



Jefferson Evaristo
Davi Borges de Albuquerque
Monique Carbone Cintra
(Orgs.)

O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

 **FAPERJ**
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

 **Pedro & João**
editores

O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

Esta publicação foi apoiada com verba do projeto intitulado:
"Custeio associado a bolsas Faperj e Capes do Programa de
Pós-graduação História da Arte e do Programa de Pós-graduação Letras
e Linguística", no âmbito do edital - E_18/2020 - CONTEMPLADOS -
ACORDO PDPG - CAPES/FAPERJ - PRÓ-REITORES – 2021
(Ref. Proc. E-26/210.063/2022).



**Jefferson Evaristo
Davi Albuquerque
Monique Carbone Cintra
(Organizadores)**

**O ensino de português como estratégia
de promoção da língua portuguesa**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Jefferson Evaristo; Davi Albuquerque; Monique Carbone Cintra [Orgs.]

O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 232p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2936-2 [Digital]

1. Internacionalização. 2. Políticas Linguísticas. 3. Língua Portuguesa. 4. Ensino. 5. Materiais didáticos. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

Apresentação

O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

O presente livro contém a versão escrita das comunicações apresentadas às IV e V JEPLI (Jornada de Estudos em Português Língua Internacional), ocorridas em maio de 2024 e 2025.

No âmbito da política linguística, do ensino de língua estrangeira e dos estudos dos valores econômicos de uma língua, o português continua se apresentando de maneira promissora, sendo difundida e promovida por meio de diversas ações, projetos, instituições e agentes. Assim, quando nos referimos a “português língua internacional”, empregamos este termo em um sentido *lato*, entendendo-o tanto em seus aspectos do pluricentrismo, da formação de uma norma supranacional, da internacionalização das instituições de Ensino Superior dos países de língua portuguesa, da adoção do português em organizações internacionais, da sua presença na diplomacia e trocas comerciais, na ampliação das redes de ensino e na expansão do ensino de Português Língua Não Materna (PLNM), entre outros.

Conforme pode ser lido aqui, os doze capítulos deste livro focam na promoção da língua portuguesa, visto que todos versam a respeito de diferentes características e/ou propostas para o ensino de PLNM, abordando temas como o PLNM em certos países, como Uruguai, Estados Unidos e China; as modalidades do ensino à distância, língua de acolhimento; questões interculturais, de materiais didáticos e identitárias. Estes e outros temas abordados aqui mostram a complexidade do PLNM e de como permanece uma área profícua profissional e academicamente.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Esse livro, ainda, vem se somar a outros já publicados por nós em outros momentos, sempre no âmbito de nosso evento, a JEPLI: *Língua Portuguesa e internacionalização: aspectos plurais* (Pedro e João Editores, 2025), *Cenários do Português no mundo: políticas linguísticas e internacionalização* (Pedro e João Editores, 2024), além do dossiê *Políticas linguísticas de internacionalização da língua portuguesa*, publicado na Revista REPLI / UERJ (v. 2 n. 2, 2022).

Esperamos que os leitores possam encontrar aqui materiais úteis às suas pesquisas e interesses. Aproveitem!

**Jefferson Evaristo,
Davi Albuquerque e
Monique Carbone Cintra**



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

Sumário

Trabalho em rede na elaboração de sequência didática para o ensino de PLA no Uruguai	11
Aline Gisselle Pereira Gómez, Cíntia Loy Armendaris Rodríguez E Hugneide Souza de Oliveira	
Português Língua Estrangeira (PLE) na sociedade do conhecimento: perspectivas de internacionalização da Universidade Federal de Mato Grosso por meio do PLE e seus impactos na formação de novos acadêmicos	23
Amanda Aquino Teixeira	
Sobre querer ensinar Português: o que dizem as narrativas de estudantes de Letras em percurso formativo?	47
Camila de Oliveira Gomes Pereira e Fernando Silvério de Lima	
Formação docente e perezhivanie: a construção de identidade de uma professora de português como língua adicional e o hibridismo cultural	71
Cristina Aparecida de Jesus e Fernando Silvério de Lima	
O lugar do pós-método no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM)	95
Davi Albuquerque	



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

- Tú, yo, cualquiera pudiera tener visiones: prática pedagógica através do uso do rap na aula de português para estrangeiros hispanofalantes da Biblioteca de Miami** 109
Isabela da Costa e Jéssica Pessoa
- Ensino intercultural de PLE na Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau: reflexões a partir da voz dos professores** 121
Jiajia Sui
- Mapeamento de mídias brasileiras mais acessadas por estudantes de Português como Língua Estrangeira do Núcleo de Línguas da UFTM** 139
Natália Fonte Boa Romualdo e Juliana Bertucci Barbosa
- Análise acústica da produção de morfemas alternativos e português como língua adicional: um instrumento para a coleta de dados** 161
Pietra da Ros
- Letramento crítico racial e educação antirracista: o Slam como ferramenta auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa** 175
Rogério Alexandre das Dores
- O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento de refugiados** 201
Thiago Evangelista



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

Considerações sobre a integração das culturas de partida e de chegada no ensino de PLE no contexto universitário da China continental: com a utilização do manual <i>Cidades do Mar – Português Língua Estrangeira B1</i> Zhong Yushan	213
Organizadores e organizadora	227
Autores e autoras	229



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

Trabalho em rede na elaboração de sequência didática para o ensino de PLA no Uruguai

Aline Gisselle Pereira Gómez

Universidad Tecnológica del Uruguay – Uruguai

Cíntia Loy Armendaris Rodríguez

Escola N° 74 – Uruguai

Hugneide Souza de Oliveira

Instituto de Formação de Rocha – Uruguai

1. Introdução

As tecnologias estão cada vez mais presentes em nossas vidas e, de acordo com Soares (2020, v.12, p.38) estão ocupando um espaço importante na Educação, possibilitando o desenvolvimento da comunicação e a disponibilização de materiais didáticos, dentre outras inúmeras atividades.

Neste aspecto, as tecnologias têm nos possibilitado não só a disponibilização dos materiais, mas também tem sido uma ferramenta para sua elaboração a partir de um trabalho em rede. Embora a palavra rede tenha muitos usos e significados, tem motivado reflexões em diversos âmbitos como os relacionados com a organização social, política, econômica, cultural e educacional (PRETTO; SILVEIRA 2008, p.76). Para Pretto e Silveira (2008, p.76) a palavra reflete a noção de estruturas entrelaçadas que diz respeito a um princípio de organização de sistemas que envolve as redes tecnológicas, sociais, acadêmicas e estas redes contribuem para uma maior integração de ações e conhecimentos.

Portanto, desenvolver um trabalho em rede significa colaborar sistematicamente, de forma coordenada e complementar, tecendo



relações e cumplicidades em espaços comuns, abertos e diversificados para atingir determinados objetivos a partir de atuações concretas (RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2015, apud SUÁREZ-GUERRERO; MUÑOZ, 2017, v. 5, p.354). De acordo com Suárez-Guerrero e Muñoz (2017, v. 5, p.356) para que o trabalho em rede funcione é necessário envolvimento dos participantes e, entre outros aspectos, os autores destacam a importância da consulta prévia e negociação de posicionamentos, assim como a avaliação e delimitação de acordos e ações que priorizem às necessidades e os interesses coletivos.

Neste caso, o interesse coletivo é a elaboração de materiais didáticos para o ensino de português como língua adicional. Segundo Tomlinson (2013, apud MATOS, 2018, p.173) é possível definir os materiais didáticos como todo e qualquer objeto que atue como auxílio na aprendizagem dos estudantes. De acordo com Leffa (2003, p.15-16), produzir materiais de ensino implica desenvolver uma sequência de atividades com a finalidade de criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência envolve distintas fases como “(1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação” e essas fases devem ter um ciclo recursivo. Neste sentido, considera-se, assim como em Matos (2018, v.4, p.173), que nenhum material didático abarca todas as necessidades e demandas das nossas aulas e dos nossos estudantes. Por conseguinte, o docente “precisa assumir também o seu papel de criador de material didático, o qual o impulsiona a estar em um constante processo de avaliar, adaptar e substituir os materiais didáticos disponíveis” (TOMLINSON, 2013 apud MATOS, 2018, v.4, p.173).

Concordamos com Littlejohn (2012 apud MOTA; VIEIRA, 2021, v.6, p.133) quando apresentam o pressuposto de que os materiais refletem o tempo em que foram produzidos, trazendo a tona a importância de pensar na elaboração de materiais digitais (FERREIRA, 2012 apud MOTA; VIEIRA, 2021, v.6, p.133).



2. Surgimento do trabalho em rede

No início de tudo, quando tínhamos apenas a relação como estudantes em formação e professora, percebemos que o ensino de português para crianças do ensino fundamental no Uruguai podia ser definido como um grande desafio. Foi nessas aulas que decidimos juntar forças a favor da educação, formando a parceria que temos hoje. Entre nossas experiências e a formação acadêmica recebida, sempre existiu uma grande preocupação com a preparação das aulas, pois desde o começo percebemos a dificuldade de encontrar material apropriado para ensinar o português e sua cultura ao nível primário.

No processo de planificação para as aulas, o recurso básico era o programa escolar oferecido pelo sistema público, o qual ajudava a nortear o propósito desejado e sua relação com cada nível. No entanto, os recursos ilustrativos, de vocabulários, audiovisuais e as múltiplas ferramentas que podem ser utilizadas na sala eram algo que faltava. No país, os professores têm certa autonomia didática e podem escolher livremente os conteúdos. É nesse momento que começam os desafios e as perguntas: Posso trabalhar com música? Mas eles já dominam esse tempo verbal? É muito infantil ou inapropriado para eles? Encontrarei uma imagem com uma melhor qualidade? Terei que editar em algum aplicativo? Enfim, contar muitas vezes com apenas um guia e não ter um recurso físico concreto pode ser cansativo e exigir muitas habilidades por parte do docente.

Talvez todas essas questões não sejam uma reflexão feita por todos, mas, para aquele que tem o interesse em abordar a língua e a cultura brasileira com a alegria que estereotipa o Brasil (GALLEGO, 2014, v. 13, p. 37), o docente deve “se virar nos trinta” para conseguir uma aula dinâmica e enriquecedora. A realidade do professor corresponde quase literalmente à expressão apresentada. Não basta ter a parte didática; é preciso ser criativo, trabalhar com a elaboração de recursos digitais ou as tradicionais manualidades, conhecer e dominar diversos aplicativos tecnológicos que são



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

usados atualmente etc. É nesse contexto que a nossa equipe surge, como o objetivo de oferecer suporte diante desses desafios.

Tudo começa na oficina de materiais didáticos. Criamos a ideia de que deveríamos fazer um livro, e por coincidência ou não, nossa professora – Cíntia A. – recebe um convite da ANEP para participar na construção de livros didáticos para as crianças de 4º a 6º ano, na qual amplia o seu convite para todas as suas estudantes. Nossa equipe era formada por seis integrantes, mas o projeto teve um alcance nacional, e foram aproximadamente 30. Cada subgrupo ficava responsável por uma unidade didática, seguindo certas competências e propósitos, fomos descobrindo em cada fase que éramos uma boa equipe, transformando talvez esse trabalho em diversão.

O projeto de criação dos livros superou o tempo da nossa oficina, fazendo com que a equipe fosse reduzindo o seu número. Talvez o que passou no nosso grupo seja algo que se repete em outros. Ter a responsabilidade de se reunir para realizar trabalhos extra, sem a existência de qualquer obrigação ou remuneração, pondo tempo, esforço e dedicação, não parece ser comum de se ver. E é assim, que desde o início de 2023 somos uma equipe de três.

Dentro de todos os nossos esforços, destacamos a importância de desenvolver e implementar sequências didáticas inovadoras e culturalmente relevantes para o ensino de línguas, com foco na integração das habilidades linguísticas e no uso de abordagens multimodais que favoreçam a aprendizagem de crianças hispanofalantes. Na qual dividimos em cinco objetivos específicos:

1. Elaborar sequências didáticas a partir de temáticas culturais, visando promover o interesse e a compreensão das culturas locais e internacionais entre os alunos.

2. Desenvolver atividades que integrem as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, audição e fala), promovendo um aprendizado equilibrado e dinâmico.



3. Criar sequências multimodais, utilizando diferentes formatos e recursos (textos, vídeos, áudios, imagens), para tornar as atividades mais atrativas e acessíveis às crianças hispanofalantes.

4. Adaptar as sequências didáticas para atender a diferentes níveis de proficiência, garantindo a inclusão e o progresso de todos os alunos.

5. Reflexionar continuamente sobre as estratégias utilizadas na elaboração das sequências didáticas, a fim de aprimorar a eficácia dos métodos e recursos aplicados.

3. Design e produção

Nós, enquanto professoras motivadas com a produção de materiais didáticos, partimos estabelecendo a nossa metodologia de trabalho. Considerando a visível utilização desses recursos tecnológicos em diversos processos da vida humana (SOARES, 2020, v.12, p.20) e portanto, a sua presença em nossas vidas, esta era uma vantagem que não poderíamos ignorar tanto para nossos encontros quanto para a elaboração dos materiais.

No que diz respeito aos nossos encontros, estes são feitos semanalmente. Dedicamos em torno de 2 horas semanais para reuniões sincrônicas através do Google Meet. Os encontros têm como objetivo a troca de experiências, ideias e ajustes ou correções conjuntas.

Geralmente, pensamos primeiro em algum tema cultural para nortear nossas produções, logo criamos um documento compartilhado no Google Drive onde colocamos toda e qualquer ideia que possa ser de utilidade para nossos materiais. De modo talvez mais informal, utilizamos também o aplicativo do WhatsApp como outra ferramenta nos processos.

Uma vez definidos que conteúdos culturais, gramaticais e lexicais podem surgir do tema proposto, iniciamos a nossa produção utilizando a ferramenta Canva para o design, pois nos



permite utilizar diversas imagens e elementos gráficos e até mesmo criar imagens ajustando-as às nossas necessidades.

O uso de imagens livres de direitos autorais é muito importante para nós, pois acreditamos que o uso de ilustrações é um elemento que pode ajudar na compreensão de textos e facilitar a fixação de vocabulário. Para Nóbrega (2024, p.8) existe também o fato de que se criam maiores possibilidades de análise e de produção oral e/ou escrita na língua alvo ao abordarmos as imagens de maneira reflexiva, criativa e crítica. Portanto, como afirma o autor, é importante reconhecer que o uso de imagens para fins comunicativos faz parte do cotidiano humano desde os primórdios da civilização. Sendo um elemento cultural, sua aplicação como ferramenta didática facilita a transmissão de informações, desperta a curiosidade e estabelece conexões entre o particular e o universal. Dessa forma, desenvolver a capacidade de interpretar e analisar imagens é uma competência essencial que deve ser promovida em diversos contextos educacionais, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos.

Nessa busca constante por materiais criativos, estamos convencidas de que a inclusão de atividades lúdicas na sala de aula contribui significativamente para estimular o interesse e a motivação dos alunos no aprendizado da segunda língua. Trata-se de um recurso pedagógico valioso que apoia os professores no processo de ensino. Nesse contexto, neste ano tivemos a oportunidade de publicar uma sequência didática no e-book do Sou Brasil (2024), criando um material acessível e atrativo para o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira a crianças.

O termo 'lúdico' deriva do termo latino 'ludus', que se refere a jogos, brincadeiras e entretenimento (SIQUIEROLLI; SILVEIRA, 2018, v.20, p.202). Contudo, o aspecto lúdico ultrapassa a mera diversão, sendo fundamentalmente educativo e cultural, uma vez que possibilita a aquisição de conhecimento.

Para Piaget e Vygotsky o ato de brincar e jogar estimula a motivação e o aprendizado significativo, destacando a importância



do aspecto lúdico no progresso intelectual e sociocognitivo dos alunos (SIQUIEROLLI; SILVEIRA, 2018, v.20, p.202). Um ambiente de aprendizado divertido incentiva a criatividade, promove interações e estabelece condições propícias para a aprendizagem de um segundo idioma. Assim, o método de "aprender brincando" é inspirado na ideia de uma educação que ultrapassa a simples instrução didática do docente de idiomas estrangeiros.

4. Considerações finais

Dentro do nosso trabalho, a palavra "rede" possui dois sentidos importantes. O primeiro refere-se ao fato de realizarmos nossas atividades por meio da conexão via internet, tanto para nossas comunicações quanto para a elaboração de nossos recursos didáticos. Por outro lado, "rede" também faz referência aos integrantes do grupo, que são de diferentes contextos educacionais — público e privado —, de diferentes localidades do departamento e que atuam no ensino para diversas faixas etárias. Em outra época, talvez chamaríamos isso de trabalho em grupo ou diríamos que temos uma equipe. No entanto, com a virtualização tão presente, percebemos que as características antes vistas são agora diferentes.

