom... o que você pergunta para ela? (*Resposta Esperada: Você está com frio?*)

2.3 Você e sua amiga vão para casa e, para aquecê-la, você lhe oferece um chocolate quente. Como você lhe pergunta se ela quer a bebida? (*Resposta Esperada: Você quer/aceita um chocolate quente?*)

3. Exclamativas

3.1 Você vê um homem apressado se aproximando de um buraco aberto na rua. O que você diz a ele? (*Resposta Esperada: Cuidado com o buraco!*)

3.2 Você recebe rosas no seu aniversário e você realmente adora o cheiro que elas têm! O que você diz quando cheira as flores? (*Resposta Esperada: Humm... adoro o perfume/o cheiro das rosas!*)

3.3 Você descobre que sua amiga recém-casada está grávida. Você fica muito feliz por ela e a parabeniza. O que você diz a ela? (*Resposta Esperada: Parabéns! Você vai ter um bebê!*)



Aquisição do português brasileiro como língua de herança em contato com o italiano: considerações acerca das interferências linguísticas

Acquisition of Brazilian Portuguese as a Heritage Language in contact with Italian: considerations about linguistic interferences

*Ana Luiza Oliveira de Souza**

RESUMO: As dinâmicas das interferências linguísticas entre o português brasileiro e o italiano podem ou não influenciar na aquisição do português como língua de herança? A sociolinguística forma o embasamento teórico deste artigo a fim de compreender a percepção dos pais brasileiros acerca das distâncias sociolinguísticas e culturais entre as duas línguas. A partir de um questionário realizado aos genitores evidencia-se alguns pontos em comum entre os dois países, no binômio língua-cultura, que podem ou não interferir no processo de manutenção do português como língua de herança em contexto itálico.

ABSTRACT: The dynamics of the linguistic interference between Brazilian Portuguese and Italian may or may not influence the acquisition of Portuguese as a heritage language? Sociolinguistics forms the theoretical basis of this article in order to understand the perception of Brazilian parents about the sociolinguistic and cultural distances between the two languages. From a questionnaire made with the parents, it is evident some common points in the language-culture binomial that may or may not interfere in the process of maintaining Portuguese as a heritage language in an Italian-speaking context.

PALAVRAS-CHAVE: Português língua de herança. Interferência linguística. Bilinguismo. Línguas em contato.

KEYWORDS: Portuguese as a heritage language. Linguistic interference. Bilingualism. Languages in contact.

1. Introdução

O comportamento bilíngue manifestado através da alternância de códigos linguísticos, não é somente difuso em indivíduos bilíngues, mas também em comunidades de imigrantes. Atualmente considera-se aceitável, quase uma regra,

* Mestre em Ciências do Espetáculo e da Produção Multimídia pela Universidade de Bologna, professora concursada do Centro Linguístico (CLI) da Universidade de Pisa.

identificar o “bilíngue ideal” como um indivíduo que alterna uma língua e outra, ou mistura duas ou mais línguas em seu discurso. Porém, a alternância de códigos no repertório oral de famílias imigrantes pode apresentar uma problemática em si, principalmente quando se trata da aquisição da língua e cultura de herança.

As condições em que atuam as transferências linguísticas ou a alternância de códigos [code-switching] são determinadas por alguns fatores sociolinguísticos – faixa etária, fluência nas duas línguas, funções e relações sociais da língua na sociedade, redes sociais e parâmetros socio-geográficos, para citar alguns – que prevalecem sobre os fatores meramente linguísticos (GROSJEAN, 2010). Os fatos sociais possuem um papel fundamental na manifestação das estruturas de *code-switching* em relação às estruturas essencialmente linguísticas, especificamente, “as distâncias sociais, estruturais antropológicas e tipológicas entre as línguas” (SANTIPOLO, 2002, p. 56)

Ainda que os sistemas linguísticos do italiano e do português sejam distintos, os mesmos atuam em co-presença nos atos comunicativos dos brasileiros imigrantes com sujeitos da mesma comunidade. No ambiente itálico, poucos estudos têm oferecido detalhes acerca das transferências e interferências linguísticas entre o português e o italiano em contexto de migração. No presente artigo trato algumas reflexões sobre essa questão, a partir de uma investigação com a comunidade de brasileiros residente em Florença, na região da Toscana, que frequenta as atividades desenvolvidas na Associação Casa do Brasil em Florença.

Desde a sua fundação em 2014, a associação desenvolve atividades educacionais ligadas ao ensino e manutenção do português como língua de herança. O meu trabalho nessa associação é voluntário, onde desenvolvo leituras animadas seguidas de atividades lúdicas, geralmente, com a ajuda de algumas

mães - uma forma descontraída para que as crianças possam construir o hábito de se comunicarem em português. Essas atividades são desenvolvidas em encontros mensais com registro de frequência de 40 famílias brasileiras e binacionais cujos filhos encontram-se na faixa etária de 2 a 12 anos. Além desses encontros, durante esses três anos, ofereceu-se seminários de conscientização dos pais sobre a importância do bilinguismo e do ensino do português para os seus filhos. Neste contexto, ao observar as interações entre pais e filhos, me chamou a atenção o fato de que suas conversas eram marcadas por momentos de transferências linguísticas nos quais a língua italiana influenciava gramaticalmente e emocionalmente (com gestos e volume de voz) o uso da língua portuguesa. Desse modo, propus o presente estudo para o qual 25 genitores brasileiros aceitaram participar.

A pergunta de pesquisa que orienta este estudo é: de que modo a percepção dos pais brasileiros acerca do seu próprio comportamento linguístico influencia no processo de aquisição e manutenção do português como língua de herança em contexto de migração italiano? Para responde-la, proponho os seguintes objetivos específicos: a) identificar a percepção dos pais acerca das distâncias sociolinguísticas entre a língua e cultura brasileiras e a língua e cultura italiana, b) exemplificar situações de interação entre pais e filhos em língua portuguesa e o processo de negociação com a língua de contato e, c) identificar os diferentes níveis de interferências linguísticas mais recorrentes do italiano na interação entre pais e filhos em português.

A partir de uma abordagem sociolinguística, deseja-se discutir questões inerentes ao contato do português brasileiro com o italiano em contexto bilíngue e

migratório da comunidade brasileira, discussões estas que venham a contribuir para o ensino-aprendizagem do POLH¹ em contexto itálfono.

2. O Português como Língua de Herança na Itália

Há menos de três décadas o contexto que envolve as línguas de herança tem sido estudado dentro de vários campos interdisciplinares da Linguística, desde a sociolinguística, psicolinguística, até a neurolinguística. Dentre as muitas definições, a língua de herança designa a língua de uma comunidade minoritária ou de imigrantes, e a mesma possui características próprias: **i.** quanto ao período de aquisição, geralmente na primeira infância pois é a língua da família; e **ii.** quanto ao contexto da imigração ou de minoria linguística histórica ou autóctona (CUMMINS, 1983).

Desde que surgiu no Canadá nos anos 70, a interpretação do termo língua de herança se alargou e, nos Estados Unidos ganhou várias conotações: língua materna, língua dos imigrantes, língua de origem, língua minoritária, língua comunitária ou língua de casa (VALDÉS, 1995).

Na Itália, utiliza-se o termo *lingua d'origine* [língua de origem] como designado nos documentos do Ministério da Educação Italiano e nos decretos referentes às diretrizes da política linguística do Conselho da Europa quando traduzidos para a língua italiana. Para fins deste estudo, adoto o termo Português como Língua de Herança (POLH), já amplamente difundido nos âmbitos das políticas linguísticas e da produção acadêmica, para nos referirmos às comunidades de lusófonos em contexto de imigração. Quanto a sua definição, considero aquela proposta por Mendes (2012,

¹ Na literatura acadêmica, tanto a sigla *PLH* quanto a sigla *POLH* são utilizadas para designar o Português como Língua de Herança. A sigla *POLH* foi utilizada pela primeira vez na Ata do Ministério das Relações Exteriores em 2011 e 2012 referindo-se ao primeiro curso de Capacitação de professores de Português como Língua de Herança. A partir de então, a sigla passou a ser usada por várias instituições brasileiras, em atividades acadêmicas como Simpósios e Seminários por toda a Europa. Assim, o acrônimo *POLH* tem representado o contexto migratório de ensino do português brasileiro como língua de herança, representando ainda as questões dialógicas de experiências sociais, linguísticas e culturais que envolvem a cultura de acolhimento e a cultura de origem. Para saber mais veja SOUZA, A. 2016, pp. 21-28.

p. 20) para quem “o português como língua de herança caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português”.