Com mais de 100 km de distância entre três localidades diferentes e horários variados, nossos encontros virtuais são a solução. A elaboração de materiais didáticos desenvolvida por nossa equipe só tem sido possível graças às tecnologias, que eliminam a barreira da distância entre nós e nos possibilitam trabalhar com uma ampla variedade de aplicativos disponíveis online.

Considerando as vantagens e desvantagens mencionadas, é pouco provável que essas dúvidas sejam exclusivas de nossa experiência. Assim, para destacar algumas dessas questões, apresentamos o resultado de um questionário aplicado a colegas de PLE ao redor do mundo. O questionário foi elaborado em um formulário do Google e compartilhado em um grupo aberto de WhatsApp para professores de português como língua estrangeira.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Contamos com a participação de 26 docentes, distribuídos em mais de nove países (Gráfico 1), sendo que 85,2% desses atuam no ensino privado. Além disso, um dos participantes se identificou como nômade, o que já abre nossa discussão. O termo 'nômade' pode ser interpretado de diversas formas: talvez o participante tenha indicado que se muda constantemente entre países ou que trabalha majoritariamente com alunos virtuais de diferentes nacionalidades. Em qualquer caso, essa condição sugere a necessidade de uma ampla variedade de materiais didáticos para atender às demandas de estudantes com perfis e objetivos diversos.

Com relação ao tipo de material utilizado, a pequena parte dos participantes relatou fazer uso exclusivo de recursos didáticos disponíveis no mercado, somente três docentes (Gráfico 2). Esse dado nos leva a refletir que a maioria dos professores compartilha inquietações semelhantes às nossas, especialmente no que diz respeito a diversos aspectos que suscitam muitas perguntas, tais como: os livros direcionados ao ensino de PLE são adequados para todas as faixas etárias? Existem materiais distintos e apropriados para o ensino de PLE, PL2, PLAc, entre outros contextos? Os diferentes recursos disponíveis acompanham de forma eficiente os níveis de proficiência dos estudantes?

Essas são apenas algumas das questões levantadas, para as quais ainda não temos respostas definitivas. Sabemos que muitos dos materiais didáticos existentes foram produzidos com objetivos específicos, o que frequentemente exige que o professor complemente o material de maneira personalizada para atender às necessidades de seus alunos.

Considerando diferentes perspectivas dessa discussão, podemos afirmar que a ausência de um recurso didático estruturado como base para as aulas pode influenciar diretamente a faixa etária para a qual o professor leciona. Os dados obtidos mostram que apenas seis docentes se dedicam ao ensino para crianças (Gráfico 3). No entanto, esses mesmos professores também se dedicam ao ensino de adolescentes e adultos. Os dados da pesquisa revelam que apenas um



professor se concentra exclusivamente no ensino de jovens, atuando na educação pública nos Estados Unidos, enquanto outros 14 docentes dedicam-se exclusivamente ao ensino de adultos, predominantemente no setor privado.

Perguntamos aos professores se os materiais que utilizam são de fácil acesso e satisfatórios para a faixa etária de seus grupos. Apenas 12 responderam afirmativamente (Gráfico 4). No entanto, ao analisar individualmente as respostas desses professores, observamos que oito utilizam tanto materiais próprios quanto livros disponíveis no mercado, dois utilizam apenas materiais de sua própria autoria e outros dois dependem exclusivamente de livros.

Podemos inferir que esses docentes estão satisfeitos com os materiais utilizados em sala de aula porque já os adaptaram ou complementam para atender aos seus objetivos pedagógicos. Por outro lado, nove professores destacaram que não é fácil encontrar materiais adequados, e apenas um deles acredita que consegue atingir plenamente seus objetivos com os recursos disponíveis. Esses dados sugerem que, assim como os demais participantes, esse grupo de docentes se sente obrigado a aprimorar suas aulas utilizando uma diversidade de recursos para suprir as limitações dos materiais encontrados no mercado.

Por esses motivos e pelas inúmeras perguntas ainda sem respostas, percebemos a necessidade de continuar nosso trabalho, contribuindo com a disponibilização de materiais didáticos. Reconhecemos que nossa rede ainda é recente e possui alcance limitado, mas nosso objetivo é, no futuro, oferecer uma ampla gama de sequências didáticas que possam atender tanto os docentes quanto os estudantes, promovendo maior satisfação nas aulas de português como língua estrangeira.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Referências

FORTE, G. N.; MATSUMOTO, L. Y.; VILLELA, C. W. *Sequências Didáticas do V Congresso Online de PLE do Grupo Sou Brasil*. São Paulo, Editora GNF, volume 2. p.9-24, 2024.

GALLEGO, E. S. Pode ser feliz um povo que chora? *Revista GV Executivo*, v.13, n.2, p. 36-39, 2014.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, p.15-41, 2003.

MATOS, J. V. O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais. *Anais eletrônicos do IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*. São Cristóvão/SE, UFS. v.4, p.168-181, 2018.

MOTA, I. S.; SOUZA, A. V. Os impactos de focalizar a relação língua-cultura na elaboração de material didático do curso de estratégias de leitura em língua inglesa. *Anais Eletrônicos do VI Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*. São Cristóvão/SE, UFS. v. 6, p.131-139 2021.

NÓBREGA, L. L. Reflexões e procedimento didático sobre o uso de imagens no ensino de língua inglesa. SouzaEAD. *Revista Acadêmica Digital*, Ed. 70, p. 2-14, fev., 2024.

PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs) Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, 2008.

SIQUIEROLLI, A. F.; SILVEIRA, P. H. A importância do lúdico no ensino de línguas estrangeiras. *Olhares & trilhas*, v. 20, n. 1, p. 202–208, 2018.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 19–41, 2020.

SUÁREZ-GUERRERO, C.; MUÑOZ, J. El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*, v.5, n.1, p. 349-402, 2017.



Anexos

Gráfico 1: Distribuição geográfica dos professores de Português como Língua Estrangeira (PLE)

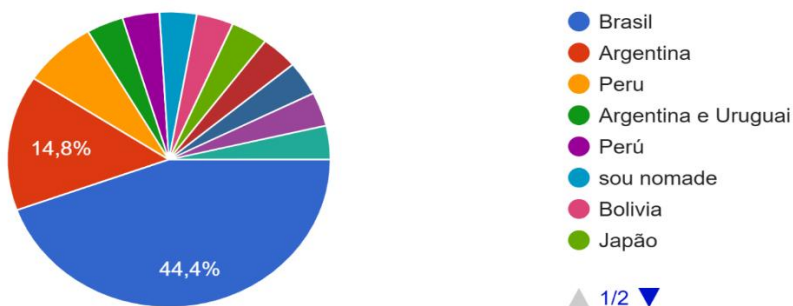
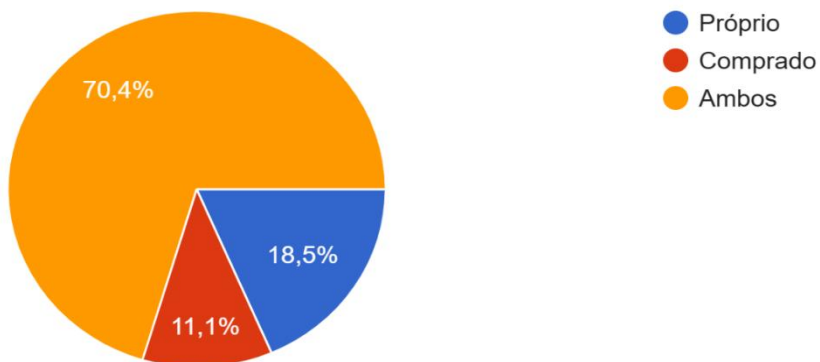


Gráfico 2: Tipos de materiais didáticos utilizados no ensino de PLE





Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Gráfico 3: Grupos etários atendidos pelos docentes de PLE

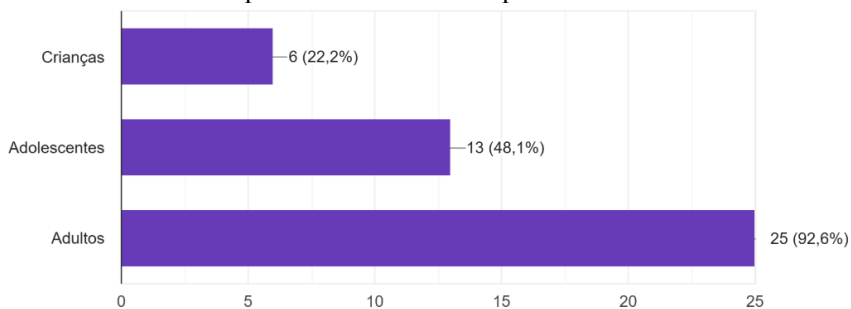
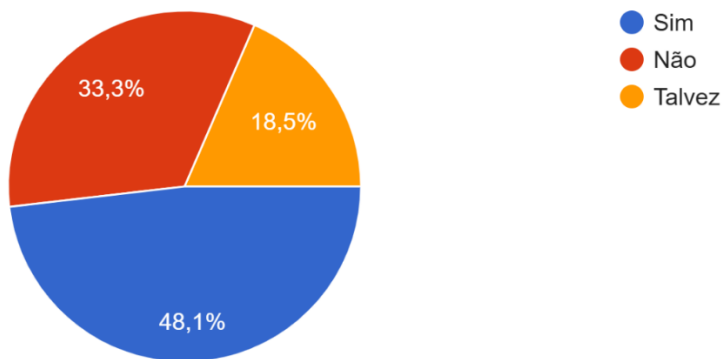


Gráfico 4: Satisfação dos docentes com a acessibilidade e adequação dos recursos didáticos no ensino de PLE





O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

Português Língua Estrangeira (PLE) na sociedade do conhecimento: perspectivas de internacionalização da Universidade Federal de Mato Grosso por meio do PLE e seus impactos na formação de novos acadêmicos

Amanda Aquino Teixeira
Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil

1. Introdução

A atual conjuntura econômica e política denominada Sociedade do Conhecimento (De Oliveira, 2010) – por ter seu processo produtivo dominado pela comunicação – passou por um processo de "virada linguística", marcado pela instituição de mercados linguísticos, ou seja, da ação dos Estados sobre outras línguas por meio de sua língua, a fim de alcançar benefícios políticos e econômicos. Assim, a Língua Portuguesa (LP), ensinada como Língua Estrangeira (LE) nos países estrangeiros, possui um peso na atual configuração política e social latino-americana (De Oliveira, 2010), o qual é assegurado por políticas do Estado. Dessa forma, é importante refletir sobre a forma como as universidades federais, como entes de formação de novos acadêmicos e geradores de conhecimento científico, podem colaborar para a permanência desse processo.

O presente trabalho sintetiza, nesse sentido, por meio de uma seleção bibliográfica, trabalhos – desde artigos, teses, dissertações, livros – que abordam três questões: mecanismos de gramatização existentes no país relacionados ao Português como Língua Estrangeira (PLE); a história de formação da UFMT; e o projeto *Teletandem Brasil*. Essa seleção bibliográfica é resultado do que foi desenvolvido no Programa Institucional de Voluntariado a



Iniciação Científica, intitulado de “Português Língua Estrangeira (PLE) na sociedade do conhecimento: perspectivas de internacionalização da Universidade Federal de Mato Grosso por meio do PLE e seus impactos na formação de novos acadêmicos”, realizado na UFMT, em 2023/2024, com o objetivo de pensar a internacionalização dessa instituição por intermédio de projetos que coloquem um foco no ensino de PLE ou no uso desse como ferramenta para trocas culturais, a fim de colaborar para a formação de novos acadêmicos.

2. A Língua Portuguesa no mundo

Ao apontar o aumento do número de interessados em estudar o Português do Brasil nas universidades estadunidenses, trazendo a matéria “I Love You”, da Revista Portuguesa, (BONINO, 2007 apud Diniz, 2008), Diniz (2008) reforça o caráter do Português do Brasil como uma língua veicular, em oposição ao do Português de Portugal como uma língua referencial. A língua veicular é "urbana, estatal ou mesmo mundial, que é a língua de primeira desterritorialização e está ‘em toda parte’" (Celada, 2002, p. 27). Assim, o Estado brasileiro, devido ao caráter veicular do Português, realiza ativamente um processo de capitalização linguística, caracterizado pelo investimento na Língua Portuguesa como uma “língua de valor de troca, tornando-a, ao mesmo tempo, em bem de consumo atual e investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos” (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008, p. 114-115). Dessa forma, ao Português, na atualidade, é atribuído um peso político e econômico, resultado da atuação do Estado brasileiro com vistas a possibilitar que a língua possa circular em outros mercados de línguas e fomentar a integração política, econômica, cultural e educacional com os tais. Tal fenômeno resulta na transnacionalização da Língua Portuguesa, por meio da gramatização do Português Língua Estrangeira, visto que, ao ser capitalizada e gramatizada, a Língua



Portuguesa passa a possuir uma "projeção imaginária sobre as outras línguas com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação ampliado" (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008, p. 115).

Nesse sentido, o Português teria se tornado uma língua transnacional, haja vista a sua capacidade simbólica de ultrapassar fronteiras nacionais e estar presente em outras nações não-lusófonas. Zoppi-Fontana (2009 apud Rocha, 2019) aponta quatro mecanismos de transnacionalização da Língua Portuguesa: Acontecimentos linguísticos, Instrumentos linguísticos, Institucionalização do saber metalinguístico e Monumentalização da Língua Portuguesa. Tais mecanismos de Acontecimentos e Instrumentos linguísticos colaboram para o processo de gramatização do Português Língua Estrangeira, o qual, para Zoppi-Fontana e Diniz (2008), é o que auxilia na constituição do Português como língua transnacional.

Definida como um "processo de instrumentalização de uma língua através de gramáticas, dicionários, vocabulários" (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008, p. 9), a gramatização atua sobre o Português língua nacional e faz parte "dos processos discursivos de constituição da língua nacional e, através deles, da própria constituição do cidadão brasileiro, na sua relação com o Estado" (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008, p. 91). Ao ocorrer no Português Língua Estrangeira, a gramatização permite a produção de um saber metalinguístico sobre esse e a consolidação do PLE como uma área de conhecimento científico. A gramatização do PLE também auxilia para a modificação dos espaços de enunciação da Língua Portuguesa, definidos como os "espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, re-dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante". (Guimarães, 2002, p. 18 apud Celada, 2002, p. 160), visto que ela modifica a "relação estabelecida pelo sujeito falante com uma língua (materna ou estrangeira)" (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008, p. 9).

A título de exemplo, a entrada do Português nos mercados de língua sul-americanos se deu, efetivamente, por meio da criação do



bloco econômico Mercosul – responsável por implementar uma união aduaneira entre Argentina, Brasil, Paraguai, Venezuela e Uruguai –, em 1991, que permitiu que novos espaços de enunciação para a Língua Portuguesa fossem criados (Martins, 2011 apud Dorigon, 2016), haja vista que o Estado brasileiro criou políticas de gramatização, como a aplicação do exame de proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras), para intensificar a integração política, econômica e cultural com os países-membros do bloco (Dorigon, 2016). Nesse sentido, os processos de gramatização do PLE são parte fundamental para a transnacionalização da Língua Portuguesa, na medida em que impactam o funcionamento dos espaços de enunciação dessa, visto que não somente permitem a criação de um saber metalinguístico sobre esse, mas também uma mudança de percepção sobre a Língua Portuguesa por parte dos indivíduos pertencentes a esses espaços, haja vista que a instrumentação do PLE colabora para que esse funcione "em sua construção discursiva como língua estrangeira, [...] como metonímia do Brasil, uma vez que uma 'parte' dele é 'exportada' no processo de gramatização" (Diniz, 2008, p. 168). Partindo disso, para a seguinte etapa, serão selecionados trabalhos que tragam à luz mecanismos de gramatização existentes para a transnacionalização do Português, instituídos pelo Estado brasileiro e suas entidades, por meio dos chamados Acontecimentos Linguísticos (Zoppi-Fontana, 2009 apud Rocha, 2019).