O POLH, na Itália, está entre tantas outras línguas de herança (LH), línguas de minorias por definição, que não dispõe de medidas legais que a proteja como, por exemplo, o ensino nas escolas. Como afirma Benedini (2015), em pesquisa realizada com famílias ítalo-brasileiras na cidade de Cremona, as dificuldades de manutenção das línguas de origem trazidas pelos imigrantes, inclusive o português, deve-se entre outros aspetos:

[...] às políticas linguísticas na Itália que não reconhecem o valor das línguas de herança, nem no contexto escolar nem tampouco realizam iniciativas socioculturais efetivas a favor da promoção e/ou da socialização de qualquer LH. (BENEDINI, 2015, p. 138)

De fato, como sinalizado também em Sorace (2010), fala-se muito pouco de bilinguismo e multilinguismo nas escolas e na sociedade italiana de modo geral, o que vem a corroborar com o discurso dominante que prevê a integração do imigrante por assimilação da cultura italiana.

No caso do POLH na Itália, observa-se, nos últimos quatro anos, o surgimento de novas iniciativas e associações organizadas pela comunidade de brasileiros que buscam oferecer e criar um ambiente de resgate e manutenção da língua portuguesa (SOUZA, 2017; SANTOS, 2017)². Esse movimento da sociedade civil, assim como outros que congregam pesquisadores e educadores em torno do POLH, inicialmente localizados nos países com longa história de imigração – a exemplo, dos Estados Unidos e Canadá -, têm contribuído para chamar a atenção das autoridades brasileiras

² Sobre o ensino e manutenção do POLH na Itália existem dois capítulos em SOUZA; A; LIRA, C. (orgs) **Português como Língua de Herança na Europa**. Londres: JNPaquet Books. 2017, pp 237-263.

e de outros países, inclusive a Itália, para a importância deste tema (MENDES, 2015:80).

Na Itália, o intercâmbio com outras iniciativas da comunidade europeia, a produção científica neste contexto - (SOUZA, 2006), no Reino Unido; (FLORES, 2013), na Alemanha; (AZEVEDO; MORONI, 2015), na Espanha; (CHULATA, 2015) e (BENEDINI, 2015), na Itália, para citar alguns exemplos -, assim como a criação do Elo Europeu³ e a realização do SEPOLH⁴ vêm se constituindo em fonte de inspiração e capacitação para os profissionais que atuam no país.

Para compreender melhor a situação italiana, atualmente encontram-se em funcionamento 13 projetos em 8 regiões do território italiano⁵ sob a liderança de mães brasileiras responsáveis pelo planejamento, execução e divulgação das atividades realizadas. Trata-se de um trabalho voluntário que vem sendo continuamente fortalecido pelo investimento dessas lideranças em aprimorar seus conhecimentos

³ O Elo Europeu de Educadores de Português como Língua de Herança (ELO EUROPEU) foi criado em 2013 pelos educadores Adenilson Pereira, Andréa Menescal, Juliana Azevedo Gomes e Maria José Maciel que, inspirados pelo I Sepolh em Londres, decidiram unir forças com o intuito de mobilizar educadores, professores e atuantes de português como língua de herança em toda a Europa. Hoje, o Elo Europeu tem sido referência na Europa em organizar atividades que visam à conscientização de pais sobre a importância do bilinguismo em contexto de POLH, além de organizar cursos de formação continuada de educadores de POLH. Disponível em: <https://www.eloeuropeu.org/>. Acesso em 29. Ago 2017.

⁴ O Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança (SEPOLH) é um evento bienal realizado desde 2014 que congrega representantes de organizações brasileiras atuantes na Europa com o intuito de compartilhar seus conhecimentos e suas experiências relativos ao ensino de POLH. Ver site <http://www.sepolh.eu>

⁵ Atualmente, as iniciativas ou associações em funcionamento encontram-se: na região do Veneto a **Casa dos Brasileirinhos de Rovigo: projeto de bilinguismo para crianças** (Rovigo), **Projeto Bambalão - Português como Língua de Herança** (Verona), **Projeto Pirulito – Português como Língua de Herança** (Valdobbiadene), **Projeto “Pede” Moleque** da Associação VemBrasil (Padova); na região da Lombardia o projeto **Língua e Cultura Brasileira em Cremona** com sede na Associação Latino Americana de Cremona (ALAC); na região de Piemonte o projeto **Contando Histórias** da Associação Warã (Torino); na região da Toscana a **Casa do Brasil em Florença** (Florença) e o **Projeto Quintal** (Borgo San Lorenzo); na Região do Lácio, o **curso de PLH para crianças** organizado pelo CCBI (Centro Cultural Brasil-Itália da Embaixada do Brasil em Roma); o projeto **Pindorama** da Associação Brasil Vivo (Roma); na região da Campanha o projeto **Brasilidade - Pais com filhos bilíngues** (Nápoles); na Calábria o projeto **Ciranda Brasileira na Calábria** (Cosensa) e na região da Sardenha o **Mamães brasileiras em Cagliari** (Cálhari).

teóricos acerca da manutenção e do ensino do POLH, seja participando de cursos para pais e educadores nesta área, seja no desenvolvimento de pesquisa *in loc*, como proposto neste artigo.

Observa-se, no entanto, que ainda há muito caminho a trilhar para a manutenção e o ensino do POLH na Itália, tendo em vista a invisibilidade das línguas de herança trazidas pelos imigrantes, seja no âmbito das políticas linguísticas, seja nas escolhas educacionais que priorizam exclusivamente a aprendizagem do italiano L2. Nessa conjuntura, acrescenta-se ainda a falta de informação da sociedade em geral para a importância das línguas de herança na construção da identidade cultural das gerações sucessoras.

3. Perspectiva sociolinguística: reflexões sobre a transferência linguística e o bilinguismo

3.1 Transferências linguísticas na aquisição da L2

Em obra seminal de Weinreich (1953), o autor caracteriza o atrito linguístico como um evento no qual uma ou mais línguas são usadas de modo alternado pelas mesmas pessoas, o lugar do atrito, porém, são os próprios indivíduos que as utilizam. Seguindo essa linha teórica, o tema sobre as transferências linguísticas tem sido muito estudado no campo da Psicologia da aprendizagem e em disciplinas como a Didática das Línguas, referindo-se à transferência de padrões e códigos gramaticais existentes na língua nativa ou língua materna (L1 ou LM) para uma língua estrangeira, ou segunda língua (LE ou L2).

A produção científica sobre o tema avançou nos últimos 30 anos, mas ainda faltam pesquisas explorativas acerca do fenômeno, seja a partir de análises de casos específicos de alternância dos códigos entre pares de línguas próximas (é o caso das línguas neolatinas) ou distantes (ex.: italiano e chinês), seja a partir da reflexão e da elaboração teórica. Atualmente, os estudos demonstram que o fenômeno *code-*

*switching*⁶, com a distribuição de certas restrições gramaticais no momento da fala, manifesta-se nas comunidades bilíngues estáveis, ou seja, bilíngues de fronteiras e de territórios bilíngues; enquanto que nas comunidades de migrantes, por causa da funcionalidade na comunicação social, o fenômeno tem provocado erosão linguística e, como consequência, perda ou esquecimento de uma das línguas (ISURIN, 2005).

Em estudo acerca da pluralidade linguística nas escolas italianas, Favaro (2012) também afirma que no repertório linguístico em L1 dos imigrantes de 1ª geração, pais dos alunos, percebe-se o *code-switching* ou erosão linguística em L1, uma característica que se reforça na medida em que o imigrante trabalha e possui contato frequente com italianos:

No entanto, o uso da L1 para muitos adultos permanece predominante, e diz respeito a vários ambientes como a família, o cotidiano, a amizade, os sentimentos, a religião, o passado..., assim permanecem sólidas as estruturas sintáticas da língua de origem. Nesta base (fonológica e sintática) ficam impregnados, com o tempo, palavras e expressões da L2, que vão formar um código misto (*code switch*) no qual L1 e L2 se misturam e coexistem. [tradução da autora] (FAVARO; 2012, p. 257)

No âmbito da disciplina Didática das Línguas, a compreensão dos processos de aprendizagem de uma segunda língua se faz também através de estudos dos processos psicolinguísticos: a aquisição da L2 está ligada à um determinado conhecimento subjacente ao comportamento do aprendiz, sua linguagem real, natural e comunicativa pré-existente (SELINKER, 1972). Ao adquirir uma segunda língua, na percepção do aprendiz e no ato comunicativo formam-se cinco processos psicolinguísticos: i. a transferência linguística, ii. o treinamento dessa transferência, iii.

⁶ O fenômeno do *code-switching* na fala bilíngue apresenta diferentes definições segundo os diversos pontos de observação. Neste artigo, sigo as definições de Jean Grosjean (2010) para quem o *code switching* apresenta-se como a alternância de código por parte de um falante bilíngue que, passando de A a B adota morfemas, sintaxe ou léxico, respectivamente, de um e outro código em enunciados distintos de maneira coerente e funcional (por ex. em citações, troca de interlocutor, troca de argumento e conotações lúdicas).

estratégias de aquisição da segunda língua, iv. estratégias de comunicação na segunda língua, e v. excesso de generalização de material linguístico da língua alvo. Todo esse processo, para Selinker (*ibidem*) caracteriza uma “interlíngua” particular ao aprendiz adulto, ou seja, evidencia um sistema linguístico intrínseco que ao mesmo tempo é determinado pela sua L1 em contato com a L2, apresentando identificações interlinguais na percepção do aprendiz adulto.

Ainda no campo da Didática das Línguas e da influência inter-linguística na fala de jovens e adultos, Isurin (2005) analisou as mudanças na ordem das palavras no repertório linguístico de bilíngues imigrantes (Russo/Inglês) e de bilíngues americanos (Inglês/Russo) residentes nos EUA. As comparações da fala semi-espontânea dos informantes visavam testar as possíveis alterações sintáticas existentes. Comparando o padrão de ordem dos dois idiomas, os resultados referiram efeitos da estrutura sintática de um idioma na estrutura sintática do outro, onde os atritos linguísticos (num ambiente com pouco contato da L1) provocaram transferências linguísticas, demonstrando alteração ou deterioramento das habilidades na língua nativa dos informantes. A autora revela ainda que muitas investigações acerca dos atritos linguísticos se estenderam, também, para o campo da “perda linguística”, tendo em vista os desgastes linguísticos causados pelo esquecimento da L1 em contexto de aquisição da L2. Nas palavras da autora:

[...] a influência inter-linguística pode afetar não só o desempenho em uma segunda língua, mas também causar deterioração das habilidades linguísticas em uma língua nativa quando um falante perde o contato com sua comunidade de fala, ou tem uma exposição limitada à sua língua nativa devido à ampla exposição à segunda língua. Assim, a pesquisa sobre transferência linguística se expandiu recentemente para o campo de estudo conhecido como desgaste, perda ou esquecimento linguístico. [tradução da autora] (ISURIN, 2005, p. 1116).

Para a pesquisadora Schmid (2013), pouco se sabe sobre a perda ou o desgaste das habilidades linguísticas da L1 em falantes nativos em situação bilíngue. O

fenômeno da alternância linguística é mais investigado em relação às habilidades, do que às deficiências linguísticas dos sujeitos. Citando Seliger (1991, SCHMID, 2013), a autora afirma que muitas vezes esse desgaste (ou perda) é condicionado pela similaridade tipológica, ou seja, quanto mais o sistema linguístico de uma língua é similar à outra (L1=L2) mais dificuldades terá o falante em aprender a língua alvo, e no caso da influência da L2»L1, pode determinar o deterioramento da L1 ou desvios linguísticos.

Imaginamos, portanto, o caso do atrito linguístico do português em face à língua alvo, **o italiano L2**. Por pertencerem ao grupo de famílias neolatinas, nossa língua compreende muitas estruturas lexicais e gramaticais que correspondem com as estruturas do italiano. Observa-se muitas vezes que, numa conversação entre falantes brasileiros, os mesmos tendem a misturar as línguas, tanto do ponto de vista lexical, quanto sintático. Um processo que se manifesta com base em desvios de normas, descalques lexicais e morfossintáticos, e até mesmo semânticos, no nosso caso, não somente em falantes nativos, como também em falantes de português como língua de herança.⁷

Os estudos acerca das interferências linguísticas que envolvem a língua portuguesa L1 ou LH em contato com outras línguas neolatinas estão em constante crescimento. Em investigação recente sobre a aprendizagem do POLH no contexto espanhol, Azevedo (2017, p. 333) esclareceu que “as diferenças lexicais, em relação aos falsos amigos heterossemânticos, são as que causam maior interferência na comunicação em função da mudança de significado” [tradução da autora]. Em função da proximidade linguística, a pesquisadora identificou diversas classes de transferências e interferências linguísticas do catalão e castelhano no repertório em português das crianças, e acrescentou que as dificuldades com a estrutura

⁷ O termo *heritage speaker* utilizado por Cummins (2007) foi traduzido para o português por Barbosa e Flores (2011) para designar os falantes filhos de imigrantes portugueses na Alemanha.

morfossintática do português são percebidas especificamente nas normas de colocação pronominal, complemento indireto, adjetivos e plural (ibidem, p. 337).

Dessa forma, torna-se importante aprofundar os conhecimentos acerca dos fenômenos de atritos e transferências em contexto de aquisição do POLH, principalmente em contato com línguas próximas, como o italiano, o espanhol, o francês e o romeno.

3.2 O comportamento social e linguístico de indivíduos bilíngues

Podemos pensar que existe um binômio “língua-cultura” em que as relações entre esses dois elementos ditam regras ligadas à natureza de suas próprias relações? Vygotsky, representante da corrente interacionista na psicologia, afirma que a mente e o seu funcionamento são produtos social e cultural. A psicologia da época escreveu com clareza acerca do papel organizador da fala na formação da consciência, segundo os investigadores havia razões suficientes para supor que

[...] graças à fala, que era uma função interpsicológica partilhada por duas pessoas, mas que posteriormente, tornou-se uma forma intrapsicológica da atividade humana, que o homem tornou-se capaz de elevar-se acima do nível das respostas impulsivas dadas às situações ambientais diretas.” (VYGOTSKY, 1958, apud 2016, p. 211).

Nas relações psico-sociais a fala é o principal meio de comunicação (entendo também *fala* como a linguagem de sinais) e os domínios linguísticos, do ponto de vista pragmático, requerem competências várias em ambientes nos quais um mesmo indivíduo se relaciona. A exemplo: a comunicação numa família bilíngue, ou numa comunidade bilíngue, sobre a qual me refiro nesta reflexão, em que os falantes devem lidar com repertórios linguístico e cultural distintos no momento da comunicação.

A definição de bilinguismo não possui em si um consenso entre os pesquisadores, para alguns deles seria necessário observar o indivíduo bilíngue sob diferentes aspetos e contextos sociais quando o mesmo utiliza as duas línguas, por isso

“[...] muitas formas e configurações e as diferentes classificações de bilingüismo variam dependendo das dimensões lingüísticas, cognitivas, sociais e de desenvolvimento que são consideradas como foco de atenção” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 3).

Na Itália, o psicolinguista Renzo Titone dedicou-se por anos ao estudo da psicologia do bilinguismo e à educação bilíngue, suas pesquisas também estão ancoradas em teorias de outros psicolinguistas canadenses, e franceses como François Grosjean. Titone (1996) e Grosjean (1996) descrevem o comportamento social e linguístico de indivíduos bilíngues, e apresentam o que chamam de “personalité bilingue” para Titone, ou “bicultural person” para Grosjean. Segundo esses autores, dentro da mente de indivíduos bilíngues existe uma consciência clara de possuir e de utilizar duas línguas e fazer parte de duas culturas. Com relação ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, as pesquisas realizadas principalmente com sujeitos bilíngues em idade infantil e juvenil demonstram que os mesmos possuem, além de uma mente psíquica normal, uma forte capacidade intelectual, afetiva e social, pois transitam entre duas línguas e duas culturas. Grosjean (*ibidem*) chama de “biculturalismo balanceado”, porém, com características bem definidas:

É óbvio que, assim como é raro o bilinguismo balanceado em que uma pessoa bilíngue seja tão fluente num idioma quanto no outro, também é raro o biculturalismo balanceado. A maioria das pessoas que são bilíngues e biculturais possui laços mais fortes com uma das culturas a qual pertence (pelo menos em certos domínios da vida), mas isso não significa que sejam menos bicultural. [tradução da autora] (GROSJEAN, 1996, p. 27)

De acordo com Grosjean (*Ibidem*) um indivíduo que transita entre duas culturas, como por exemplo, a italiana e a brasileira, seria bicultural e bilíngue, não importando o domínio e competências linguísticas, ou a idade de aquisição. Em sua análise ele também inclui os adultos imigrantes, e outras categorias:

Vamos chamar bilíngues as pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) em suas vidas diárias. Assim, nossa definição inclui pessoas que vão desde o trabalhador migrante que fala com alguma dificuldade o idioma do país anfitrião (e não pode ler e escrever) até o intérprete profissional que é totalmente fluente em duas línguas. Entre nós, encontramos o cônjuge estrangeiro que interage com amigos em sua primeira língua, o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua (mas que raramente fala), o membro de uma minoria linguística que usa a língua minoritária apenas em casa e o idioma maioritário em todos os outros domínios da vida, a pessoa surda que usa linguagem gestual com seus amigos, mas uma forma assinada da língua falada com uma pessoa ouvinte, etc. Apesar da grande diversidade que existe entre essas pessoas, todos compartilham uma característica comum: eles lideram suas vidas com duas (ou mais) línguas. [tradução da autora] (GROSJEAN, 1996, p. 21).

Titone (ibidem) ao indagar sobre a aquisição de uma segunda língua e sobre o ensino bilíngue em escolas italianas também aponta para a oportunidade de crescimento social e civil desses falantes, além do crescimento individual e cognitivo. Os dois autores descrevem as dinâmicas psico-sociais e psico-linguísticas que envolvem falantes bilíngues e monolíngues numa conversação, e afirmam que o indivíduo bilíngue possui uma maior riqueza cognitiva e social em comparação aos monolíngues. Os bilíngues precisam escolher a língua do interlocutor, e para isso desativam o outro idioma. Para Grosjean (2010) essa desativação não é total, tanto é que existem interferências na fala dos bilíngues, ou seja, certos desvios linguísticos. Muitas vezes, a interferência entre os dois idiomas pode ocorrer em diversos níveis (fonológico, lexical, sintático, semântico, pragmático), assim como em todas as modalidades da língua (ibidem). Isso significa também que, para controlar essas interferências no momento comunicativo, a personalidade bilíngue possui uma ampla perspectiva em base a sua dupla visão linguística e cultural. Nessa linha de pensamento, o comportamento do indivíduo bilíngue assume, então, um significado amplo, e não está ligado somente ao domínio linguístico, mas também ao saber

dominar dois sistemas de pensamentos, e conseqüentemente, duas línguas e duas culturas diversas.