3. Políticas Linguísticas para a transnacionalização da Língua Portuguesa

Zoppi-Fontana (2009 apud Rocha, 2019) aponta que um dos mecanismos de transnacionalização da Língua Portuguesa é a Institucionalização do saber metalinguístico, ou seja, a produção de monografias, teses, dissertações e artigos na área. Partindo dessa perspectiva, esta etapa do trabalho possui como objetivo identificar trabalhos relacionados à transnacionalização da Língua Portuguesa por meio daquilo que Zoppi-Fontana (2009 apud



Rocha, 2019) denomina de Acontecimentos Linguísticos, ou seja, a identificação de trabalhos que tratem das ações diplomáticas do governo brasileiro para a difusão do Português e dos cursos de licenciatura em PLE existentes atualmente no país, a fim de evidenciar como a existência desses estudos colabora para a compreensão da gramatização do Português Língua Estrangeira. Os trabalhos foram selecionados através da plataforma Google Acadêmico.

3.1 Ações de diplomacia

Foram selecionados trabalhos – artigos presentes em revistas, dissertações e teses – que tratem sobre parcerias internacionais instituídas pelo Estado brasileiro com outras nações lusófonas e instituições fundadas por ele dentro do seu próprio território pensando na transnacionalização da Língua Portuguesa. Os trabalhos selecionados que tratem dessas ações diplomáticas de transnacionalização foram: Mendes (2019); Carneiro (2019a, 2019b); Diniz (2012a, 2012b, 2012c); Carvalho e Schlatter (2011); Franco (2015); De Oliveira (2013, 2019); Oliveira (2018, 2017); Machado (2019); Oliveira e Fernandes (2021); Ferreira (2014); Miyamoto (2009); Rizzi e Cruzichi (2017); De Freixo (2006); Evaristo (2022); Tosatti (2020); De Lima e Violante (2019); Linhares e Mello (2022); Da Silva (2011). Foram, no total, 23 trabalhos selecionados, sendo, dentre eles, 19 artigos, 2 teses e 2 dissertações. Dentre as dissertações identificadas, Franco (2015) pertence à UFSC e Da Silva (2011), à UFRJ. Já dentre as teses, Diniz (2012a) pertence à Unicamp e Oliveira (2017), à USP. Dentre os artigos, eram filiados, conforme indicado nos textos, Mendes (2019) à UFBA; Carneiro (2019a, 2019b) à Unifesp; Diniz (2012b, 2012c) e Miyamoto (2009) à Unicamp; Carvalho e Schlatter (2011) à UFRGS; De Oliveira (2019) à UFSC; Oliveira (2018) e Machado (2019) à USP; Ferreira (2014) à UNILA; Rizzi e Cruzichi (2017) à UNIPAMPA; Evaristo (2022) à Universidade Presbiteriana Mackenzie; Tosatti (2020) à CEFET-MG; De Lima e Violante (2019) à UFF; Linhares e Mello (2022) à



UERJ. Não há identificação de filiação em De Oliveira (2013), Oliveira e Fernandes (2021) e De Freixo (2006), porém, foram publicados, respectivamente, em periódicos da Unicamp, da UFU e da UnB.

Em 1989, surgiu o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), reunindo sete países-membros: Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Seu objetivo estava relacionado com a defesa e promoção da Língua Portuguesa; enriquecimento dessa como veículo de cultura, de informação e de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, além da difusão do Acordo Ortográfico (Rizzi; Cruzichi, 2017). A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) foi fundada em 1992, durante o II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (ALAB) (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008), possuindo como um de seus objetivos a institucionalização do PLE como área profissional, colaborando, atualmente, para que as práticas profissionais de ensino de Português para estrangeiros ganhem estatuto científico (Zoppi-Fontana; Diniz, 2008). A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi criada em 1996, em Lisboa, na I Conferência de Chefes de Estado e de Governo dos Países de Língua Portuguesa, e reúne nove Estados-Membros que possuem o Português como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste; e possui como objetivos a "concertação político-diplomática, a cooperação em todos os domínios, e a promoção e difusão da língua portuguesa" (De Lima; Violante, 2019, p. 140). A Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) foi criada em 2003 como unidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE). É de responsabilidade da DPLP coordenar a Rede Brasil Cultural (Mendes, 2019), a qual é um instrumento para a promoção da Língua Portuguesa em diferentes países e é formada pelos chamados Centros Culturais Brasileiros (CCBs), que são extensões das embaixadas brasileiras que oferecem cursos de Língua Portuguesa (Mendes, 2019); pelos Núcleos de



Estudos Brasileiros (NEB), que funcionam nas embaixadas e consulados da Guiné Equatorial, do Paquistão e do Uruguai, os quais “funcionam mais como unidades de ensino de língua e cultura brasileiras, embora também atuem como setores de difusão cultural” (Mendes, 2019, p. 47); e pelos Leitorados, que “funcionam em universidades estrangeiras e visam garantir a divulgação da língua e da cultura do Brasil junto a comunidades acadêmicas internacionais” (Oliveira, 2017, p. 54).

Percebe-se, pelos trabalhos selecionados, a relevância da existência dessas instituições nacionais e internacionais, haja vista que impactam não somente a criação de novos espaços de enunciação do Português em outros mercados linguísticos, mas também, a inserção das universidades brasileiras nesse processo por meio da pesquisa sobre o tema, o que colabora para a construção da área de pesquisa sobre o PLE no país. Por outro lado, as universidades podem, também, ativamente, fazer parte da transnacionalização da Língua Portuguesa por meio da criação de cursos de licenciatura em PLE, o que será tratado na próxima etapa.

3.2 Cursos de licenciatura

Das universidades brasileiras, apenas 4 possuem curso de licenciatura em PLE: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade da Integração Latino Americana (UNILA) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi realizada, dessa forma, a seleção de artigos publicados em revistas, dissertações e teses que tratassem dos cursos de licenciatura em PLE, os quais foram: Rodrigues, Da Cruz e Mendes (2020); Da Cruz (2021a; 2021b); Benvenuto (2024); Consolo (2021); Queiroz e Souza (2021); Almeida (2021); Jesus (2015); Dos Santos (2015); Neto (2013); Gondim (2017); Conceição (2011); Severino (2020); Da Conceição (2019); Baldin e Rammé (2021); Gusmão (2015); Araújo (1996); Sousa (2021); Moisés e Borges (2021) e González (2015). Foram, no total, 20 trabalhos selecionados, sendo 8 artigos, 10 dissertações e 2 teses. São artigos:



Rodrigues, Da Cruz e Mendes (2020); Da Cruz (2021a; 2021b); Consolo (2021); Queiroz e Souza (2021); Baldin e Rammé (2021); Gusmão (2015) e Moisés e Borges (2021). São dissertações: Benvenuto (2024); Jesus (2015); Dos Santos (2015); Neto (2013); Conceição (2011); Da Conceição (2019); Severino (2020); Araújo (1996); Sousa (2021) e González (2015). São teses: Almeida (2021) e Gondim (2017). Os artigos de Rodrigues, Da Cruz e Mendes (2020) e Gusmão (2015) foram publicados em periódico da UFBA; Da Cruz (2021b) da PUC-Minas; Da Cruz (2021a), Consolo (2021) e Moisés e Borges (2021) da Unesp; Queiroz e Souza (2021) da UEL; Baldin e Rammé (2021) da Unioeste. Dentre as dissertações, Benvenuto (2024) está filiado à UFRGS; Jesus (2015) e Severino (2020) à Unesp; Dos Santos (2015) à UFSM; Neto (2013), Sousa (2021) e González (2015) à UnB; Conceição (2011) à UFS; Da Conceição (2019) à UFBA e Araújo (1996) à Unicamp. A tese de Almeida (2021) está filiada à Unesp e Gondim (2017), à UFC.

A formação superior em PLE se iniciou, oficialmente, na UnB, com o curso de Licenciatura em Português como Segunda Língua criado em 1998; em seguida, foi a vez da UFBA, que criou, em 2005, a habilitação em Português Língua Estrangeira (Queiroz e Souza, 2021); uma década depois, em 2015, a UNILA criou o curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (Queiroz e Souza, 2021); e a Unicamp, com a habilitação em Português L2/LE criada em 2015, e que passou a ofertar disciplinas no primeiro semestre de 2017 (Queiroz e Souza, 2021). Benvenuto (2024) destaca a importância que a UnB teve para a institucionalização de uma licenciatura em PLE/PL2 no Brasil, apontando que a UFBA seguiu os passos da instituição ao aprovar a implementação, nos anos 2000, do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português. Quanto à UNILA, Benvenuto (2024) destaca o papel que a universidade exerce por estar situada em uma região de Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina para o desenvolvimento regional, o que fica evidente, segundo o autor, pela política de integração regional baseada em uma



educação bilíngue que originou a licenciatura em Letras Português Língua Estrangeira. A Unicamp, segundo Benvenuto (2024), foi responsável por importantes ações para o estímulo do estudo e pesquisa em PLE: “criação da primeira disciplina de PLE em nível de graduação, o projeto Português para Estrangeiros: ensino de língua portuguesa e cultura brasileira, em 1992, e o primeiro Seminário SIPLE, em 1994” (Benvenuto, 2024, p. 36).

Apesar da profícua produção científica que essas licenciaturas promovem, tanto para as suas instituições quanto para periódicos, mestrados e doutorados de outras universidades, evidencia-se como insuficiente a existência unicamente de quatro cursos de licenciatura em PLE nas redes de ensino superior do Brasil, haja vista as diversas ações diplomáticas desenvolvidas pelo governo brasileiro para a transnacionalização da Língua Portuguesa. Todavia, a produção acadêmica sobre o tema indica um interesse para a produção de saberes e institucionalização do PLE como área de conhecimento dentro do ambiente universitário. Apesar de apenas existirem quatro cursos de licenciatura em PLE, há disciplinas de graduação em PLE em diferentes universidades brasileiras (Scaramucci, 2013, p. 2 apud Dos Santos, 2015, p. 24), as quais são:

Unicamp, Pontifícia Universidade Católica-São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica-Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (Scaramucci, 2013, p. 2 apud Dos Santos, 2015, p. 24)

Os cursos de graduação e as disciplinas de PLE existentes nas universidades brasileiras apontadas se assemelham pelo estímulo à formação de professores de PLE. Essa iniciativa configura-se



como uma instância da gramatização da Língua Portuguesa, pois colabora para a institucionalização de um saber metalinguístico, visto que colabora para a formação de especialistas na área (futuros licenciados), que podem atuar tanto na produção de conhecimento científico quanto na difusão da cultura brasileira, alinhando-se, dessa forma, às políticas do Estado brasileiro para a transnacionalização da Língua Portuguesa apontadas na seção anterior. Além disso, outro gesto político-institucional que tem um papel importante para a gramatização do PLE e para a transnacionalização da Língua Portuguesa é o da internacionalização das instituições superiores por meio do PLE. Na próxima etapa, será enfocado um projeto desenvolvido na Universidade Estadual de São Paulo (Unesp-Assis), no qual é promovido o ensino-aprendizagem de PLE, o que proporciona a transnacionalização do Português por meio da internacionalização da instituição, foco deste trabalho.

4. A internacionalização do ensino superior e o PLE

Será dado destaque aos trabalhos de Cavaleri e Aranha (2014); Moraes (2012); Aparecido (2010); Salomão e Bedran (2013); Salomão (2012) e Luz (2009) – os quais descrevem as atividades e problematizam as diferentes contribuições do projeto *Teletandem Brasil*, além de explicitar a metodologia tandem. O projeto pedagógico e de pesquisa *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* é desenvolvido na Unesp-Assis, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e propõe um ambiente de colaboração e reciprocidade para a aprendizagem de língua estrangeira, baseado no princípio de tandem (Cavaleri; Aranha, 2014). Surge como uma forma de adaptação ao surgimento das novas tecnologias, as quais transformaram o papel do professor e o acesso ao conhecimento. Assim, o projeto vem para vincular “a pesquisa acadêmica da universidade a ações sócio-pedagógicas na



área de ensino de línguas estrangeiras e aplicar uma nova ação pedagógica de aprendizagem de línguas à distância" (Moraes, 2012).

Teletandem (TTD) é um princípio de aprendizagem de língua estrangeira que surge como derivação do tandem, forma de aprendizagem que pode ser definida como "um método colaborativo autônomo e recíproco de aprendizagem de segunda língua fundado em regras lógicas e acordos comuns" (Vassallo; Telles, 2006, p. 84 apud Aparecido, 2010, p. 66). A aprendizagem em tandem, dessa forma, baseia-se em uma abordagem comunicativa na qual dois indivíduos, de línguas maternas diferentes, formam uma parceria colaborativa para melhorar sua capacidade de comunicação na língua do outro, por intermédio de uma troca cultural e de conhecimento. As transformações tecnológicas, como o desenvolvimento de tecnologia de comunicadores que utilizam de áudio e vídeo na internet, propiciaram a adaptação desse método a fim de permitir que essas interações ocorressem em ambiente virtual (Salomão; Bedran, 2013). Assim, surge o *Teletandem*, como uma modalidade que coloca pares de falantes para aprender a língua um do outro, colaborativamente, por meio de recursos da Internet, como Windows Live Messenger, Skype ou Oovo (Salomão, 2012).

Nesse sentido, o projeto *Teletandem Brasil* baseia-se nos princípios do tandem de separação de línguas, de reciprocidade e de autonomia. Durante as sessões, há momentos apropriados de prática de cada língua, há uma troca de papéis de aprendiz de língua e as decisões relacionadas às interações são decididas pelos interagentes de maneira conjunta (Luz, 2009). Além disso, ao permitir o "encontro de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em língua estrangeira e sua competência intercultural" (O'Dowd, 2013, p. 123 apud Heeman; Schaefer; Sequeira, 2020, p. 02), por meio do uso das TICS (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e de forma colaborativa, o projeto caracteriza-se como uma iniciativa de mobilidade acadêmica de telecolaboração, a qual está ligada com a chamada internacionalização em casa (IeC), ou seja, a



internacionalização que ocorre dentro da própria IES (Heeman; Schaefer; Sequeira, 2020). A internacionalização do ensino superior, compreendida como "os processos de integração colaborativa e multidimensional em torno dos objetivos de ensino, aprendizagem, serviços e pesquisa entre universidades estrangeiras" (Murad; Gasparini, 2021, p. 41), posiciona-se como uma iniciativa fundamental para que as universidades possam se inserir nas transformações que a globalização exige para a pesquisa científica e para o mercado de trabalho, visto que, no mundo globalizado, a ação docente deve ser "criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (Behrens, 2013, p.84 apud Pinto; Garcia; Santos, 2021, p. 3).

Nesse sentido, uma ação de telecolaboração – além de permitir a internacionalização de forma acessível para os estudantes de uma IES – que promova o ensino aprendizagem do PLE em instituições estrangeiras – caracteriza-se como fundamental para o processo de transnacionalização da Língua Portuguesa, visto que não somente permite que ocorra a difusão da cultura brasileira e a geração de um interesse por parte das universidades estrangeiras pela pesquisa e estudo do PLE, mas também que se amplie o trabalho acadêmico sobre o PLE, colaborando para a institucionalização do saber linguístico e para a gramatização do PLE. Assim, apesar da não existência de um curso de licenciatura em PLE, a universidade pode fazer parte do processo de transnacionalização da Língua Portuguesa, alinhando-se às ações diplomáticas do Estado brasileiro.

5. Sobre a UFMT

Serão trazidos, nesta etapa, os trabalhos de Castro (2020); Ancheschi e Campos (2022); Da Rocha e Campos ([2014]); Bittar; Silva e Veloso (2003); De Mattos e De Sá (2023); Benfica (2019); Cavichioli (2016) e De Sá e Monteiro (2017). São artigos: De Mattos e De Sá (2023); De Sá e Monteiro (2017); Da Rocha e Campos ([2014]); Benfica (2019) e Bittar; Silva e Veloso (2003). Apenas Cavichioli



(2016) classifica-se como dissertação e Castro (2020) como tese. Dá-se destaque ao livro de Ancheschi e Campos (2022), que, de forma aprofundada, detalha a história de fundação da UFMT.

Com a criação de políticas públicas para o incentivo à migração para a região central do país (Castro, 2020), com vistas ao aumento da produção agrícola, durante as décadas de 1930 e 1940, o governo de Getúlio Vargas dá início à chamada Marcha Para o Oeste. A expansão para o interior desencadeou em um aumento na demanda por cursos superiores, o que fez o governo federal iniciar um processo de federalização de universidades ou faculdades estaduais (Ancheschi; Campos, 2022). Em 1961, a Faculdade de Direito de Cuiabá foi federalizada e sua criação foi um marco para o ensino superior em Mato Grosso, haja vista que o estado não possuía um curso superior de formação (Ancheschi; Campos, 2022). A fundação dessa instituição foi responsável pela criação da UFMT, visto que jogou luz à relevância da existência de unidades de ensino superior nessa região, haja vista que, para que o processo de ocupação do interior brasileiro fosse efetivado, era necessário, na perspectiva do governo, a "implantação de universidades, a fim de prover o emergente mercado, e atuar dentro de uma sociedade em transformação sócio, econômica e cultural" (Castro, 2020, p. 46).