3.3 A distância sociolinguística e cultural entre o português e o italiano

Em vista da forte componente imigratória em constante crescimento na Itália nas últimas três décadas, muitos estudos no campo da Didática das Línguas (Glottodidática) têm avançado, em especial, da didática do italiano como língua estrangeira. Neste âmbito de estudo, Santipolo (2002) propõe aos professores de italiano L2 a adoção de um método que fornece alguns pontos de reflexão – tentativas de resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem – especialmente no contexto escolar. Para ele, existe um conjunto de diferenças e de normas de comportamento que envolvem o aprendizado da L2, o qual define “distanza sociolinguistica e culturale” (DSLCL). Este recurso oferece parâmetros de referências analógicas e diferenciais entre as línguas e suas comunidades, medindo a distância entre duas línguas diversas, duas línguas similares, ou até mesmo dois dialetos, com base num esquema de valores pré-estabelecidos.

Entendendo que, nem todas as comunidades possuem o mesmo grau de dificuldade, de integração e de comunicação em italiano, o cálculo da distância sociolinguística terá como recurso três parâmetros: **i.** o parâmetro puramente linguístico; **ii.** o parâmetro cultural antropológico; **iii.** um parâmetro que diminua a distância DSLCL. As medidas vão da escala 1 a 3, onde 1 representa a distância mínima, e 3 a máxima. Enfim, a DSLCL será determinada pela soma dos valores numéricos referidos aos dois primeiros parâmetros, em que o terceiro não será somado, mas sim subtraído do resultado final, pois evidenciará os fatores que diminuem a DSLCL. Quanto mais alto for o valor final, maior será a distância entre as duas comunidades linguísticas analisadas.

Veja abaixo os exemplos explicativos segundo o Santipolo (2002, p. 80-82)

a) Parâmetro linguístico:

- a1. Distância histórica, filológica, tipológica e estrutural entre as duas línguas, exemplo: entre italiano e francês a distância é 1; entre o italiano e árabe será 3.

b) Parâmetros culturais antropológico

- b1. A religião: cristão-católico ou cristão-anglicano, a distância será 1; entre cristão-induísta será 3.
- b2. Estilo de vida: a culinária italiana e a francesa será 1, a cozinha italiana e a árabe 3.

c) Parâmetros que diminuem a distância (devem ser somados em negativo)

- c1. Conhecimento de uma língua próxima à língua alvo: os árabes que conhecem o francês como L2 podem obter um fator atenuante igual a 2)
- c2. Possibilidade de acesso a meios de comunicação na língua alvo: o albanês que tem facilidade ao acesso a programas televisivos italianos, pode ter um fator atenuante igual a 2.

Segundo o autor, quanto mais detalhes forem incluídos no esquema de parâmetros, mais verdadeiros e confiáveis serão os resultados, e de consequência, poderão orientar os processos de ensino e aquisição da L2. Assim, fundamentados nessa metodologia, podemos medir a distância sociolinguística e cultural entre a língua portuguesa, variante brasileira, e a língua italiana. Darei aqui apenas um exemplo de como esses parâmetros podem auxiliar o investigador a compreender os contatos linguísticos do falante do português brasileiro (PB) com a língua italiana, segundo Santipolo. Vejamos no quadro abaixo como seria a DSLC de um determinado falante brasileiro que adquire a língua italiana em contexto de imersão: brasileiro, carioca, classe média baixa, migra para a Itália com 23 anos. Qual seria a DSLC de seu repertório linguístico e social em relação à língua e cultura italiana?

Quadro 2 – Exemplo da DSLC: parâmetro linguístico, parâmetro cultural antropológico, diminuição da DSLC.

A. Parâmetro linguístico:	B. Parâmetros culturais antropológico	C. Diminuição da DSLC
Distância histórica: 2	Religião: 1	Conhecimento do espanhol: - 2
filologica: 2	Culinária: 2	Acesso a meios de comunicação: -1
distância estrutural: 2	Folclore histórico: 3	
	Conjunto de etnias históricas: 3	
Total: 6	Total: 9	Total: - 3

Fonte elaborada pelo autor.

Para conhecermos a DSLC deste falante subtrai-se da soma dos dois primeiros parâmetros o terceiro, ou seja, $15 - 3 = 12$. A distância sociolinguística e cultural do falante seria 12, indicando suas dificuldades em apreender e aperfeiçoar a língua italiana L2. O brasileiro acima citado como exemplo nos dá somente uma ideia das relações que influenciam o reconhecimento e a compreensão de certas especificidades, diferenças e analogias entre as duas línguas e culturas. O método de Santipolo pode ser aplicado não somente a indivíduos, mas a grupos, e coletividades em geral, e medir também os parâmetros de acordo com a escolaridade, a tipologia de ensino em que se encontrava no país de origem, entre outros fatores. Para o autor, este recurso, utilizado tanto pelo professor quanto pelo aprendiz, pode facilitar o reconhecimento das dificuldades linguísticas, além de contribuir para melhorar os processos de aprendizagem escolar, pois oferece a sensibilidade necessária para entender diferenças, e a capacidade para comunicar com pessoas pertencentes a culturas diversas.

Ao aplicar a DSLC na metodologia da presente pesquisa, poderemos então definir alguns parâmetros linguísticos que influenciam ou não a aquisição da LH dentro dos lares das famílias brasileiras. A distância sociolinguística entre as duas línguas e as duas culturas caracteriza o repertório da comunidade de fala brasileira, como também oferece paradigmas a serem identificados acerca de questões identitárias com a própria língua e cultura brasileira.

4. A metodologia da pesquisa

Os participantes deste estudo são pais brasileiros residentes em Florença (Toscana) que frequentam os encontros mensais com seus filhos na associação Casa do Brasil em Florença.

O estudo foi realizado com 25 genitores brasileiros, entre eles 23 mulheres e 2 homens entre 30 e 49 anos de idade, com filhos em idade entre 1 e 12 anos, somente 2 respondentes tinham filhos de 1 ano. Em sua maioria, moram na Itália há mais de 6 anos, e possuem suas origens essencialmente brasileira, somente 5 deles possuem a cidadania italiana ou europeia. O grau de escolaridade varia entre aqueles que possuem o ensino fundamental incompleto aos que concluíram o ensino superior. O grupo das mães inclui mulheres com profissões qualificadas e atuantes em sua área de estudo, mas também mulheres que já não exercem a mesma profissão que exerciam no Brasil, além de trabalhadoras domésticas e desempregadas. Em geral, os participantes afirmam que em seu cotidiano usam com mais frequência a língua italiana, enquanto o seu contato com a língua portuguesa é feito através da leitura: entre os 25 informantes, a maioria possui o hábito de ler em português, somente 5 não leram livros nos últimos dois anos.

Para coletar os dados juntos aos participantes, foram utilizados um questionário *online* e entrevistas. O questionário *online* inclui 11 questões fechadas, e teve como objetivo identificar a percepção dos genitores brasileiros quanto ao uso da língua portuguesa na interação com os seus filhos, bem como compreender a percepção dos mesmos quanto às distâncias sociolinguísticas entre a língua portuguesa e cultura brasileira e a língua e cultura italiana.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis mães que se disponibilizaram em seguir na pesquisa, e teve como objetivo recolher alguns exemplos das percepções dos genitores acerca da interação com seus filhos em língua portuguesa. Essas entrevistas tiveram um caráter informal e os registros foram feitos manualmente.

Por fim, as respostas do questionário e as informações dos relatos das 6 mães são confrontadas para compreender de que modo a percepção de suas práticas em L1 com seus filhos influencia a aquisição e a manutenção do POLH. Neste sentido, espera-se compreender melhor se as distâncias sociolinguísticas entre as duas línguas oferecem a esses pais elementos que fortalecem o *code-switching* no repertório com seus filhos.

5. Discussão dos resultados

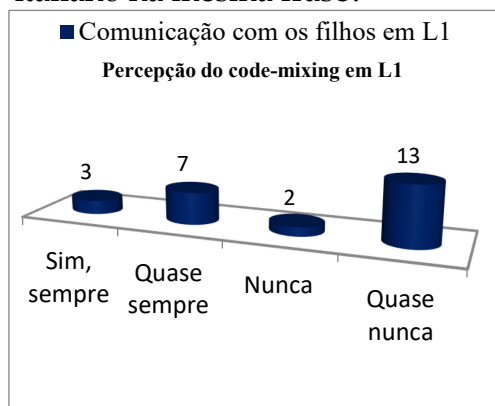
Inicialmente, apresento e discuto os dados referentes ao questionário *online* respondido pelos genitores no tópico **a) Percepção dos pais em relação às suas interações linguísticas com os filhos em português**; em seguida, trago os relatos dos pais entrevistados no tópico **b) A percepção dos pais sobre o repertório linguístico dos filhos** no qual proponho o cruzamento dos dados para compor esta análise.

a) Percepção dos pais em relação às interações linguísticas com os filhos em POLH

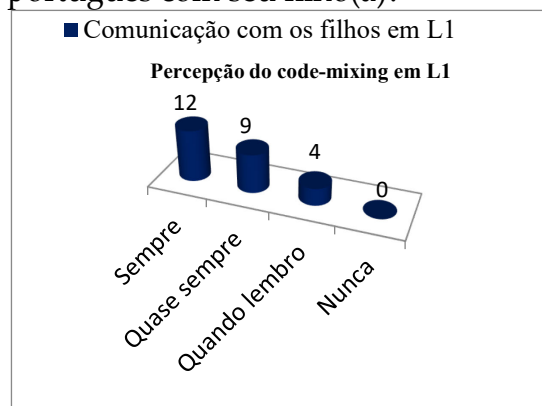
As primeiras perguntas referem-se à percepção dos pais quanto ao uso da língua portuguesa na interação com seus filhos, conforme indicam os gráficos abaixo.

Gráficos de 1 a 6

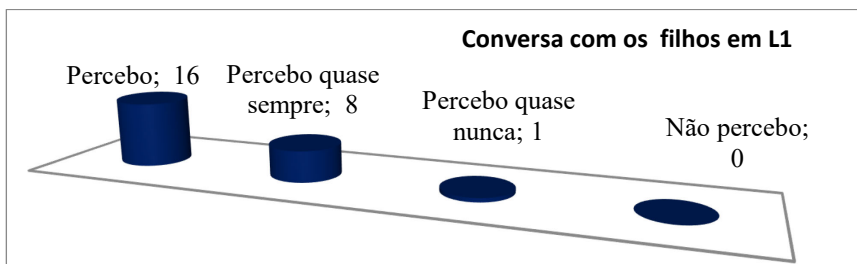
1) Você mistura o português e o italiano na mesma frase?



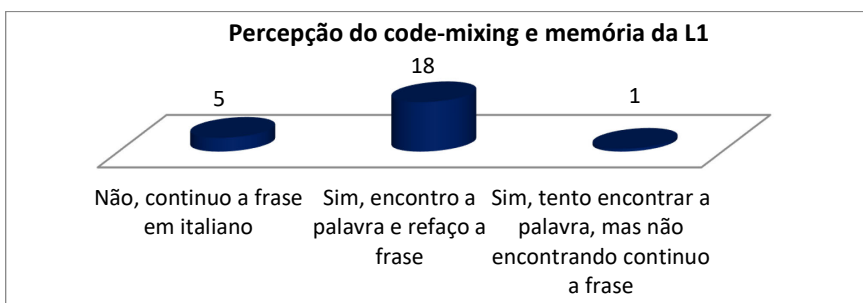
2) Com que frequência você fala português com seu filho(a)?



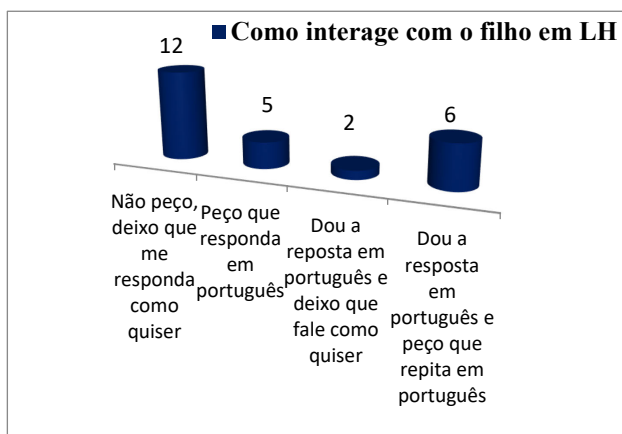
3) Numa conversa com seu filho (a), você percebe quando coloca palavras em italiano nas frases ditas em português?



4) Se você percebe, procura logo a palavra exata em português?



5) Você percebe quando seu filho(a) lhe responde em italiano? 6) Quando percebe, você pede para que ele(a) lhe responda em português?



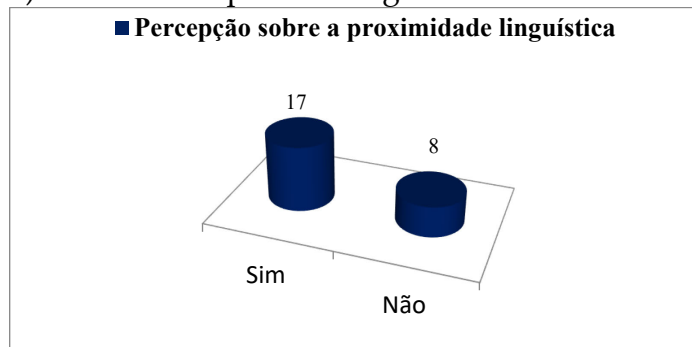
i. A metade dos genitores fala em português com seus filhos diariamente. A outra metade fala pouco ou de vez em quando.

- ii. Ao se comunicarem em português, 16 genitores percebem, de vez em quando, que misturam os dois idiomas, enquanto 8 percebem com frequência. Somente um genitor não percebe se mistura ou não as duas línguas.
- iii. 18 pais responderam que ao perceberem a interferência do italiano quando falam em português com os filhos produzem novamente a frase em português. Cinco deles (20%) responderam que continuam falando italiano e português na mesma frase.
- iv. Com relação à interação dos pais e filhos em LH e à percepção da mistura de códigos dentro do repertório linguístico do próprio filho, obteve-se 24 respostas, das quais 12 genitores afirmaram que não se importam com a resposta dos filhos em italiano, 6 genitores responderam que oferecem o vocabulário em português e pedem para que os filhos lhes respondam nesta língua, quando os mesmos lhes respondem em italiano, e 5 responderam que não sugerem a palavra em português aos filhos mas pedem para que eles lhes respondam em português, 1 respondeu que dá o vocabulário em português, mas deixa que o(a) filho(a) responda como quiser.

As perguntas seguintes referem-se à percepção da distância sociolinguística entre o português e o italiano.

Observamos os gráficos de 7 a 11.

7) Você acha que o Português do Brasil é uma língua próxima ao italiano?



8) De uma escala de 1 a 5 (em que 1 a distância é mínima, e 5 a máxima), qual distância cultural você daria entre a cultura brasileira e a cultura italiana?

Percepção da distância cultural entre as duas culturas

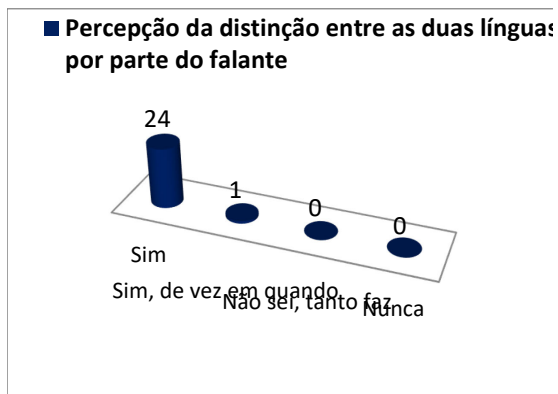
	1	2	3	4	5
■ Percepção da distância cultural entre as duas culturas	0	3	13	5	4

9) De uma escala de 1 a 5 (em que 1 a distância é mínima, e 5 a máxima), qual a distância linguística que vc daria entre o português falado no Brasil e o italiano?

Percepção da distância linguística entre os dois idiomas

	1	2	3	4	5
■ Percepção da distância linguística entre os dois idiomas	0	4	11	5	4

10) Você acha importante saber distinguir as duas línguas quando falamos com brasileiros e quando falamos com italianos?



11) Você acha importante saber distinguir as duas culturas, ou seja, modos de falar quando conversamos com brasileiros e quando falamos com italianos?



Com base nas respostas dos participantes podemos identificar que:

- i. A maioria dos pais (17 informantes - 70%) percebe uma proximidade linguística entre as duas línguas.
- ii. 46% dos pais declaram que a proximidade entre as línguas é média (escala 3) e 38% sinalizam as distâncias máximas (escalas 4 e 5).

- iii. 52% dos pais declaram que a proximidade entre as culturas é média (escala 3), enquanto que 36% sinalizam as distâncias máximas (escalas 4 e 5).
- iv. A maioria dos informantes considera importante distinguir os códigos linguísticos (96% dos informantes) e as características culturais⁸ (88% dos informantes) no uso de ambos os idiomas.