Internacionalmente conhecida, quando fundada, como Universidade da Selva (UNISELVA), a Universidade Federal de Mato Grosso fundou-se pela Lei 5.647 de 10 de dezembro de 1970, quando da fundição da Faculdade de Direito com o Instituto de Ciências e Letras Cuiabá/MT (Da Rocha; Campos, [2014]). Assim como era premente a consolidação de um ensino superior em Mato Grosso do Sul após a assinatura da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, pelo General Presidente Ernesto Geisel, que determinava a criação do estado de Mato Grosso do Sul (Bittar; Silva; Veloso, 2003), a implementação da UFMT representou uma grande mudança para o desenvolvimento econômico, tecnológico e científico da região mato-grossense, visto que significou a diminuição da migração de seus habitantes em busca da formação em outras localidades (Ancheschi; Campos, 2022).



A UFMT foi criada, nesse sentido, visando "ao incremento das riquezas e à elevação do padrão cultural do povo, pela criação de recursos humanos indispensáveis, em número e qualificação, ao progresso regional [...]" (Dorileo, 1984, p. 23 apud De Mattos; De Sá, 2023, p. 6). Sua criação, apesar de trazer efeitos positivos para a educação da região, como colaborar para implementação de uma reforma do ensino de 1º e 2º graus no estado (De Mattos; De Sá, 2023, p. 6), esteve envolta em conflitos políticos, vista a escolha da cidade de Cuiabá como sede da instituição ter sido realizada via articulações de bastidores e da pressão da sociedade cuiabana (Benfica, 2019).

Assim, ainda com as questões políticas envoltas em sua criação, a UFMT assume, dentro do contexto mato-grossense, um papel fundamental para a modificação do panorama do ensino superior, haja vista que esse era pensado, ao longo do período colonial, na região, como um mecanismo para a formação de mão-de-obra (Benfica, 2019). Embora o cenário do ensino superior em Mato Grosso não seja o ideal, seguindo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, haja vista que o estado possuía uma taxa líquida de 19% (Cavichioli, 2016) – a qual é definida como a proporção de pessoas de uma mesma faixa etária frequentando o nível de ensino adequado para essa faixa –, a UFMT possui um papel fundamental para a transformação desse quadro, visto que sempre foi uma "instituição que aproveitou todas as oportunidades oferecidas pelo governo federal em termos de investimento" (De Sá; Monteiro, 2017, p. 264) desde os anos 2000.

Nesse sentido, a UFMT, pela sua importância econômico-política regional, deve fazer parte do fenômeno político-linguístico apontado anteriormente, o da transnacionalização da Língua Portuguesa. Por não possuir um curso de graduação, nem disciplinas, voltado ao ensino de LP para estrangeiros, a instituição deve participar desse processo por meio de sua internacionalização, como ocorre no projeto descrito *Teletandem*. Assim, uma colaboração ativa da UFMT para a transnacionalização



da Língua Portuguesa por meio da internacionalização de sua instituição via PLE pode permitir não apenas que o Português possa ocupar novos espaços enunciativos, expandindo-se e se consolidando como uma língua internacional, mas também, que a universidade participe do cenário educacional do mundo globalizado.

6. Considerações finais

Desse modo, a partir dos trabalhos selecionados apresentados, verificou-se a importância da participação da UFMT dentro desse processo político, fomentado pelo Estado brasileiro, que ganhou forças ao longo dos anos, haja vista que essa IES exerce grande papel econômico e político na região desde sua fundação. Embora não possua um curso de graduação, como a UnB, UFBA, Unicamp e UNILA, nem disciplinas de graduação ou pós-graduação de PLE, a UFMT pode participar de tal processo com ações de internacionalização por meio do PLE, como ocorre na Unesp com o projeto *Teletandem*. Tais ações devem seguir a linha das implementadas nos chamados acontecimentos linguísticos: ações de difusão da cultura brasileira e fomento para a formação de professores de PLE. Durante o período de desenvolvimento do VIC apontado neste trabalho, não foi possível ser realizada a aplicação de um projeto voltado à internacionalização. Impera-se como fundamental a implementação de um projeto de internacionalização por intermédio do PLE para a inserção efetiva da UFMT no processo de transnacionalização da Língua Portuguesa, e, para isso, é crucial iniciativas de pesquisas por parte do corpo discente para, não somente, colaborar para a construção de um saber linguístico, mas também, para sinalizar o interesse universitário por ser parte da transnacionalização da Língua Portuguesa. Nesse sentido, para o seguimento deste projeto, espera-se realizar a aplicação de um projeto que permita a internacionalização por meio da telecolaboração que coloquem estudantes da UFMT em contato com discentes de universidades



estrangeiras por intermédio do PLE. Para o prosseguimento, será necessário, no projeto, de uma ampliação da noção do cenário da internacionalização no Brasil e na UFMT, assim como das possibilidades de outras ações que estejam em conformidade com as políticas classificadas como Acontecimentos Linguísticos do PLE. As estratégias de investigação desses aspectos precisarão ser delimitadas para que o projeto consiga colocar em prática ações de internacionalização por meio do PLE como as que ocorrem no projeto *Teletandem Brasil*. Apesar da necessidade de continuidade do projeto, a presente seleção bibliográfica colabora para estimular o estudo desse tópico dentro do ambiente acadêmico da UFMT, e, dessa forma, compor um passo para a continuidade do trabalho.

Referências

ALMEIDA, Jessica Chagas de. *Ensino de português para estrangeiros: por uma historicidade de institucionalização no Brasil*. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Ensino e Aprendizagem de Línguas) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

ANCHESCHI, Rodolfo de Carvalho; CAMPOS, Nilce Vieira Ferreira. *História da UFMT: Faculdade de direito, pedra angular da Universidade Federal de Mato Grosso (1961-1976)*. 1. ed., Cuiabá: EdUFMT, 2022.

ARAÚJO, Itacira Ferreira. *O processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira no contexto do MERCOSUL*. 1996. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

BALDIN, Fernanda Deah Chichorro; RAMMÉ, Valdilena. Expressão oral nas classes de PLE/PFOL: entre teorias e materiais didáticos. *Trama*, Cascavel, v. 17, n. 42, p. 8-23, 2021.

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, 21 ed. Papirus, 2013, pp.73-140. In: PINTO, Paula Tavares; GARCIA, Daniela Nogueira De Moraes; SANTOS, Douglas Cunha. Ações de internacionalização para o ensino e a pesquisa na área de línguas. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5618-5630, jan./mar., 2021.



BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. História do ensino superior em Mato Grosso: Das iniciativas frustradas à criação de um sistema universitário. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v 19. 2019

BENVENUTO, Nathan Queiroz dos Santos. *O currículo e as competências para a formação inicial de professores de português como língua estrangeira*. 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria da Graça Martins; VELOSO, Teresa Christina M. Aguiar. Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 16, p. 147-164, jul./dez., 2003

BONINO, R. I love português. Língua Portuguesa. São Paulo, n. 24, out. 2007. In: DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial. *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 17, n. 1, p. 121-144, jan./abr., 2019a.

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

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun., 2011.

CASTRO, José Amílcar Bertholini de. *A galinha chocou o ovo da águia: o Projeto Aripuanã na criação da Universidade Federal de Mato Grosso (1970–1980)*. 2020. 268f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

CAVALARI, Suzi Marques Spatti; ARANHA, Solange. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 183-201, set., 2014.

CAVICHIOILLI, Márcio Henrique de Freitas. *A expansão do acesso ao ensino superior no estado de Mato Grosso – 1991 a 2010: mudanças ou permanências?*. 2016. 157 f.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CONCEIÇÃO, Jailson Almeida. *Na teia do discurso: os acordos ortográficos e implicações na política linguística de promoção e difusão do Português Língua Estrangeira (PLE)*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Teoria do Texto) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Formação de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE) em um centro de línguas em contexto universitário. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 7, n. 6, p. 1-11, dez., 2021.

DA CONCEIÇÃO, Lucas Rodrigues Soares. *Uma experiência com o português LE/L2 na Bahia-Brasil: percepções dos alunos pré-PEC-G (UFBA) sobre o seu aprendizado a partir da pedagogia de projetos*. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

DA CRUZ, Sara Oliveira. A produção escrita em sala de aula de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua: quando e como intervir. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 7, n. 6, p. 1-15, dez., 2021a.

DA CRUZ, Sara Oliveira. Reflexões sobre a formação inicial de professores de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (PLE/PL2) na Universidade Federal da Bahia em uma perspectiva culturalmente sensível. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 25, n. 53, p. 267-295, abr., 2021b.

DA ROCHA, Adriana Alves; CAMPOS, Nilce Vieira Ferreira. *História da UFMT: presença das mulheres (1970-2000)*, [2014]. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Adriana-Alves-da-Rocha_-Nilce-Vieira-Campos-Ferreira-1.pdf. Acesso: 02 set. 2023.

DA SILVA, Diego Barbosa. *De Flor do Lácio à Língua Global: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, a difusão e a projeção do português da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)*. 2011. 283 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

DE FREIXO, Adriano. Dez anos da CPLP: as perspectivas de integração do mundo de língua portuguesa. *Cena Internacional*, n. 1, p. 35-54. 2006.

DE LIMA, Eurico Figueiredo; VIOLANTE, Alexandre Rocha. A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a Estratégia de Projeção de Poder Inteligente do Brasil: Análise da Política Externa Brasileira, 1995-2016. *R. Esc. Guerra Nav.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 129-166, jan./abr., 2019.

DE MATTOS, Sandra Jung; DE SÁ, Elizabeth. Atuação das mulheres na extensão universitária na Universidade Federal de Mato Grosso. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-16, dez., 2023.

DE OLIVEIRA, Gilvan Müller. O Instituto Internacional da Língua Portuguesa da CPLP: aspectos da gestão de uma organização político-linguística original. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 11-36, maio./ago., 2019.

DE OLIVEIRA, Gilvan Müller. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies*, Brasil, n. esp. 1, p. 21-30, 2010.

DE OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(52.2), p. 409-433, jul./dez., 2013.

DE SÁ, Elizabeth Figueiredo; MONTEIRO, Silas Borges. Universidade Federal de Mato Grosso: da regionalização à internacionalização. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 253-267, jan./abr., 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012a. 397 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas, 2012a.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(51.2), p.435-458, jul./dez., 2012b.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Um lugar de representação pela língua: o programa de leitorado do Ministério das Relações Exteriores brasileiro. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 189-206, 2012c.

DORIGON, Thomas. *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: Um mediador entre propósitos e materializações*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DORILEO, B. P. Pensar para fazer. Cuiabá: Imprensa Universitária, 1984. In: DE MATTOS, Sandra Jung; DE SÁ, Elizabeth. Atuação das mulheres na extensão universitária na Universidade Federal de Mato Grosso. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-16, dez., 2023.

DOS SANTOS, Grazielle da Silva. *O sujeito entrelínguas: um caso de funcionamento semântico-sintático em produções escritas de estudantes hispanofalantes de PLE*. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

EVARISTO, Jefferson. Nomenclaturas da língua portuguesa nos planos de ação da CPLP: português língua o quê?. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, n. 42, 2022.

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

FRANCO, Sâmia de Brito. *A língua age: política externa brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo Lula (2003-2010)*. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GONDIM, Ana Angélica Lima. *Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira*. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GONZÁLEZ, Verónica Andrea. *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GUIMARÃES, E. R. J. Semântica do acontecimento. Campinas: Pontes, 2002. In: CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

GUSMÃO, Camila Alves. Políticas de integração entre o português e o espanhol no contexto dos países integrantes do MERCOSUL. *Revista inventário*, Salvador, n. 16, p. 1-13, jan./jul., 2015.

HEEMANN, Cristiane; SCHAEFER, Rodrigo; SEQUEIRA, Rosa Maria. O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da internacionalização em casa. *Tecnologias e ensino de línguas: Uma década de pesquisa em linguística aplicada*, p. 123-146, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12550>. Acesso em 30 nov. 2024.

JESUS, Isabela Abê de. *O professor de português língua estrangeira como interculturalista em contexto de extensão universitária*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

LINHARES, Giuliana de Alcantara Giglio; MELLO, Giulia Nascimento de. Revista de Estudos de Português Língua Internacional: potencial para o ensino e a pesquisa. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 100-106, jul./dez., 2022.

LUZ, Emeli Borges Pereira. *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)*. 2009. 279 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MACHADO, Lohanna. Programa de leitorado brasileiro: algumas considerações sobre sua configuração e sobre o espaço dedicado à literatura. *Cadernos de Pós-graduação em Letras*, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./abr., 2019.

MARTINS, T. R M. O exame Celpe-Bras e o funcionamento do sentido sobre a brasilidade. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. In: DORIGON, Thomas. *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: Um mediador entre propósitos e materializações*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MENDES, Edleise. A promoção do português como língua global no século XXI: um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio/ago., 2019.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 52, p. 22-42, ago, 2009.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

MOISÉS, Christiane; BORGES, Flávia Girardo Botelho. Apropriação tecnológica de professores de Português Língua Estrangeira em tempos pandêmicos: uma reflexão sobre formação. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 7, n. 6, p. 1-17, dez., 2021.

MORAES, Jaqueline da Silva. *O projeto Teletandem Brasil: as relações entre comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

MURAD, Lidiane Hernandez Luvizari; GASPARINI, Edilene Fernandes. Reflexões sobre projetos de internacionalização desenvolvidos em um contexto de formação tecnológica. In: VIEIRA, Lucimar Sasso; BUENO, Miriam Pinheiro (org.). *Tecnologias aplicadas ao agronegócio*. Uberlândia, MG: Regência e Arte Editora, 2021. p. 41-58. Disponível em: https://www.aryramos.pro.br/wp-content/uploads/2021/11/EBOOK-TECNOLOGIAS-APLICADAS-AOAGRONEGOCIO-vol-2_compressed.pdf#page=42. Acesso em: 01 dez. 2024.

NETO, Francisco Tomé de Castro. *História do futuro: diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o Ensino/Aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI*. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, M.; REINDEERS, H., WARSCHAUER, M. (org.). *Contemporary computer-assisted language learning*. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 123-141. In: HEEMANN, Cristiane; SCHAEFER, Rodrigo; SEQUEIRA, Rosa Maria. O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da competência intercultural no contexto da internacionalização em casa. *Tecnologias e ensino de línguas: Uma década de pesquisa em linguística aplicada*, p. 123-146, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12550>. Acesso: 30 nov. 2024.

OLIVEIRA, Leilane Morais. *Programa de Leitorado: diálogo entre política linguística externa e formação de professores de PFOL no Brasil*. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Leilane Morais. Programa de leitorado do Brasil: discussões sobre o perfil profissional do leitor. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, [S. l.], v. 25, n. 44, p. 252-271, maio/ago., 2018.

OLIVEIRA, Leilane Morais; FERNANDES, Eugênia Magnólia da Silva. Não perenidade como característica do Programa de Leitorado brasileiro. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 733-760, jul./set., 2021.



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

QUEIROZ, Nathan; SOUZA, Iracema Luiza de. Os direcionamentos teórico-metodológicos para formação inicial do professor de PLE na Universidade Federal da Bahia UFBA. *Entretextos*, Londrina, v. 21, n. 3 esp., p. 131-150, out., 2021.

RIZZI, Kamilla Raquel; CRUZICHI, Isabella da Silva. A CPLP como mecanismo de atuação do Brasil no atlântico sul: a ampliação da cooperação, os desafios e a possibilidade de liderança. *Revista Brasileira De Estudos Africanos*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p.32-63, jul./dez., 2017.