As respostas dos pais mostram que a maioria deles (75%) tem consciência das interferências do italiano quando falam em português com seus filhos e 80% destes utiliza-se de estratégia para retificar o discurso, repetindo integralmente em português. Quando se perguntou sobre a importância de saber distinguir os idiomas segundo a referência cultural de cada idioma (gestos e tons da fala), a maioria dos pais sinalizou que é importante saber se comunicar em italiano e em português sem misturar as duas línguas, assim como saber distinguir culturalmente as duas línguas, seja com brasileiros, seja com italianos.

A atitude de autocorreção dos pais e o fato de considerarem inadequada a mistura dos códigos linguísticos podem ser atribuídas às suas próprias percepções acerca das distâncias sociolinguísticas entre o português e o italiano. Nenhum dos pais atribui a escala mínima 1 para as distâncias culturais e linguísticas, ou seja, nenhum deles percebe uma proximidade estreita entre as duas línguas e duas culturas. Ao contrário, eles atribuíram escalas maiores (de 3 a 5), perfazendo o total de 84% das respostas para as distâncias linguísticas e 88% das respostas para a distância cultural indicando, desse modo, que essas distâncias são mais salientes e marcadas do que suas proximidades.

⁸ Entende-se por características culturais na fala os gestos, os tons de voz, altura e melodia da língua oral italiana. Essas características são fortes e podem ser percebidas pelo falante brasileiro não imigrante. Tais características interferem no repertório linguístico em português das interações orais dos imigrantes brasileiros em contexto itálofono.

Porém, ao serem interrogados sobre a interação com os filhos, mais da metade dos pais 58% respondeu que não se incomoda com a resposta em italiano misturada nos enunciados. Com base nessas informações pressupõe-se, portanto, que os pais são muito mais críticos em relação às misturas dos códigos no próprio repertório linguístico, do que com a mistura dos códigos na interação dos filhos em LH nas suas conversações.

O *code-switching* como já dito anteriormente, é uma característica predominante nas comunidades de imigrantes, e não deve ser considerado um problema; porém, é importante que os pais estejam atentos para o fato de que seu comportamento linguístico é quase sempre a primeira referência na língua de herança para os seus filhos. Além disso, como afirma Benedini (2015, p. 133), as crianças “estão muito mais vulneráveis em atender e reproduzir o comportamento linguístico dos adultos pela própria condição hierárquica”.

O desenvolvimento da consciência dos pais acerca do seu próprio comportamento linguístico na interação com seus filhos, desse modo, é de fundamental importância no processo de aquisição e desenvolvimento da língua de herança. Segundo a autora supracitada, a maior queixa entre os adolescentes ítalo-brasileiros falantes de POLH participantes em seu estudo é a falta de vocabulário em português que pode ser atribuído, entre outros fatores, ao comportamento linguístico dos genitores com o uso frequente da mistura e/ou alternância dos idiomas.

Para adquirir propriedades linguísticas tais como a morfologia, o léxico e a sintaxe da língua, as crianças necessitam vivenciar interações significativas na língua de herança em que essas propriedades sejam usadas de forma adequada, conforme demonstram os relatos das mães a seguir.

b) A Percepção dos pais sobre o repertório linguístico dos filhos

Para analisar esta questão, trago os dados gerados a partir dos relatos de seis mães brasileiras concedidos através de uma única entrevista semiestruturada feita

individualmente. Foi pedido para que as mães relatassem desde quando falam português com os próprios filhos, e que descrevessem uma situação de interação com a criança em língua portuguesa.

O quadro abaixo apresenta a constituição do grupo de crianças estudado.

Quadro 3. Quadro estudado (códigos, pseudônimos e idades).

Código	Pseudônimo	Idade
FH1	Victor	4
FH2	Alice	4
FH3	Aninha	5
FH4	Maria	5
FH5	Maurício	6
FH6	Alessandra	6

Fonte: elaborada pelo autor.

O primeiro exemplo é o relato da mãe de FH4 (5 anos). A mãe afirma que sempre falou com FH4 em português, mesmo depois que ela ingressou na escola da infância. Em cinco anos FH4 já foi ao Brasil duas vezes e segundo a mãe ela sabe distinguir o uso das duas línguas.

Excerto da conversa de FH4 – Viajando de trem com sua mãe a menina ouve dois adultos conversando em outra língua e pergunta:

Maria: Mãe, que língua estão falando essas duas *ragazze* [garotas]? Eu não estou entendendo nada.

Mãe: Elas estão falando rumeno (risos)

Maria: Rumeno?

Mãe: Sim, você lembra da Ana minha amiga, ela é rumena e fala rumeno.

Excerto da conversa de FH4 – Quando estavam de férias na casa dos avós paternos no sul da Itália, na Apúlia, FH4 entra com a mãe num supermercado onde a menina vê um salgadinho, uma espécie de pastel, típico da região apuliese. Este pastel não é típico de Florença ou da Toscana, e não se encontra facilmente, FH4 pergunta:

Maria: Mãe, no Brasil tem panzarotto. E na Itália tem *panzarotto*?

Mãe: No Brasil, panzarotto nós chamamos de pastel (risos) ... Mas nós estamos na Itália.

Maria: Não mãe, nós estamos na *Pulha*, aqui não se fala italiano, aqui falamos *pulhese* ((dialeto da região)).

Um outro relato da mãe de FH4 é que a sua filha insiste sempre em dizer que entende e fala italiano, português, inglês e francês, tentando conversar sempre com pessoas que ela mesma reconhece que são de outras nacionalidades.

Neste exemplo, observa-se que FH4 tem consciência do plurilinguismo dentro da sua família e nas relações sociais em geral. Na primeira conversa, ela percebe as várias línguas do entorno, na sociedade em que vive. Ela observa, tenta averiguar se conseguiria se comunicar e desiste, pergunta à sua mãe: *que língua é essa?* Na segunda conversa, ainda sobre a sua consciência plurilíngue, ela afirma que o dialeto apuliese é uma língua, portanto, na sua compreensão ela não estaria na Itália, e sim na Apúlia, outra língua, outra nação. Aqui também, é importante ressaltar a relação que faz entre língua, território e cultura quando reflete acerca dos pastéis da Apúlia, Itália (Florença, sua casa) e Brasil, ela está fazendo um reflexão que converte em sua própria realidade plurilíngue. Com relação ao *code-switching*, ele acontece do ponto de vista lexical (*ragazze, panzarotto*), não semântico como em outros casos.

Outro exemplo é de Aninha (5 anos), a mãe de FH3 sempre falou em sua LH desde bebê, as duas moraram no Brasil um ano, e com 3 anos e meio ela voltou à Itália, de forma que ela adquiriu a LH com estímulos de uma LM a partir dos dois anos de idade. A mãe reconhece que FH3 tem uma boa proficiência oral em comparação às outras crianças brasileiras da mesma idade. Em seu relato, ela conta que muitas vezes mistura as duas línguas quando conversa com a filha, e dessa forma já percebeu que FH3 fala muitas vezes em italiano com ela, *talvez por preguiça*, segundo a mãe. Nos últimos meses antes desta entrevista a mãe relata que sua filha lhe criticava, dizendo para não lhe falar mais em italiano, pois ela não era italiana. Da mesma forma, quando a mãe lhe fala em italiano, FH3 lhe diz: *“Por que você está falando em italiano? Parece fiorentina, parla proprio fiorentino.[Parece fiorentina, fala mesmo fiorentino].*

Excerto de conversa da mãe com FH3

- Mãe: Aninha o barco inflável que compramos pela internet chegou. ... Agora vamos poder navegar no meio do lago, mas antes temos que comprar o *braccioli* [boias de braço]
- Não *importano i braccioli*, porque eu sei nadar! [Não preciso das boias]

O exemplo acima de FH3 nos faz refletir sobre o *code-switching* em contexto italiano, aquele que foi sinalizado no início desta pesquisa. Percebo que, constantemente a mistura de códigos dos pais, quando falam as duas línguas, reflete no repertório linguísticos dos filhos, ou mais ainda, tem causado confusão nas crianças para compreender em que momentos eles devem utilizar ou não o português. Quando FH3 critica a própria mãe, ela compreende que, sendo sua mãe brasileira deve falar o português com ela, porém não o faz. A alternância de códigos é evidente durante a interação da mãe com a filha, quando lhe diz que deve comprar “i braccioli”. Porque não utilizou o vocábulo em português? Ao ser questionada, a mãe declara “*é difícil, eu escorrego mesmo, mesmo tentando me controlar*”. Dessa forma, quando a mãe utiliza a palavra “braccioli”, FH3 lhe responde com o léxico em italiano, e o resto da sentença corretamente em português: “*não importano i braccioli, porque eu sei nadar*”.

O terceiro exemplo é de Victor (4 anos) FH1. Segundo o relato da mãe, FH1 recebe muitos estímulos em português, através de conversas com ela, desenhos ou canções que ela canta antes de dormir; além disso, a família viaja sempre ao Brasil. Com a entrada na escola de infância aos três anos, a mãe percebeu que as competências linguísticas em italiano estão ficando mais fortes do que as competências em português. Porém, FH1 ainda tem se comunicado com a mãe em português apresentando em alguns momentos o *code-switching*:

Excerto da conversa de FH1 - Numa conversa, FH1 estava orgulhoso de ter ido ao banheiro sozinho e não utilizar mais o penico

- Viu mamãe já tô *diventando* moço [estou ficando].