RODRIGUES, Lucas; DA CRUZ, Sara Oliveira; MENDES, Edleise. O português língua estrangeira (ple)/segunda língua (pl2) na UFBA: institucionalização, desafios e prospecções. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 68, p. 648-669, 2020.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo; BEDRAN, Patricia Fabiana. Formação Reflexiva em Contextos Virtuais: a experiência do projeto Teletandem Brasil. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 27, p. 1-23, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. *Portuguese Language Journal*, v. 7, p. 1-10, 2013. In: DOS SANTOS, Grazielle da Silva. *O sujeito entrelínguas: um caso de funcionamento semântico-sintático em produções escritas de estudantes hispanofalantes de PLE*. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SEVERINO, Cintia do Nascimento. *Implantação e consolidação de português língua estrangeira em instituição de ensino superior: um estudo discursivo sobre o lugar da língua em contexto de internacionalização*. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

SOUSA, Gutyerlle de Araújo. *PLE OMNIBUS (para todos): a inserção de disciplinas embaixadoras nos cursos de licenciatura em Letras*. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

TOSATTI, Natália Moreira. O complexo mosaico da Língua Portuguesa nos países membros da CPLP: um breve panorama. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 187-202, dez., 2020.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESpecialist*, 27(1), p. 83-118, 2006. In: APARECIDO, Kleber da Silva. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos': legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências?*. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

ZOPPI-FONTANA, Mónica (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009. In: ROCHA, Nildiceia Aparecida. *O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje*. *Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr., 2019.

ZOPPI-FONTANA, Mónica; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 89-119, set./dez., 2008.



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

Sobre querer ensinar Português: o que dizem as narrativas de estudantes de Letras em percurso formativo?

Camila de Oliveira Gomes Pereira
Universidade Federal de Ouro Preto – Brasil

Fernando Silvério de Lima
Universidade Federal de Ouro Preto – Brasil

Preâmbulo: sobre Letras e vivências

Segundo o Portal de Notícias G1, em uma reportagem de 29 de setembro de 2022, nos últimos anos é crescente a preocupação com o cenário de um apagão docente, ou seja, a iminente falta de professores para atuar nos mais diferentes contextos de ensino em um país onde o interesse pelas licenciaturas é cada vez menor. Ao mesmo tempo em que o campo de trabalho parece garantido, o cenário é marcado por uma contradição, uma vez que essa previsão de ampla demanda de professores aptos ao trabalho não se reflete na atual busca pelos cursos de licenciatura, enfatizando, portanto, uma crise (Santana, 2016; Lima, 2017; Rolim; Almeida, 2021; Aranha; Souza, 2023). Recentemente, é possível encontrar trabalho. Nos cursos de Letras - Português do Brasil, por exemplo, ainda que a formação seja majoritariamente voltada para o ensino de língua materna (L1), muitos desses profissionais eventualmente optam por outras vertentes possíveis do ensino como língua estrangeira (LE), segunda língua (L2), língua adicional (LA), dentre outras opções menos exploradas. Portanto, torna-se necessário compreender o perfil contemporâneo de estudantes que chegam ao curso de Letras para futuramente ensinar Português, especialmente quando é possível perceber um aumento de pesquisas sobre essa



temática nos últimos anos (Lima, 2017, 2020; Rolim; Almeida, 2021; Lima; Mapa, 2022, 2023; Lima; Mendes, 2024). Ao mesmo tempo, torna-se necessário compreender quais campos de trabalho esses estudantes conhecem e quais ainda podem vir a conhecer no que se refere ao ensino de língua portuguesa.

Um dos caminhos para o estudo dessa complexidade de experiência subjetiva dos professores advém da teoria histórico-cultural de L.S Vygotsky (1934/2012, 2019), tendo em vista a maneira como concebe as relações entre os domínios culturais e biológicos no desenvolvimento humano. E, dentre as diferentes vertentes de estudo, um conceito chama atenção, originado em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, mas que extrapola para outros domínios da vida (adolescência e vida adulta). O termo *perezhivanie* possui um significado comum na língua russa, mas adquire um sentido mais específico na pesquisa histórico-cultural contemporânea (Mok, 2015; Fleer; Gonzalez Rey; Veresov, 2017; Veresov, 2017). Isso acontece devido ao resgate desse conceito nas últimas décadas por campos interdisciplinares como a Educação, a Psicologia e a Linguística Aplicada (Mok, 2015; Fleer; Gonzalez Rey; Veresov, 2017; Veresov, 2017; Lima, 2017, 2020; Lima; Mapa, 2022, 2023; Lima; Mendes, 2024). Esse constante interesse trouxe inicialmente um desafio, a busca da tradução perfeita do termo. Em língua inglesa, é possível encontrar escolhas lexicais como “experiência emocional” ou até mesmo “experiência vivida”. Já em espanhol e português, encontramos o termo “vivência”.

Esse desafio linguístico acontece pois o termo perde parte de seu significado se for traduzido apenas como “experiência”. Em primeiro lugar, *perezhivanie* envolve o processo de passar por algo envolvendo uma relação entre o cognitivo e o afetivo. Dessa forma, ao experienciar alguma coisa, a pessoa não apenas vive (por isso a vivência), mas sente e interpreta aquele momento (dimensão emocional e de tomada de consciência, de entendimento) que modifica seu curso de desenvolvimento. Dado esse valor significativo do termo vygotskiano, concordamos com Nikolai



Veresov e David Kellogg nas notas explicativas da tradução de Vygotsky (2019), que uma alternativa contemporânea viável tem sido manter o termo em russo, resgatando todos esses aspectos aqui mencionados e convencionando seu uso nos textos acadêmicos.

Nas palavras de Vygotsky (2019), *perezhivanie* é um conceito que nos permite estudar o papel e a influência do ambiente (ou meio social) no desenvolvimento psicológico. Em outras palavras, o psicólogo busca se distanciar tanto de uma visão determinista de que o ambiente limita o potencial das pessoas, quanto da visão de que o meio social é apenas o local ou o pano de fundo da história do desenvolvimento (ontogênese). Ainda para Vygotsky (2019, p. 72), “o ambiente, que sempre impinge como uma situação concreta, está sempre se apresentando em uma dada *perezhivanie*”. O meio, na verdade, é a fonte do desenvolvimento, pois é ali que o sujeito reúne suas capacidades biológicas e, por meio da cultura, passa a fazer parte de um grupo, adquire a linguagem, aprende, vive e se desenvolve como ser social. No entanto, Vygotsky defende que não basta considerar a influência do ambiente no desenvolvimento sem ter em vista a independência e agência do sujeito. Dessa forma, compreender a *perezhivanie* envolve atentar também para “a influência do grau de compreensão, consciência, sensibilidade ao que está acontecendo no ambiente” (Vygotsky, 2019, p. 73).

De acordo com Mok (2015), o conceito de *perezhivanie* é importante para pesquisas contemporâneas na área de ensino e aprendizagem de línguas, pois resgata o papel da subjetividade do sujeito para fenômenos que por muito tempo na Linguística Aplicada eram interpretados principalmente por vertentes cognitivistas. Ensinar e aprender vai além da dimensão cognitiva e engloba também a experiência individual que é perpassada pela vida social e pelo meio. Qualquer ambiente formal de aprendizagem, por exemplo, reflete essa importante condição cultural humana, reconhecendo que nossa cultura elabora conhecimentos, compartilha com as próximas gerações, concebe condições para a próxima, e assim por diante. Para Mok (2015), é



cada vez mais notável as leituras das obras de Vygotsky (2012; 2019) em sua teoria histórico-cultural. Na perspectiva brasileira, para Dellagnello e Vieira-Abrahão (2020, p. 09), um dos motivos que explica o fortalecimento de uma perspectiva vygotskiana na formação de professores é porque ela “focaliza a natureza das habilidades humanas, como elas se desenvolvem por meio do envolvimento em nossos mundos históricos, sociais e culturais e como a educação pode funcionar para promover o desenvolvimento de modos particulares de pensar e agir no mundo”. Partindo dessa premissa vygotskiana de que o processo educativo (o de aprender ao ser ensinado por alguém, como significado no termo russo “obutchénie”) tem o potencial de transformação do mundo pela vida social, nota-se a necessidade de mais pesquisas que compartilhem dos mesmos referenciais teóricos, objetivando uma maior difusão destes conhecimentos.

Nas notas explicativas da tradução do russo para o inglês (Vygotsky, 2019), os editores David Kellogg e Nikolai Veresov explicam que uma das formas de construir um entendimento da vivência (*perezhivanie*) é por meio do processo de narrativização, ou seja, a organização dos fatos em eventos que se conectam e oferecem algum tipo de entendimento para quem passou por tudo isso sob a forma de histórias. As pessoas utilizam a palavra para mediar a experiência vivida e a narrativa se mostra uma forma interessante para observar como as pessoas interpretam os fenômenos do cotidiano e o impacto desse sentido em suas vidas.

Nessa mesma linha, propomos nesta pesquisa um estudo da vivência de estudantes que buscam o curso de Letras e esta escolha nos leva metodologicamente a investigar a partir das histórias que as pessoas compartilham. Dito de outra forma, com este estudo tivemos o objetivo de compreender a *perezhivanie* do querer fazer Letras, quais são as razões, os motivos e os interesses que trazem estudantes universitários para este curso em específico e como as histórias anteriores podem (ou não) estar relacionadas com essa tomada de decisão. Portanto, a *perezhivanie* aqui considerou a



relação do meio social que se revela na experiência subjetiva de uma participante a partir da forma como ela narrativiza o caminho até o curso de Letras Português. Nesse sentido, nas próximas seções evidenciamos um detalhamento deste estudo apresentando os objetivos gerais e específicos, o desenho metodológico, referências que embasam as perspectivas aqui delineadas, bem como também enfatizamos, ao longo do trabalho, o interesse social deste para contribuir na formação de um perfil do ingressante em Letras.

Sobre estudar as vivências de quem faz Letras

A pesquisa se caracterizou por sua natureza qualitativa com base metodológica em pesquisa narrativa (Elliot, 2005; Trahar, 2011; Webster; Mertova, 2007) para estudo das histórias pessoais compartilhadas por estudantes de Letras. Este perfil se mostra bastante adequado ao estudo da *perezhivanie*, pois como nos lembram David Kellog e Nikolai Veresov na tradução de Vygotsky (2019), para tentar estabelecer um sentido desse fenômeno, as pessoas buscam narrativizá-lo, ou seja, situar a vivência sob a forma de uma história que encapsula os eventos relacionados a partir da leitura que o sujeito faz do momento que vive. Para Bruner (2010), a narrativa não apenas reúne formas de representar a experiência pela linguagem, mas de nos comunicarmos uns com os outros, construindo nossas culturas, nossa imaginação e nosso senso de possibilidade.

O recorte que apresentamos neste capítulo integra a um projeto mais amplo que busca analisar perfis narrativos de estudantes que chegam ao curso de Letras, pretendendo compreender as especificidades que movem os interesses e os esforços dos universitários que escolhem este curso. Para este projeto, procuramos delinear cinco perfis narrativos de participantes de um curso de Letras (licenciatura e bacharelado) com idade entre dezoito e vinte e quatro anos que estudam em uma universidade federal do Sudeste brasileiro. Os instrumentos para geração de dados se constituíram em narrativas escritas e



comentários reflexivos. A primeira fonte consistiu no envio de um roteiro para os estudantes com perguntas que poderiam auxiliar no início da escrita, no entanto, as participantes tiveram total liberdade de relatar aquilo que preferissem. No roteiro, alguns tópicos sugeridos incluíram: memórias de infância sobre aspectos da linguagem e da área de Letras; o processo de escolha do curso de Letras e a tomada de decisão; impressões iniciais da experiência universitária e expectativas dos estudantes.

A segunda fonte consistiu no compartilhamento voluntário das estudantes de textos que tenham elaborado durante o início do curso de Letras em que relatam suas opiniões sobre o curso ou a própria formação (postagens de fóruns, textos de opinião, resumos, diários, dentre outras possibilidades). Esta fonte de dados visou complementar a anterior, focalizando na experiência atual de fazer Letras. Após o compartilhamento das narrativas e comentários reflexivos, os textos foram reunidos e organizados individualmente. Em cada texto, os procedimentos iniciais consistiram no tratamento dos dados para que nomes pessoais e outras informações sejam modificadas por pseudônimos e nomes fictícios.

Em seguida, a análise foi realizada a partir da perspectiva de eventos críticos de Webster e Mertova (2007). Para estes autores, a análise das narrativas requer que sejam observadas algumas categorias essenciais como a estrutura temporal (presente/passado e suas relações), espaço (ambiente social), personagens (sujeitos) e eventos (momentos de maior impacto). A partir disso, as narrativas foram analisadas com base no conceito de vivência (*perezhivanie*), de modo a compreender como cada participante estabeleceu sentido em suas narrativas escritas da trajetória que culmina na escolha pelo curso de Letras e sua posterior chegada ao ensino superior. Por questões de espaço, focalizaremos neste capítulo as narrativas de apenas uma das participantes, que será apresentada a seguir.



Sobre Karina – Parte 1: o percurso de quem escolheu Letras - Português

O relato da estudante começa de maneira incomum, logo aos 3 anos de idade, quando ela nos conta que sua avó trabalhava na casa de uma mulher com uma boa situação financeira. Tendo uma filha com a mesma idade de Karina, essa mulher pediu para que a avó da garota levasse-a para brincar em sua casa. Conhecendo-a, a mulher se surpreendeu com a inteligência de Karina em uma idade tão prematura, e disse a sua avó que a menina deveria ser colocada em uma escola. A avó, então, afirma não ter a condição financeira necessária, e é diante disso que algo surpreendente acontece; a mulher se oferece para pagar a escola de Karina. E nisso seu processo de alfabetização começou.

A estudante segue sua história dizendo que se encantou pela escrita assim que aprendeu a escrever seu nome, já na pré-escola; Karina afirma que “sua vida mudou completamente” a partir desse momento. Ela não se interessava em desenhar, como outras crianças de sua idade, mas sim em aprender cada vez mais das letras. Sua fome de aprender apenas aumentou quando recebeu de seu primo um livro infantil chamado “A Grande Lição”, com um pequeno urso na capa, e a missão de Karina passou a ser aprender a ler somente para conhecer a história de seu livro. E ela consegue, aos 04 anos, concluir seu objetivo. A jovem então pôde conhecer a história do livro.

Depois disso, temos um pequeno salto na trajetória contada por Karina, sendo levados diretamente para sua vivência adolescente na escola pública. A estudante compartilha conosco sua percepção acerca do pouco incentivo à leitura que tinha, na qual as possibilidades de todo o meio literário ficavam à deriva e apenas os clássicos recebiam alguma atenção. Complementa, ainda, dizendo em sua narrativa:



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Excerto 1

Além do mais, os professores preferiram focar nas regras gramaticais em suas aulas que se resumiam em copiar tais regras do quadro, sem que fizesse um sentido prático no cotidiano dos alunos. Portanto, sendo bem sincera eu nunca achava as aulas de Português [como algo] legal, mesmo sendo apaixonada pela Língua Portuguesa.

O excerto sintetiza uma experiência de aprendizagem marcada por práticas escolares tradicionais (foco na gramática, exercícios de cópia, etc.) que não lhe faziam perceber alguma relação com a linguagem da vida cotidiana. Dessa forma, é possível notar no relato uma experiência dicotômica: apesar das lembranças escolares insatisfatórias, o apreço pela língua portuguesa (e pela leitura, como descrito anteriormente), permanecia. E, por conta de sua paixão, seu eventual interesse pelo curso de Letras anos mais tarde não foi surpresa alguma. Entretanto, Karina passou por algo que muitos estudantes passam nos anos finais do ensino médio. Forçada pelo desejo de agradar seu pai, Karina escolhe inicialmente outro curso visto como mais seguro pelo senso comum da sociedade brasileira: o Direito. Entretanto, jamais foi feliz em sua escolha, pois de acordo com ela, “parecia que faltava algo”. Essa sensação de incompletude se acentua em 2016, quando recebeu uma oportunidade que trouxe outro sentido à sua experiência, como nos descreve Karina no excerto seguinte:

Excerto 2

Em 2016, quando aconteceram as ocupações nas escolas, um amigo formado em História me convidou para montarmos um aulão para os alunos que estavam ocupando a escola onde ele estudou. E ele ficou responsável pela história e eu com a literatura e, assim, montamos um aulão interdisciplinar.

Nessa época, houve uma mobilização estudantil que acarretou na ocupação de várias escolas e universidades por todo o país, durante a presidência de Michel Temer. De acordo com reportagem da Agência Brasil (Tokarnia, 2016) na época, mais de mil escolas em



todo o país aderiram ao movimento, sendo o Paraná e Minas Gerais (onde Karina vivia) os dois estados com maior número de escolas mobilizadas. As manifestações incluíam ainda o descontentamento político com diversos governadores estaduais. Das reivindicações do período, vale destacar o repúdio em pelos menos três pontos: o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 que também ficou conhecido como PEC do teto de gastos e PEC da morte, pois alterou a constituição de 1988 para propor novo Regime Fiscal; A Medida Provisória (MP) 746/2016 que posteriormente resultou na controversa reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e a ascensão do movimento político “Escola sem Partido” que visava promover uma agenda conservadora e restritiva aos temas e conteúdos abordados em sala de aula. Tomamos o excerto seguinte, retirado do relato de Karina, para mostrar como foi sua experiência lecionando durante o aulão montado por ela e seu amigo:

Excerto 3

Foi uma experiência incrível e única, costumo falar que meu coração bateu de um jeito diferente naquele dia. Portanto, após esse dia resolvi que entraria para o curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa em busca da minha identidade docente. (Grifos nossos)

O uso de palavras que demonstram a intensidade da experiência vivida por Karina (a descrição daquele momento como singular ou a reação emocional que sentiu fisicamente, na batida do coração), nos ajuda a concretizar a noção de que essa vivência — ou seja, relação que ela estabeleceu com o meio, que neste caso era o ambiente onde lecionou pela primeira vez — a direcionou para uma tomada de decisão, que a levou ao curso de Letras posteriormente. A experiência de estar envolvida naquelas aulas de literatura e as interações com os alunos durante os “aulões” trouxe a ela um sentido mais autêntico, até então não sentido no curso de Direito, escolhido para agradar seu pai. Sua narrativa aqui tem um recorte drástico, pois ela não detalha o que aconteceu em sua vida nos próximos dois anos, como razões para sua efetiva saída do



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

curso de Direito (para além do descontentamento) ou até mesmo a reação de sua família com essa mudança.

Partindo desse momento, chegamos já em 2018, quando Karina é aprovada em Letras, e sai de sua cidade natal para realizar o que tem como um sonho: lecionar Língua Portuguesa. Ela acaba matriculada em uma outra universidade, só que então é aprovada na instituição federal que cursa atualmente, também no estado de Minas Gerais, e percebe que o currículo desta a auxiliaria melhor em seus interesses. Todavia, como nem mesmo seguindo sonhos nossas experiências são apenas agradáveis, a garota relata que quase desistiu de Letras e regressou ao Direto, consequência de uma situação ruim vivida com uma professora de seu novo curso. Karina nos diz:

Excerto 4

(...) no primeiro período quando uma professora disse que eu escrevia mal e não tinha o perfil do curso. Hoje eu agradeço a Karina do passado por não ter desistido e seguido em frente com o seu sonho mesmo em um ambiente extremamente hostil.

Aqui ela nos conta um pouco sobre como se sentiu logo no começo do curso ao resgatar um evento crítico (Webster; Mertova, 2007) em que foi confrontada por uma professora do primeiro período, em uma disciplina sobre produção textual. O relato sinaliza outro momento de contradição da experiência. De um lado ela se encontrava finalmente em um curso que atendia seus interesses. Do outro, seu desempenho não era satisfatório segundo a professora. Assim, a frustração inicial poderia ter resultado na desistência imediata do curso, mas ela ressalta sua perseverança e resiliência de resistir mesmo em face da hostilidade que se materializa não apenas nesse exemplo, mas em outros.

Em geral, o início do curso é caracterizado por ela como uma quebra de expectativas com disciplinas do campo da literatura, que tinha julgado que poderiam ser suas favoritas, como sinalizado anteriormente. Segundo Karina, na sua experiência literária durante



o curso de Letras, não há “prazer e sim pura obrigação”. Contudo, no cenário de contradições de experiência ela se volta ao objetivo central, sua formação em Letras. Entre seus planos, indica algumas dúvidas sobre seu caminho no curso, que bifurcam na possibilidade de fazer um mestrado em educação logo ao final da graduação ou na ideia de ter as primeiras experiências em uma sala de aula. De todo modo, ela tem certeza que deseja fazer o mestrado e complementa afirmando que “ser professor no Brasil é um desafio em si”, dada a desvalorização da profissão mediante os olhares da sociedade, opinião explicitada por nossa participante no trecho abaixo:

Excerto 5

(...) não somos valorizados, os salários são baixos e existem as más condições de trabalho e um presidente ignorante e genocida que faz questão de sucatear o máximo que pode a educação desde o ensino básico ao ensino superior.

No excerto, Karina reflete sobre o cenário de desvalorização de sua profissão, que no ensino superior se acentua no chamado cenário de crise das licenciaturas (Santana, 2016) algo que afeta especificamente os cursos de Letras (Rolim; Almeida, 2021), ou seja, quando se observa ano após ano uma diminuição da procura por cursos de licenciaturas nas universidades. É importante ressaltar que Karina é um caso à parte, pois chega ao curso com consciência de que quer ser professora, um perfil de estudantes que também tem sido foco de pesquisas contemporâneas (Lima, 2017; Lima; Mapa, 2022, 2023; Lima; Mendes, 2024).

De maneira geral, a *perezhivanie* de Letras da estudante Karina foi marcada pela singularidade de contradições de experiências, resultantes das interações sociais em diferentes contextos e com diferentes pessoas que atravessam sua vivência individual (e tomada de consciência). Ela pode ser uma estudante de Letras no meio de muitos outros, mas não podemos ignorar suas vivências individuais e como cada uma a fez chegar ao curso que sempre desejou, mesmo com os empecilhos colocados em variados pontos do relato. A breve história nos mostra que há pessoas dispostas a



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

contribuir com a educação, como a empregadora de sua avó e o amigo que a chamou para ministrarem o aulão; mas também há sempre aqueles que irão menosprezar seu potencial, e até mesmo desincentivá-lo, como a professora universitária que declarou que a garota não tinha o perfil do curso com que sonhou.

Além disso, há também a desvalorização da figura do professor, conforme ela já demonstra consciência. Porém, ao concluir sua narrativa, a acadêmica diz em seu relato, citando o educador Paulo Freire, que “educar é um ato de coragem”, o que nos mostra que ela também é nitidamente corajosa.

Sobre Karina – Parte 2: *perezhivanie* de quem escolheu Letras - Português

Karina, estudante de licenciatura em Letras-Português, em um de seus ensaios escritos ao longo do semestre na disciplina Introdução à Linguística Aplicada, reflete sobre questões de preconceito inerentes ao uso da língua. Nele, a discente toma como exemplo um caso ocorrido em Portugal, na qual as crianças estariam “falando como brasileiros” por influência de youtubers do país, gerando revolta nos responsáveis, que consideram o português falado no Brasil como errado.

Excerto 6

O discurso do texto me deixou inquieta, pois os pais das crianças portuguesas estão agindo como se fosse algo horrível ou negativo os filhos falarem o português brasileiro. O que incomoda os pais não é o conteúdo que seus filhos estão acessando sem a sua supervisão, o que está sendo visto como preocupação é o falar. Portanto, o que me incomoda nesse texto é que existe uma questão de poder na língua de qual falar é adequado. Acredito que outras pessoas assim como eu podem se incomodar com esse texto, já que esse preconceito linguístico velado como preocupação vem do país que colonizou o Brasil. (Ensaio sobre o que é língua/linguagem)



Ao discutir questões sobre preconceito linguísticos e as crenças que permeiam esse processo, Bagno (1999), salienta que dizer que os portugueses falam a língua melhor ou certa, é o mesmo que afirmar que existe uma sociedade de falantes do português uniforme, indiferenciada e sem conflitos sociais, ignorando toda uma história de opressão cultural, social e política que Karina menciona. Ainda sobre questões de linguagem, ela traz seu pensamento acerca sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa, assunto abordado em outra das aulas tidas na disciplina.

Excerto 7

Se eu fosse da área de Letras Licenciatura em Língua Inglesa, inicialmente tentaria trabalhar com meus alunos um pouco de cada conhecimento, uma vez que eu não seria uma professora nativa. Além do mais, buscaria desmistificar que o correto é apenas o Inglês como Língua Nativa e apresentaria o mundo de possibilidades e identidades que existem no Inglês como Língua Franca. (Ensaio sobre o inglês como língua franca)

O preconceito linguístico é uma prática comum e universal, sendo particularmente frequente quando estamos falando sobre o inglês, a língua mais falada em todo mundo. Este excerto sinaliza uma visão mais ampla de Karina sobre o mito do falante nativo como a única ou exclusiva referência de falar inglês corretamente, algo que acaba influenciando a experiência de aprendizagem de quem aprende inglês como uma língua adicional (Graddol, 2006; Rajagopalan, 2010). Ao se deparar com o conceito de Língua Franca (uma língua de contato entre diferentes culturas e como status internacional e geopolítico de amplo uso), ela visualiza a possibilidade de um trabalho mais amplo através da língua inglesa. Se considerarmos todo o mundo, a variabilidade se estende ainda mais, considerando a língua como um objeto vivo, imprevisível e difícil de controlar. Além disso, sua principal função é a comunicação que gera interação social, portanto, se há entendimento entre os falantes, a linguagem está sendo utilizada corretamente. A era globalizada trouxe mudanças em todos os



aspectos da vida moderna, de modo que o inglês se transformou de uma língua tratada apenas como estrangeira para uma língua franca. Graddol (2006) afirma que o ensino de Inglês como Língua Franca (ILF) deve refletir as necessidades e aspirações de falantes não nativos que usam o inglês para se comunicar com outros falantes não nativos. Sendo assim, Karina demonstra um entendimento adequado sobre o ensino de inglês, ainda que não seja sua área de atuação.

Desse modo, diante da globalização, Pennycook (2004) evidencia que o inglês se tornou um dos meios mais poderosos de inclusão e também de exclusão nas posições sociais, do mercado de trabalho e do setor educacional. Entretanto, a língua inglesa não é o único meio de repressão integrado ao processo de globalização, outro assunto discutido durante as aulas de Linguística Aplicada e sobre o qual Karina discorre com eloquência, uma opinião concreta formada.

Excerto 8

Um dos pontos que o papel da globalização na visão de Milton Santos e de José Saramago se assemelham é o da perversidade, uma vez que ocorre a transferência da pobreza para alguns países e essa pobreza é tratada como algo natural e não provocado por um pequeno grupo que concentra essa riqueza impedindo uma melhor distribuição, como nomeia muito bem Saramago capitalismo autoritário. (Ensaio sobre globalização).

Escreveu a discente após assistir a uma entrevista dada pelo escritor José Saramago a Jô Soares (Programa do Jô — Rede Globo), cuja temática do mundo globalizado foi mencionada. Relacionou, ainda, o pensamento de Saramago ao de Milton Santos, importante geógrafo brasileiro. Para Santos (2000), a globalização como fábula é um processo maquiado como positivo, uma vez que promove a internacionalização econômica e sociocultural, porém nada mais é que um sistema totalitário imposto pela competitividade, que tem a guerra como norma. Dito de outra forma, ela revela seu lado perverso. Há que vencer o outro, esmagando-o, para tomar o seu



lugar. Ou seja, a globalização se caracteriza como uma disputa onde os mais fortes (os chamados “países de primeiro mundo”) impõem suas próprias vontades aos países “menos desenvolvidos”, que por sua vez não possuem meios com os quais se defender. Consequentemente, é uma busca para ter sempre mais, fomentando a desigualdade mundial (Cataia, 2020; Miranda, 2000), promovendo o consumismo como forma de vida em um cenário onde muitos não têm sequer as condições mínimas de usufruir dos benefícios da fábula. Karina, então, completa seu pensamento exemplificando este aspecto da globalização com um acontecimento, para ela, recente, provocado pela pandemia da COVID-19.

Excerto 9

A OMS alertou que a pandemia da COVID-19 somente seria controlada em um determinado país quando fosse controlada em todos os países. Entretanto, os países ricos decidiram ignorar tal alerta e seguiram no seu egoísmo comprando maiores quantidades de vacinas sem se importar com uma forma justa de distribuição das vacinas pelo planeta e agora com essa nova variante (encontrada no continente africano) a crise sanitária volta a assustar o mundo. (Ensaio sobre globalização)

Essa competitividade e o individualismo comentados pela estudante elucidam muito bem como o mundo capitalista e globalizado funciona, devido ao fato que se houvesse alguma justiça real, os recursos e meios de produção seriam distribuídos igualmente entre os países, para que ninguém sofresse com as consequências do sistema desigual, como já ocorre. E também, o egoísmo mencionado por Karina demonstra o afrouxamento dos valores morais, pois os países não se importaram com uma divisão proporcional das vacinas, e depois se surpreenderam quando uma nova variante surgiu em um continente visto como mais pobre por eles e que, portanto, mais precário e sujo, o ambiente ideal para que a doença nascesse. Em suma, a universitária estabelece uma relação de desesperança quanto a sociedade como um todo, não se conformando com a noção de que vivemos em um mundo onde alguns têm demais e outros não possuem quase nada.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

As visões de mundo de Karina são explicadas em uma atividade posterior, em que ela comenta sobre já estar no sexto período de Letras, e não no primeiro como suas colegas de turma (as outras participantes). A respeito da formação de sua identidade, ela coloca.

Excerto 10

Posso falar com toda certeza que mudei e muito, já não sou mais a Karina que entrou no curso em 2018. Por mais que minha caminhada dentro do curso não tenha sido fácil, eu tenho conseguido construir a minha tão sonhada identidade docente, hoje eu sei que tipo de professora eu quero ser e o tipo que não devo ser, que tipo de educação eu defendo e qual abomino. (Ensaio sobre identidade)

Nossa identidade pode ser construída através de muitos fatores, e um deles é a sensação de pertencimento a alguma coisa, que pode ser desde um lugar até uma profissão. Conforme Hall (2006), construímos esse senso do que chamamos de identidade partindo do significado que atribuímos ao mundo ao nosso redor, como o percebemos e o sentimos. E em meio a esses significados, somos atravessados ainda pelos discursos dos outros que também nos nomeiam e nos identificam, seja pela semelhança ou pela diferença. Para Karina, com a vantagem de sua experiência dentro da licenciatura em Letras um pouco mais longa do que suas demais colegas de curso, é muito mais simples perceber a própria identidade como docente, tendo em vista que teve tempo para significar suas vivências interiormente, ampliando a certeza que sempre teve. A discente engrandece esse discurso, na medida em que segue, no mesmo ensaio, contando como enxerga questões educacionais sobre as quais refletiu.

Excerto 11

Acredito ser necessária essa reflexão sobre o contexto educacional do Brasil para que, após essa compreensão da realidade, possamos pensar nas soluções. Sendo assim, carecemos de pensar uma educação preocupada com a formação integral e autônoma do sujeito e uma urgente valorização do



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

profissional da área da educação. No entanto, lutar por esses direitos não é e nunca será fácil, mas acredito no poder transformador da educação.
(Ensaio sobre identidade)

Se por um lado Karina parece completamente desacreditada da sociedade como um todo, ela apresenta intenso sentido de esperança quando fala sobre educação. Ela, apesar de saber que não é uma área valorizada, consegue identificar aspectos necessários para que a educação realmente se desenvolva no Brasil. O sistema educacional brasileiro enfrenta um sucateamento frequente, cuja conjuntura se agravou ainda mais durante o governo de Jair Bolsonaro (vigente durante o ensaio escrito por Karina), uma vez que desde o início de seu mandato, em 2019, até 2022, o presidente havia cortado cerca de R\$ 5,83 bilhões de investimento na educação (Araújo, 2022). Sendo assim, é de grande importância que futuros educadores como Karina compreendam o papel da educação na vida do indivíduo social, e estejam dispostos a lutar por ela. Ainda sobre educação, ela elabora também sua própria experiência como educanda na universidade, mais especificamente o cenário de educação remota o qual foi submetida por ocasião da pandemia.

Excerto 12

Nunca me imaginei fazendo qualquer curso ou disciplina em modalidade remota, quando me matriculei no curso de Letras em 2018, o objetivo era que do início ao fim fosse presencial, mas entendo que o ensino remoto foi a única solução no momento devido a pandemia. Entretanto, eu nunca vou defender esse modelo de educação, pois mesmo após um ano na modalidade remota até hoje sinto que não me adaptei com esse formato. Além disso, depender de acesso à internet e ficar muito tempo na frente da tela do computador ou do celular é extremamente exaustivo. (Ensaio sobre identidade)

O avanço tecnológico também é um dos pilares da globalização (Santos, 2000; Cataia, 2020), sobre o qual Karina demonstra certo desafeto novamente. Embora compreenda a necessidade da modalidade remota durante o contexto pandêmico,



dada a recomendação de evitar aglomeração de pessoas, ela não enxerga pontos verdadeiramente positivos no uso da internet nem mesmo quando se trata de fins educacionais, de modo que afirma parecer estar sendo engolida pela necessidade de se conectar virtualmente para sobreviver no mundo atual. Karina comenta que a tecnologia, ainda que possua a capacidade de conectar pessoas que estão distantes, está cada vez mais nos afastando de quem realmente está ao nosso lado.