O quarto exemplo é o de Alice (4 anos) que sempre se comunicou com a mãe em português até os 3 anos. Segundo os relatos da mãe, Alice (FH2) deixou de falar português quando ingressou na escola da infância. “Agora, ela fala muito menos que antes, só quando eu peço, e mesmo assim diz que esqueceu”. Contudo, a mãe declara que fala em português com a filha, deixando ela responder em italiano, e reconhece que muitas vezes ela mesma mistura as duas línguas. A mãe de FH2 também declara que percebe na filha a sua capacidade de distinguir os dois idiomas, por exemplo, quando canta cantigas, “*nas cantigas em italiano, ela adora misturar o português com o italiano, a musiquinha em italiano é assim: patatina piccolina... e ela diz: batatinha pequenina, é essa menininha ((risos))*”.

O quinto exemplo é de Maurício (6 anos). A mãe relata que o filho (FH5) recebe muitos estímulos desde pequeno, leituras em casa, joguinhos em língua portuguesa, conversas com familiares brasileiros pela internet, oportunidade de conversar com convidados brasileiros monolíngues em casa. Além disso, FH5 vai frequentemente ao Brasil, assim a mãe acredita que as viagens também o ajudaram a separar muito bem as duas línguas e culturas. A mãe relata não misturar as duas línguas quando conversa com o filho, porém percebe no repertório oral dele o *code-switching*:

Excerto de conversa com FH5 - Em uma conversa com ele depois de ter chegado atrasada para o almoço, ele pergunta

- Mamãe, você chegou tarde, *não tem mais almoço*. Mas quanto tu *ti...você ti... si.. quanto você si meteu* pra chegar? Você *te meteu* muito mamãe.
- Em outras conversas com FH5 a mãe relata algumas frases que ficaram marcadas para ela. Mamãe, eu *querio* ver televisão, posso?
- Mamãe, eu desenhei e *escrevei* num folho...
- Nas árvores *estão* uns bichinhos que eu tenho medo.

As formas morfosintáticas escolhidas por FH5 nos oferece alguns caminhos de reflexão a fim de compreender certas construções gramaticais, características do contexto de línguas em contato português/italiano.

Não tem mais almoço » em italiano “non c’è più pranzo”, o elemento verbal *c’è* equivalente a “ter” ou “existir” numa frase formulada em português não obtém o mesmo sentido em italiano, a construção desta sentença seria “acabou a comida” ou “já almoçamos”. Da mesma forma, “quanto *voce si meteu para chegar*” FH5 realizou a tradução exata da frase em italiano “quanto **ci hai messo** per arrivare”, cujo verbo “mettere” está conjugado no particípio italiano “messo” e pode atribuir diferentes significados numa frase em italiano, dependendo dos pronomes que o acompanham. Nesta sentença, juntamente com o elemento “ci”, significa em português “quanto tempo você levou para chegar aqui”. Percebe-se que FH5 tentou elaborar toda a frase, escolheu o verbo em português que poderia corresponder ao verbo “mettere” italiano, “meter” em português, e enfim, traduzindo a 2ª pessoa do singular do pretérito perfeito “hai messo” para o português brasileiro “meteu”. O elemento “ci” em italiano “ci hai messo” também foi traduzido para o português. Para compreendermos, em italiano, a partícula “ci” pode operar diferentes significados: como pronome pessoal átono de 1ª pessoa do plural (nos), como pronome demonstrativo (a isto, a aquele, neste, naquele, etc.) e advérbio de lugar (aqui). No aspecto morfosintático do vocábulo, na frase formulada em português, FH5 preferiu traduzir para um pronome pessoal átono, enquanto que a tradução correta seria o advérbio de lugar “aqui”. Neste ponto, FH5 confundiu-se, foneticamente “ci” pronuncia-se [tʃ], vê-se na frase que ele ficou em dúvida se construir a frase “você ti meteu”, enfim, optou por “*voce si meteu*”.

Nas 2ª frase FH5 conjuga o verbo seguindo tentativas, geralmente utilizadas por falantes nativos, os verbos de 2ª conjugação terminados em -er são confundidos com os de 1ª conjugação em -ar, assim como “falei” está para “escrevei”. Já “querio” pode estar associado ao verbo em italiano, flexionado na 1ª pessoa do pretérito imperfeito “io volevo”, portanto, “io querio”. A mãe de FH5 também declara que outros enganos

parecidos são realizados pelo filho, tais como “eu *estavo* procurando”, “eu *sonhavo*” e etc., formas conjugadas de 1ª pessoa do singular do pretérito imperfeito em italiano como “io *stavo*”, “io *sognavo*”.

Outra frase de FH5 demonstra a mistura de códigos semânticos, em que o verbo “estar” é confundido com o verbo “ter” ou “existir”. Frequentemente, nota-se nos adultos brasileiros que possuem boa proficiência em italiano L2 a mesma tipologia de erro ao falarem português, utilizam o verbo “estar” no lugar de “ter”, ou vice-verso.

No sexto exemplo de Alessandra (6 anos), sua mãe relata que a filha entende tudo mas não fala muito em português. Segundo a mãe de FH6, ela interage na LH somente quando encontra-se em situações emotivas do tipo: cozinhar com a mãe ou fazer um bolo juntas. Nesses momentos FH6 gosta de falar os ingredientes e perguntar os nomes de cada alimento, usando o português para pedir favores à mãe. A mãe também declara que não se preocupa muito, pois todos os anos vão ao Brasil, e ela sabe que ao chegarem lá FH6 fala com todos em português.

No que diz respeito ao repertório dessas crianças, nota-se que no processo de aquisição da linguagem em LH, à medida em que pretendem expressar significados mais complexos, elas extraem as regras em geral, e nas formas mais elaboradas utilizam a língua escolhida mais adequada ao contexto pretendido. Vemos essa recorrência nos exemplos do repertório de FH5 que, perante a frequência da regularidade das formas verbais que conhecia, extraiu uma regra para utilizar a ação passada (pretérito perfeito, ou imperfeito) dos verbos escrever, estar e sonhar, e assim produziu: *escrevei*, *estavo*, *sonhavo*. Nota-se que conforme a resposta do questionário desta mãe, a mesma oferece coerentemente a LH, realizando a auto-correção e estimulando o filho a lhe responder em LH, mesmo quando o filho lhe responde em italiano. Logo, o bilinguismo de FH5 com 6 anos apresenta o *code-switching* natural, como toda criança bilíngue pois encontra-se na fase de aquisição dos sistemas linguísticos da LH e da L1.

À luz dessas reflexões, não podemos negar que as crianças utilizam a língua da família e da comunidade majoritária, perseguindo assim modelos gramaticais para construir os seus próprios conhecimentos linguísticos. Dessa forma, para que as palavras da LH tenham lugar no seu cotidiano, é preciso que os pais ofereçam vocabulário adequado, espontâneo e novo. No caso do repertório de FH3, a mãe não lhe oferecia *input* de maneira coerente, segundo o seu relato, muitas vezes introduzia vocábulos em L2 quando lhe falava em português. Neste caso, vemos claramente a repetição por parte de FH3 do mesmo repertório da mãe.

Como as regras dizem respeito aos domínios específicos tais como a aquisição de regras fonológicas, de regras morfológicas, semânticas e sintáticas, e de regras pragmáticas da língua, vemos que em FH5 estes domínios específicos estão se cristalizando, seja por causa de muitos *input* oferecidos pelo genitor brasileiro de maneira bastante íntegra, seja pela sua idade. Da mesma forma, percebe-se que o domínio da linguagem oral e a fluência verbal estão sendo formados (vemos nos repertórios de FH1, FH2, FH3, FH4, FH6) mas precisam de maiores estímulos para adquirir competências orais na LH. Também no que diz respeito ao imaginário sociolinguístico (em FH4, FH5, FH6), estes estão se desenvolvendo à medida que vão adquirindo mais propriedades linguísticas e pragmáticas da língua.

Atualmente, existe um grande desafio para explicar o fenômeno do *code-switching* dentro do bilinguismo, pois o mesmo só é evidente examinando um comportamento linguístico espontâneo, e em base à um número elevado de *corpus*. Os seis relatos acima oferecem uma pequena amostra do comportamento linguístico com o código alternado, seja dos pais, seja dos seus filhos(as), oferecendo alguns apontamentos acerca do contexto ideal de aquisição em POLH.