Uma vez que está mais avançada no curso, Karina é um caso particular e interessante de ser observado, tendo em vista que seus pensamentos críticos e opiniões já formadas esclarecem o poder do tempo e da significação na formação de uma identidade individual. É interessante observar em seus textos como ela pensa questões do cotidiano na disciplina de Linguística Aplicada para ilustrar questões que tem estudado e refletido. Além disso, vale destacar que a mesma estudante que anteriormente se descobriu professora em meio a um evento cotidiano (participar dos aulões durante a ocupação das escolas em 2016), se vê cada vez mais conectada ao campo de trabalho, mesmo em face dos desafios relatados por ela. Embora a sociedade tecnológica e globalizada pareça exigir cada vez mais modos específicos de ser e estar no mundo (Hall, 2006), a futura professora não parece disposta a seguir esse fluxo, se agarrando aos ideais que possui muito fortemente, demonstrando seu grau de amadurecimento e identificação com a carreira docente.

Sobre ensinar Português e o futuro da profissão: conclusões em construção

Partindo do conceito de *perezhivanie* (Vygotsky, 2019), em uma perspectiva histórico-cultural (Fleer; Gonzalez Rey; Veresov, 2017; Lima, 2017, 2020; Veresov, 2017; Lima; Mapa, 2022, 2023; Lima; Mendes, 2024) tínhamos a intenção de compreender por meio de trajetórias narrativas (Trahara, 2011; Webster; Mertova, 2007) a maneira pela qual a chegada até o curso escolhido foi afetada por



elementos como o primeiro contato das participantes com o campo da linguagem (escrita, literatura e leitura) e também influências externas (meio) que a levaram até a decisão (tomada de consciência) de cursar Letras, constituindo uma nova *perezhivanie*. Por último, resgatamos, em ensaios produzidos no decorrer de um semestre, a experiência dentro do curso de cada uma delas, visando investigar as expectativas que tinham ao adentrar em Letras, assim como o crescimento pessoal da participante Karina, que cursava Letras - Português. Para concluir, gostaríamos de refletir sobre algumas implicações do presente estudo para pensar aspectos da formação de professores e o potencial do estudo do conceito de *perezhivanie* no campo do ensino de línguas.

O papel do componente afetivo na relação do sujeito com a língua portuguesa e com a docência. As narrativas mostram que apesar de algumas lembranças menos favoráveis sobre a aprendizagem de português na escola (aulas estruturais ou ensino gramatical excessivo), a relação com a língua portuguesa é permeada por experiências cotidianas como o gosto pela literatura. Já a docência emerge mais tarde como um traço de interesse, uma vez que suas escolhas acadêmicas iniciais são impactadas pela presença do outro. Dito de outra forma, considerando que a *perezhivanie* envolve a interação do sujeito com seu meio (Vygotsky, 2019), observamos no relato o papel social das escolhas familiares (na figura do pai), bem como valores sociais (o prestígio e a possibilidade de ascensão social) que atravessam a decisão de cursar Direito. Ao tomarmos o caminho até o curso de Letras como o principal evento crítico (Webster; Mertova, 2007) desse relato, observamos como a participante entrelaça seu processo de identificação com a docência a partir das ocupações que aconteceram nas escolas públicas brasileiras em 2016. A concretude da experiência de ensinar literatura, que se conecta ao seu gosto pela leitura desde pequena, parece ter sido essencial para seu processo de tomada de consciência, uma vez que seu relato conclui bruscamente da saída do curso de Direito para o curso de Letras, independentemente da opinião de seu pai,



o principal incentivador do primeiro curso. Em termos de impacto, a narrativa mostra não apenas o papel das experiências vivenciadas, mas como elas são interpretadas e afetam as ações das pessoas, como nos exemplos de Karina.

O caráter interativo e não determinista da relação sujeito e meio social. Por um lado, as narrativas mostram que a identificação com o curso de Letras foi um processo marcado por emoções transformadoras, em especial quando retomamos o que ela sentiu ao experienciar o ensino durante o contexto de ocupação das escolas (chamados de "aulões"). Por outro, as primeiras experiências no curso, desafiaram suas expectativas iniciais, como visto no exemplo das críticas de recebeu de uma de suas professoras a respeito de sua escrita e de que Karina "não tinha o perfil do curso", o que imaginamos ser um perfil de alguém que não tivesse problemas de escrita. De maneira geral, o relato mostra que os eventos ao longo de seu caminho não são estanques ou facilmente determináveis em termos de resultado, pois dependem muito de como ela interage com esses desafios e o que eles modificam em sua vida. O exemplo das críticas da professora de primeiro período, por exemplo, por ser interpretado como uma estratégia narrativa de alguém que, no presente, quase próxima de concluir o curso, consegue lembrar dessa experiência como algo superado, ainda que inicialmente tenha lhe impactado emocionalmente.

O curso no momento atual tem ampliado ainda sua visão crítica de que, apesar de uma escolha baseada nos afetos pelo curso e pela área, o problema de desvalorização da área já faz parte de sua tomada de consciência. Aparentemente, mesmo em face dessas dificuldades ela se mantém interessada no curso e investindo em sua formação. Outros exemplos de sua narrativa resgatam suas preocupações que emergem no contexto das atividades formativas das disciplinas, como é o caso de sua leitura sobre a desigualdade presente na vida cotidiana marcada pelo discurso globalizado, o papel da pandemia de COVID-19 no aumento das desigualdades,



dentre outros. E além dessas mudanças a partir da construção de novos saberes no curso, sua vivência de fazer Letras mostra ainda mudanças pessoais, na complexidade de uma subjetividade de alguém que já se constrói como professora e que sabe os desafios que encontrará pela frente.

Uma lacuna importante a ser considerada, por fim, é que o campo de trabalho do estudante de Letras - Português ainda se vê muito centrado no ensino de língua materna, o que é compreensível, sendo esse um campo de maior demanda de emprego no país para graduados da licenciatura em Letras. Mesmo sendo uma pessoa que reflete sobre o ensino de línguas em geral e outros aspectos como globalização, Karina pouco se vê, em outros momentos de seu relato, atuando em outros contextos de ensino de Português. Como sabemos que existem poucos cursos de Letras no país voltados ao preparo da docência de português como uma língua estrangeira ou adicional, acreditamos que mesmo cursos voltados ao ensino da língua materna poderiam abarcar, ainda que introdutoriamente, essa realidade de ensino, de modo que experiência de Letras possa ser ampliada para incluir outros caminhos e outras oportunidades de trabalho, de forma a contemplar outras vivências de ensino de língua portuguesa. Ainda assim, retomando a questão que origina o título de nosso capítulo, podemos observar que as narrativas de quem faz Letras mostram uma realidade complexa diante de vários desafios presentes em um cenário de crise. Ao mesmo tempo, mostram ainda histórias resilientes de quem percebe em um curso universitário uma identificação e um senso de propósito. Assim, o percurso formativo se estabelece sempre com um pé na realidade da vida, na concretude do mundo, de modo que as vivências se fortalecem da relação que o estudante de Letras desenvolve com os eventos ao longo do caminho.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Referências

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. D. As licenciaturas na atualidade: nova crise?. *Educar em revista*, n. 50, p. 69-87, 2013.

ARAUJO, M. M. A. Descaso do (des)governo Bolsonaro com a educação é o pior da história brasileira. *Brasil de Fato*. 09 nov. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2022/11/09/descaso-do-des-governo-bolsonaro-com-a-educacao-e-o-pior-da-historia-brasileira#> Acesso em: 18 fev. 2024.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola, 1999.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 2010 [1990].

CATAIA, M. Civilização na encruzilhada: globalização perversa, desigualdades socioespaciais e pandemia. *Revista Tamoios*, v. 16, n. 1, p. 232-245, 2020.

DELLAGNELLO, A.C.K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. Campinas: Pontes, 2020.

ELLIOT, J. *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE, 2005.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY.; VERESOV, N. (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. New York: Springer, 2017.

GRADDOL, D. *English Next*. London: British Council, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, F. S. *Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês*. 2017. 318 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, São José do Rio Preto, 2017.

LIMA, F.S. Uma vida em série: um espiral histórico-cultural da formação de professores de inglês. In: DELLAGNELLO, A.C.K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural*. Campinas: Pontes, 2020. p.153-186.



O ensino de português como estratégia de promoção da língua portuguesa

LIMA, F. S.; MAPA, T.V.P. O caminho até o curso de Letras: perezhivanie, narrativas e meio social. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 1-12, 2022.

LIMA, F. S.; MAPA, T.V.P. O presencial, o remoto e o caos: Perezhivanie de uma estudante de Letras. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 28, n. 2, p. 84-104, 2023.

LIMA, F. S.; MENDES, G.T. Sobre quando decidi fazer Letras: perezhivanie e trajetórias narrativas. *The ESPECIALIST*, v. 45, n. 3, p. 183-207, 2024.

MIRANDA, A. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. *Ciência da Informação*, v. 29, n. 2, p. 78-88, 2000.

MOK, N. Towards an understanding of perezhivanie for sociocultural SLA research. *Language and Sociocultural Theory*, v.2. n.2, p.139-159, 2015.

PENNYCOOK, A.D. Critical moments in a TESOL Practicum. In: TOOHEY, K.; NORTON, B. (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 327-345.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 21-24.

ROLIM, M. J.; ALMEIDA, D. M. A evasão estudantil no curso de Letras Português da FECLESC. *Ensino Em Perspectivas*, v.2, n.1, p. 1-12, 2021.

SANTANA, O. A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. *Educação*. Santa Maria, v.41, n. 2, p. 311-327, 2021.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

TOKARNIA, M. Mais de Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto. *Agência Brasil*. 25 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 03 jan. 2024.

TRAHAR, S. (Org.). *Learning and Teaching Narrative Inquiry: traveling in the borderlands*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2011.

VERESOV, N. The Concept of Perezhivanie in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY.; VERESOV, N. *Perezhivanie*,



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy. New York: Springer, 2017. p. 47-70.

VYGOTSKY, L. S. The Problem of the Environment in Pedology. In: VYGOTSKY, L.S. L.S. *Vygotsky's Pedological Works*. Volume 1, Foundations of Pedology. Trad. David Kellog e Nikolai Veresov. New York: Springer, 2019. p.65-84.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 1934/2012.

WEBSTER, L.; MERTOVA, P. *Using Narrative Inquiry as a Research Method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London/New York: Routledge, 2007.



Formação docente e *perezhivanie*: a construção de identidade de uma professora de português como língua adicional e o hibridismo cultural

Cristina Aparecida de Jesus

Universidade Federal de Ouro Preto – Brasil

Fernando Silvério de Lima

Universidade Federal de Ouro Preto – Brasil

Considerações iniciais

Nesta investigação buscamos compreender o *experienciar docente* de uma professora de Português como Língua Adicional (PLA), com o intuito de investigar como foi construída sua trajetória profissional ensinando sua língua materna e cultura brasileira para alunos de outros países. Teoricamente, propomos um arcabouço teórico de diálogo entre os conceitos de *perezhivanie* (Lima, 2017; Lima; Mapa, 2022, 2023; Jesus, 2024; Lima; Mendes, 2024) na psicologia vygotskiana (Martins; Moser, 2012; Farias; Bertolanza, 2013; Vygotsky, 2019), *hibridismo e cultura* (Hannerz, 1996; Canclini, 2013; Domingo; Marinho, 2013; Fetter; Gevher 2017) e *identidade cultural e docente* (Hall, 2006; Gois, 2023; Nascimento; Oliveira, 2017).

Os dados aqui apresentados integram um estudo maior que tratou das vivências de uma professora relacionando à sua construção identitária como Professora de Português como Língua Adicional (PLA). Para este capítulo, nosso recorte busca contemplar possíveis relações entre a constituição identitária da professora, com as relações culturais híbridas em sua vida, bem como a vivência de aprender e ensinar línguas, conceitos que serão explorados em detalhe posteriormente. Para isto, propomos a



O experienciar docente: *hibridismo cultural, perezhivanie e identidade*

Embora a primeira impressão de *híbrido* ou *hibridismo* possa parecer estar mais relacionada com questões biológicas do que sociais, o termo é interdisciplinar e utilizado por diversos profissionais, como antropológicos, sociológicos e até mesmo linguistas, principalmente quando o tema é cultura. Segundo Hannerz (1997), para Mikhail Bakhtin (1968) “a hibridez representava antes de tudo a coexistência de duas línguas, duas consciências lingüísticas, mesmo dentro de uma única fala, comentando uma a outra, desmascarando-se mutuamente, criando contradições, ambigüidades, ironias.” (p.20). E é com esta perspectiva inicial que trataremos do conceito “híbrido”, para



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

discutir sobre as diferentes vivências de um sujeito que formam sua identidade ao crescer e se desenvolver em mais de um país e cultura.

Para o antropólogo Nestor García Canclini (2013, p.2), o termo *híbrido* ou *hibridismo* é observado “através de aspectos assertivos que se fundamentam - sobretudo, o multiculturalismo como um espaço que promove o diálogo entre as culturas, um elemento novo que resulta do encontro entre as culturas diferentes”. Este é um primeiro aspecto latente nas narrativas que aqui serão apresentadas, focalizando a experiência de uma brasileira que se muda para outro país e constitui boa parte de sua vida a partir de mais de uma língua e do contato com mais de uma cultura. Nessa perspectiva, em que um sujeito se encontra em um espaço de nova compreensão do próprio pertencimento nacional, utilizamos o termo *hibridismo* por possuir forte traço de multiculturalidade. Esse termo abre possibilidade de coexistir com diversas culturas de maneira tolerante e respeitosa, “traçando o viés cultura à multiculturalidade pelo encontro entre as diferenças” (Fetter; Gevehr, 2017, p. 3).

Outro conceito importante para o nosso percurso é o de vivência, termo utilizado por Vygotsky (2019) ao final de suas obras, partindo da língua russa. Nessa teoria, a vivência, ou *Perezhivanie* “contempla um conjunto de acontecimentos pelo qual o sujeito passa (no sentido da vivência), mas não se limita somente a isso, pois engloba também a sua percepção, o sentimento e o entendimento do que é vivido (no sentido da experiência emocional)” (Jesus, 2024, p. 44). Dessa forma, ao dialogarmos com estudos contemporâneos sobre o conceito na LA brasileira (Lima, 2017; Lima; Mapa, 2022, 2023; Lima; Mendes, 2024) entendemos que a compreensão da história do desenvolvimento de alguém se dá a partir da relação interacional do sujeito com seu meio social (regras culturais, valores, momentos históricos, pessoas, ferramentas culturais, etc.) e do papel ativo do sujeito que age e se modifica a cada nova experiência que o impacta, algo revelado também a partir das emoções e dos afetos que transbordam o



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

processo de tomada de consciência, ou seja, de construção de sentido (Lima, 2017).

Por fim, consideramos ainda o conceito de *identidade*, sobretudo da *identidade docente/profissional*. Dessa forma, numa perspectiva interdisciplinar, os três conceitos se articulam em nossa compreensão do experienciar docente. O *hibridismo cultural* auxilia na compreensão das subjetividades das culturas que, ao mesmo tempo em que interagem entre si, nem sempre o fazem de maneira harmônica ou pacífica, mas também a partir de uma perspectiva de conflitos, de contradições e até mesmo de disputas.

Nessas relações complexas que envolvem o olhar do sujeito para a vida social, trazemos a ideia de *perezhivanie* para compreender que a constituição do sujeito também ocorre dos embates que esse último trava com os eventos que o cotidiano lhe traz no contexto histórico onde vive. Logo, vivenciar (no sentido da *perezhivanie*) consiste não apenas no atravessar da experiência, mas na capacidade de se transformar a partir dela. E assim, no cenário de mudanças individuais e sociais que nos constituem, recorreremos ao conceito de *identidade*, uma vez que este envolve um processo semiótico de compreender a si mesmo, de se relacionar e se identificar com os diversos signos da vida social, todos eles atravessados por discursos e valores de um tempo histórico. Todos esses fatores cooperam para o experienciar docente, cuja trajetória metodológica será reconstruída a seguir.