6. Considerações finais

No presente estudo objetivou-se avaliar e explorar algumas questões inerentes à manutenção do POLH dentro do binômio língua-cultura em contexto de migração

italiana. Sendo esta uma área emergente de pesquisa e repleta de questionamentos, procurou-se entender alguns pontos salientes relativos às transferências linguísticas do italiano na língua portuguesa L1 no repertório oral dos genitores brasileiros, e compreender se essas dinâmicas têm afetado os processos de manutenção da LH aos seus filhos(as). Buscou-se, portanto, discutir os elementos que interagem nos discursos dos pais, sob uma abordagem sociolinguística, indagando à respeito da percepção deles acerca das distâncias culturais e linguísticas entre o português e o italiano. Por fim, desejou-se identificar se em interações comunicativas entre pais e filhos ocorriam ou não o fenômeno do *code-switching*, principalmente em crianças em fase de aquisição da linguagem.

Para atingir tal objetivo, procurou-se investigar a percepção sociolinguística da L1 através de um questionário *online* realizado com 25 informantes, além de uma entrevista restrita a 6 mães com crianças entre 4 e 6 anos, faixa etária em que estão desenvolvendo as competências da linguagem (fonologia, semântica, morfossintaxe e pragmática). Os resultados obtidos do questionário revelam que os pais brasileiros possuem a consciência de possuir relações com as duas línguas e as duas culturas, porém, esse comportamento implica minimamente no modo como as línguas são usadas em casa. Explorando os dados, percebe-se que os genitores dão pouca atenção à modalidade de interação entre os filhos, visto que mais da metade não se importa se o(a) filho(a) interage em italiano ou português.

O bilinguismo das crianças em contexto de imigração, assim como declara Favaro (2012), tem se apresentado como um fenômeno individual, ou seja, com determinadas escolhas que são estreitamente ligadas às relações familiares e às influências comunicativas entre as gerações da comunidade de fala dos imigrantes. Como foi possível observar neste estudo, o comportamento linguístico dos pais brasileiros, seja quanto à escolha pelo uso alternado das duas línguas, seja em relação ao uso do português com a presença de *code-switching* demonstrou influenciar no

processo de manutenção do POLH. Nos excertos de conversas relatadas pelas mães, percebe-se uma nítida confusão em algumas crianças, principalmente aquelas na faixa etária entre 5 e 6 anos, acerca de que língua interagir com seus pais e sob quais normas linguísticas. A partir dos relatos, percebe-se que são mais recorrentes, na interação entre pais e filhos em português, as interferências linguísticas que envolvem o léxico e a morfossintaxe da língua italiana. Porém, para compreender melhor os diferentes níveis de interferência linguística, em contexto de aquisição do POLH, seria necessário realizar um exame mais aprofundado dos repertórios familiares e, conseqüentemente das competências adquiridas das crianças com a mesma faixa etária.

Existem, portanto, outros fatores que emergem deste estudo que precisam ser aprofundados em investigações futuras, quer no campo da sociolinguística com relação ao repertório dos pais em contexto itálico, quer no campo da linguística e didática das línguas com relação à aprendizagem do POLH em contexto de línguas em contato, principalmente das línguas neolatinas.

Desse forma, permanecem algumas questões que necessitam ser aprofundadas em estudos futuros:

- i. O repertório linguístico dos genitores impregnado do léxico e da sintaxe da L2 pode gerar normas comunicativas que influenciam a manutenção da LH? Ou seja, “herança linguística impregnada de norma comunicativa em *code-switching* e do hábito de misturar as duas línguas” (FAVARO, 2012, p. 258).
- ii. Nos casos estudados relativos a comunidade brasileira na Itália (BENEDINI, 2015; CHULATA; 2015) e, das comunidades de imigrantes na Itália (FAVARO, 2012), o fenômeno do *code-switching* é sinalizado. De que modo este fenômeno pode ser minimizado em contexto formal de ensino-aprendizagem do POLH?

À luz de uma visão articulada entre a sociolinguística e a didática da línguas, em termos de perspectivas futuras, vê-se a necessidade de mais estudos envolvendo o ensino aprendizagem do POLH em contexto de línguas neolatinas, sejam

investigações comparativas, sejam explorativas, a fim de compreender melhor o fenômeno, principalmente em âmbito italo-fônico.

Agradecimentos

A autora agradece à Professora Doutora Daniela Ressurreição Mascarenhas Benedini, do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia UNEB (Brasil), pela releitura e pelos comentários importantíssimos que permitiram enriquecer este texto.

Referências bibliográficas:

AZEVEDO, J. G., MORONI, A. Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha: política linguística familiar e português como língua de herança em Barcelona. 2013. **Anais Eletrônicos**. 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Disponível em: <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/moroni.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2016.

AZEVEDO, J. G. **Portugués como Lengua de Herencia en un contexto de lenguas hermanas**: El caso de los hijos de brasileños que viven en Barcelona. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade). Facultad de Educación, Universitat de Barcelona. Barcelona, 2017.

BARBOSA, P.; FLORES, C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. **Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, 2011, pp. 81-98

BENEDINI, D. R. M., **O Português como Herança na Itália**. Línguas e Identidades em contato. 2015. 177 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) Instituto de Letras da Bahia, Universidade Federal da Bahia. Bahia. 2015.

CHULATA, K. A. Comunidade de fala brasileira em Pescara (Itália). Constituição, Autoaceitação e Hibridismo. In CHULATA, K. A. **Português como Língua de Herança Discursos e Percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l. 2015. p. 137-147

CUMMINS, J. **Heritage language education: A literature review**. Toronto, ON: Ministry of Education, 1983. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233588.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. 2017.

FAVARO, G. Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale. **Italiano LinguaDue**, n.1, p. 251-262, 2012

FLORES, C. Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In BIZARRO, R. MOREIRA, M.A. (Org.s) **Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino**. Lisboa: Lidel, 2013, p. 35-42.

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In PARASNIS, I. **Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 20-37

GROSJEAN, F. **Bilingual: life and reality**. Massachusetts: Harvard University Press, 2010

ISURIN, L. Cross Linguistic Transfer in Word Order: Evidence from L1 Forgetting and L2 Acquisition, In COHEN, J.; MCALISTER K.T.; ROLSTAD, K.; MCSWAN, J. (Org.). **ISB4: proceedings of the 4th international symposium on bilingualism**, Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, pp. 1115-1130. Disponível em <http://www.lingref.com/isb/4/086ISB4.PDF>. Acesso em Out. 2017.

MENDES, E. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). **Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa**, v. 1, n. 2, 2012. Cabo Verde: Editora IILP. 2012, p. 20-31. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/697584-RIILP-02-Coloquio-Internacional-de-Praia-V1-0/>. Acesso em: Ago. 2017

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como Língua de Herança (PLH): revisando ideias, projetando ações. In CHULATA, K. A. **Português como Língua de Herança Discursos e Percursos**. Lecce: Pensa MultiMedia, 2015, 79-100.

SANTIPOLO, M. **Dalla sociolinguistica alla glottodidattica**, Torino: UTET Libreria. 2002, p. 55-85

SANTOS, L. Projeto Pirulito: promovendo o POLH em uma pequena cidade italiana. In SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs) **Português como Língua de Herança na Europa**. Londres: JNPaquet Books. 2017, pp. 254-263.

SCHMID, M. S. **Wire's Cognitive Science** v. 4, n.2, p. 117-123, 2013. Disponível em <http://www.let.rug.nl/languageattrition/Papers/Research%20timeline.pdf> Acesso em 11 de Ago. 2017.

SELINKER, L., Interlanguage, In: **IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. n. 10, p. 209 -231, 1972, Disponível em <https://www.academia.edu/21533333/Selinker-Interlanguage?auto=download> Acesso em 11 de Ago. 2017

SORACE, A. 2012. Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. In **Bilinguismo Conta**. Disponível em http://www.bilinguismoconta.it/wp-content/uploads/2012/07/Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf Acesso em 7 de Ago. 2017.

SOUZA, A. **Should I speak Portuguese or English?** - Ethnic and social identity construction in the language choices of Brazilian mothers and their mixed-heritage children at home and in a community language school in the UK'. Unpublished PhD thesis, University of Southampton. 2006

SOUZA, A. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? **Language Issues: The ESOL Journal**, Volume 27, n.1, 2016, pp. 21-28. Disponível em <https://souzaana.wordpress.com/journal-articles/>. Acesso em 12 de Ago. 2017.

SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs) **Português como Língua de Herança na Europa**. Londres: JNPaquet Books. 2017.

SOUZA, A. L. Casa do Brasil em Florença: à procura de um espaço linguístico . In SOUZA, A.; LIRA, C. (orgs) **Português como Língua de Herança na Europa**. Londres: JNPaquet Books. 2017, 237-253.

TITONE, R. **La personalità bilingue**. ROMA Editore: Bompiani, 1996. p. 214

VALDÉS, G. The teaching of minority languages as foreign languages: Pedagogical and theoretical challenges. In **Modern Language Journal**. n 79, p. 299-328, 1995

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 14ª edição, São Paulo: Ícone, 2016, p. 228

WEINREICH, U. **Lingue in contato**, a cura di V. Orioles, Torino, UTET: Libreria, 2008. p. 225 (ed. original Languages in contato. Finding and problems, New York, 1953).

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. Em **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, Ago.2008. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf Acesso em Set. 2017.

Artigo recebido em: 31.10.2017

Artigo aprovado em: 14.04.2018