Uma metodologia para o experienciar docente: apresentando Laura

Para a construção desse estudo, optamos por um desenho qualitativo, baseado em narrativas orais como meio para geração de dados, por trabalhar com entrevistas que relatam as vivências de uma professora de línguas, possibilitando assim, o estudo de uma perspectiva subjetiva da docência. Partindo dessas escolhas metodológicas, buscamos contribuir com reflexões acerca da vivência (*perezhivanie*) que constitui a formação do professor de



período, além de ter que superar uma adaptação em um país novo, com costumes novos enquanto passa pelo período da adolescência, Laura também começou a dar aulas de Inglês para brasileiros. Um caminho de início despretensioso, porém a acompanhou até a Faculdade, quando escolheu cursar Letras, influenciada pelas habilidades desenvolvidas durante o período em que lecionou inglês, e também por já estar envolvida na carreira docente. Ela decide o curso pautada no que já é conhecido e exercido desde os seus dezesseis anos. A partir deste momento, a vida dela vai ganhando formas e salas de aulas distintas, passando pela atuação como monitora durante a graduação, professora de escolas de idiomas para crianças, adolescentes, adultos e empresas. Após sua graduação em Letras no Brasil, chega até a viver na Irlanda por dois anos, onde tem a oportunidade de lecionar para públicos de diversas nacionalidades pela primeira vez, sempre ensinando inglês para fins específicos. Ao regressar para o Brasil novamente, depois de dois anos, a jovem professora continua ensinando inglês, porém após obter a cidadania estadunidense, ela parte para lá, descobrindo uma nova jornada de ensino, desta vez ensinando sua Língua Materna, o Português. Já nos Estados Unidos, ela também experiencia o cargo de coordenadora de uma escola curso de línguas em Nova Iorque, onde era responsável pelo curso de Português para Estrangeiros. Posteriormente, começa a empreender construindo sua própria escola².

Agora que já é possível compreender, mesmo que muito rapidamente, o contexto inicial da narrativa que apresentaremos neste trabalho, vale a pena retornar ao objetivo principal de nosso capítulo: compreender como viver e experienciar diversas culturas pode influenciar sua constituição como professora de PLA, seu trabalho docente, bem como as noções de cultura que ela tem ao ensinar Português para Falantes de Outras Línguas.

² Para uma análise mais detalhada dessas primeiras vivências, sugerimos Jesus (2024).



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Entre Português e Inglês: relatos de uma professora de línguas

Um fato interessante de sua narrativa é que a docência sempre esteve imbricada na vida da professora participante desde o início da sua trajetória escolar. Ao começar em uma escola nova nos Estados Unidos e depois de aprender inglês na infância, ela também começou a ensinar seus colegas da pré-escola, depois da aula, ajudando aqueles que tinham dificuldades com a matéria já aprendida por ela. Posteriormente, em um novo momento, a docência novamente se mostra presente, porém agora no Brasil durante a adolescência e o ensino médio, como comentado brevemente anteriormente, quando ela começa a ensinar inglês para brasileiros.

Influenciada por já estar em sala de aula ensinando inglês para brasileiros, ela decide cursar Letras em uma Universidade Federal. E mesmo durante o período de graduação, sua prática docente continuava. Sempre ensinando inglês como língua estrangeira. Depois da graduação, ela começa a empreender como professora de inglês empresarial e Inglês para Fins Específicos, porém, resolve se aventurar trabalhando na Irlanda a fim de aprimorar o inglês e se qualificar em literatura para se tornar professora universitária no Brasil. Após trabalhar inicialmente em empregos informais para imigrantes, ela consegue uma carta de recomendação de uma professora e também começa a lecionar inglês na Irlanda, sendo esta a primeira vez que ela dá aula de inglês para públicos de diversas culturas, entre brasileiros, italianos e espanhóis.

Vivenciar uma sala de aula multicultural foi uma das experiências que fizeram com que Laura desenvolvesse resiliência como professora de público diverso, atributo muito positivo para sua carreira, como explicita a seguir ao falar sobre ensino.

Excerto 1

A didática [é] completamente diferente. Dar aula na europa, nessa parte da europa, é muito diferente do que eu estava acostumada,



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

apesar de ser inglês também. (...) E aí eu aprendi essa outra forma [de ensinar] também, né? Que me ajudou lá em Nova Iorque.

Estar na Irlanda e ter que se adaptar ao ritmo do local, pode ter sido um desafio, mas reforça um traço de resiliência quando Laura adapta suas aulas de inglês de acordo com o público. Também mostra um traço muito específico do perfil de professor, que além dos desafios diários em trabalhar com seres humanos, lida com visões de mundo distintas sobre aspectos como política, moral e até meio ambiente, uma vez que “os docentes, no cotidiano, ao ensinarem seus alunos, devem levar em conta não apenas o que querem explicar, mas, também, ter ciência da percepção que os alunos têm do que lhes é ensinado” (Martins; Moser, 2012, p.18). Portanto, a habilidade que a professora desenvolve ao conseguir adequar suas aulas e comportamentos para diferentes públicos e culturas, exige uma habilidade específica de respeito e adaptação com o outro que ia além do que ela já havia experienciado nos anos em que ensinava somente brasileiros, cuja cultura também compartilhava, mesmo que em certa medida ainda estivesse (re)aprendendo aqueles costumes, considerando o período da sua segunda infância (10 aos 16 anos) em um país estrangeiro.

Já quando ensina português (PLA), também compreendemos como foi o impacto de estar, de certa forma, representando uma cultura para alunos de outras nacionalidades. Sua estratégia de estar num entremeio sinaliza sua relação com um hibridismo cultural, um aspecto bastante interessante, pois atravessa a sua prática docente e também a sua identidade pessoal de brasileira que vive há anos nos EUA. Segundo Nascimento *et al* (2017), o processo de construção de uma identidade é uma ação eterna enquanto o ser humano existir, nunca haverá uma versão finalizada e acabada. O ser humano constrói sua identidade de acordo com a maneira como está situado na história e da relação entre contextos e situações vivenciadas diariamente. De forma que “o que é, ou o que pensa ser, vai se misturando, se modificando, e se adequando às novas realidades que cercam a nossa vida



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

(Nascimento *et al*, 2023, p.3). É o que vemos em Laura e sua capacidade de transitar entre as realidades culturais brasileira e estadunidense.

Excerto 2

Nova Iorque não tem só americano nascido dos Estados Unidos, tem o mundo todo de vários lugares, então tinha latinos, asiáticos, várias outras nacionalidades a não ser americano. Quando eu falava “eu sou nativa brasileira” já despertava interesse nos alunos: “quero aprender com ela, ela é nativa brasileira”. Quando eu comecei a dar aula, eles começaram a me ver como uma nativa brasileira, porque eu só falava português nas aulas, eu senti que a confiança deles, o retorno deles, era muito positivo.

Neste relato, Laura conta que ao identificar uma “preferência” dos alunos em aprender português com uma *nativa brasileira*, ela percebe, indiretamente, que sua nacionalidade e consequentemente sua identidade cultural é afirmada e valorizada pelo outro. A afirmação externa a classifica diante dos estrangeiros como alguém qualificada para ensinar a sua língua nativa. Por este ser um ponto importante, iremos discuti-lo em dois aspectos. O primeiro diz respeito ao senso comum de que uma pessoa por ter nascido em determinado país consegue ensinar a língua nativa daquele país. E isto não é necessariamente um fato, pois “o professor não é responsável somente pelos conteúdos, mas também pelas relações de interação entre os sujeitos no processo de aprendizagem” (Domingo; Marinho, 2013, p.4). Sendo assim, a didática de um professor de línguas precisa do desenvolvimento de uma prática pedagógica, mas também da construção de saberes pedagógicos específicos da docência (Lima, 2017; Lima; Mapa, 2023). Neste caso, vale lembrar que ela chega aos EUA com ambos, já que é graduada em Letras.

Chega-se então à reflexão do segundo ponto de atenção neste relato, pois, as vivências de Laura entre Estados Unidos e Brasil fazem com que ela tenha características brasileiras e norte-americanas imbricadas em sua identidade cultural e profissional.



Gois (2023) afirma que a “multiplicidade de identidades acontece pelo contato entre as diversas culturas e que essa realidade faz com que a pessoa se sinta livre. Contudo, essa liberdade é limitada porque (...) o indivíduo deve decidir sobre si e construir-se continuamente” (p.13). Quando os alunos de Laura ressaltam sua origem brasileira, isso faz com que ela se sinta mais pertencente ao Brasil como sua nação de origem, mas sem deixar suas vivências com os norte-americanos de lado. Transitar entre as duas realidades culturais, nessa relação híbrida, traz benefícios em sua carreira profissional como professora de língua portuguesa e inglesa para estrangeiros respectivamente. Ao mesmo tempo em que ela fortalece seus laços com o Brasil (já que não vive mais lá há vários anos) ela compartilha com seus alunos a experiência intercultural de viver nos EUA e ser de origem imigrante.

Toda a vivência da professora, entre mudar para um país estrangeiro muito cedo na vida, retornar para o país nativo na adolescência e lecionar na Europa depois de adulta e formada, contribui para que ela desenvolva aspectos híbridos em sua identidade cultural. Desta maneira, ao entrar em contato com alunos multiculturais na cidade de NY, a professora acessa e aprimora o desenvolvimento de estratégias para evitar preconceitos e desconfortos interculturais dentro da sala de aula. Assim como Domingos e Marinho (2013), concordamos com o fato de que ser um professor de línguas requer “estar apto a desenvolver um trabalho culturalmente sensível, capaz de construir (ou pelo menos estimular) um projeto educativo que promova a relação entre sujeitos de culturas diferentes sem reduzir ou subestimar a “cultura do outro” (p.4). Durante o ensino, o professor se encontra em posição de troca mútua com os alunos, quando estes compõem um ambiente multicultural, intensifica as ressignificações de construção de conceitos e identificações. Assim, ele acaba por exercer papel de influência em relação à cultura do outro, mediando, negociando e administrando possíveis conflitos e intermédio entre os aspectos culturais diversos dos alunos.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Excerto 3

Nova Iorque me ensinou muito a respeitar, é cada um na sua. O que eu penso é assim, outra pessoa pensa diferente porque foi a forma que ela foi criada, né? (...) eles não têm problema em falar, não tem problema de ser reto, direto e mesmo que soe sem educação. Eles não tem medo. Porque eles defendem o lado deles.

No excerto 3, a participante conta como enxerga Nova Iorque e mostra como o ambiente influencia na posição que a professora assume diante da sala de aula. O sentido que ela constrói sobre NY como metrópole resultante do contato de vários imigrantes é de que faz parte do hábito nova-iorquino a comunicação direta e livre de pensamento. Esse traço cultural parece ter influenciado nela uma estratégia pedagógica, de incluir as diferenças e ao mesmo tempo respeitar os diferentes pontos de vista.

Ao relatar dificuldades encontradas na jornada docente, assim como muitos outros professores, a participante conta também sobre como foi desafiador lecionar aulas online, além das presenciais.

Excerto 4

Online. Eu acho a questão online [desafiadora]. Mesmo antes da pandemia já se oferecia aula online, e eu nunca pegava. Eu falava até brincando: “Eu não me formei pensando em online. Eu me formei pensando em pessoas ao vivo. Mas depois da pandemia, eu tive que me acostumar. Então o maior desafio para mim é dar aula online, onde eu tenho que digitar... eu tenho que ficar sentada, né? Não vou poder levantar. Então essa questão espacial, para mim, era bem importante. Eu poder ir lá no aluno. Enquanto um fazia exercício, eu ia para outro [aluno] e perguntava, aqui [online] não.

Considerando que a globalização tende se intensificar, avançando tecnologicamente e cada dia mais próximo de uma realidade online e mundialmente integrada, é necessário olhar para qual o lugar a educação está ocupando neste novo cenário em que “o aluno passa de apenas receptor, para produtor de



conhecimentos; o professor deixa de ser o detentor do saber, passando a ser um mediador da aprendizagem; a formação e a atuação docente ganham novas exigências” (Nascimento *et al* 2017, p.5), aprender a lidar com os recursos tecnológicos que tende a invadir o espaço escolar. Para acompanhar tais avanços, os professores de línguas, sobretudo aqueles de áreas em expansão como o Português como Língua Adicional (PLA), por exemplo, precisam conhecer as ferramentas disponíveis para lecionar de maneira remota, simultânea e EaD.

Em uma sala multicultural, outra dificuldade encontrada durante a jornada docente, está em compreender quais assuntos são sensíveis para pessoas de culturas diferentes e como professores podem lidar com isso. Assim como Domingo e Marinho (2013), concordamos que em um ambiente multicultural, como uma sala de aula, ocorrem trocas constantes, o que permite “reconstrução, ressignificação de identidades e identificações. Os sujeitos envolvidos no processo interagem, influenciam-se mutuamente e pautam suas ações a partir da relação com o outro, num vaivém constante que implica negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (p.3). Assim, o professor precisa exercer o papel de mediador do grupo, conduzindo os conflitos a uma possível solução que englobe a liberdade de se expressar e o respeito às diferenças. A seguir, podemos conferir uma breve história relatada pela professora e que mostra a importância do professor desenvolver estratégias para lidar com conflitos multiculturais.

Excerto 5

Teve uma mulher que eu dei aula para ela... Ela achou que eu fosse achar graça, que eu fosse concordar, sei lá. Ela falou que um estereótipo de mulher brasileira é ser “fácil”, pois o cunhado [dela] traiu a irmã com uma brasileira. Eu falei assim: “ó, infelizmente aconteceu isso na sua família, como pode acontecer na família de qualquer pessoa, né? Eu não conheço essa brasileira que você tá falando, eu não conheço a história. Então, eu não sei “como é que é”.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Na minha família não tem esses casos de coisas assim. Você tá me trazendo um caso que aconteceu na sua família, e eu só tenho “sorry”, lamento por isso que aconteceu.

(...) Eu não vou falar, “aham não é mesmo, né?” Ou então: “Não! Brasileiro [não é assim]... você tá doida!” sabe? Não vou falar assim. E aí já mudo de assunto. Uma pessoa que fala assim, ela quer te instigar, ela não tá com medo de provocar. Mas ao mesmo tempo, eu sou professora ali, eu tenho que lembrar dessa posição, não vou entrar nesse nível..

Neste relato, podemos ver uma provocação por parte de uma aluna que teve uma experiência negativa com uma pessoa de nacionalidade brasileira. Laura conta com detalhes a posição que tomou ao não aceitar a provocação da aluna. A professora opta por ser respeitosa, profissional e harmônica. Pode-se identificar três traços muito presentes na prática de Laura, sendo eles: 1. *diplomacia*, diante de debates sobre assuntos densos da cultura brasileira, como mencionado no último relato, 2. *harmonia* dentro da sala de aula, evitando conflitos e desconfortos, assim como evitando propagar opiniões próprias que possam causar algum desconforto ao aluno, 3. *resiliência* desenvolvida desde cedo é utilizada para transpor dificuldades dentro da sala de aula.

A participante não se ofende com o que sua aluna sugere como estereótipo de toda brasileira. Ao contrário, ela trata de forma neutra e educada para desviar o possível assunto conflituoso, mesmo discordando do estereótipo. Ela também opta por uma posição neutra em relação a crença exposta pela aluna. Embora a professora não “defenda” os brasileiros, ela também não confirma a opinião. A posição de Laura corrobora com a “perspectiva intercultural [que] ressignifica a concepção de “alta” e “baixa” cultura permitindo um olhar diferenciado para a língua -cultura materna e a língua -cultura meta e a construção de um terceiro espaço onde não há lugar para binarismos” (Domingo; Marinho, 2013, p.5). Ao discordar da aluna, sem obrigá-la a se desculpar ou criticando a posição dela, a professora acolhe ao mesmo tempo em



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

que se posiciona diplomaticamente em relação a uma opinião enviesada. Em sua vivência de sala de aula, a diplomacia tornou-se sua principal estratégia.

Embora tenha ocorrido esta situação, em meio a várias outras, Laura afirma que a maioria de seus alunos estão abertos a conhecer a cultura brasileira e evitam estereótipos. Por isso, em outras passagens se diz incomodada ao ser exposta a vídeos de brasileiros em redes sociais criticando americanos e vice e versa, justamente por acreditar que este tipo de conteúdo causa mais preconceitos e estereótipos. Novamente, é possível identificar uma possível influência do hibridismo cultural e de sua preferência diplomática. Assim como ela se sente desconfortável a ser exposta a comentários como o sugerido pela aluna, ela também não gosta dos estereótipos existentes em relação aos americanos. Esse entremeio que Laura ocupa pode ser confuso para o indivíduo que está vivenciando a situação, mas para ela faz sentido, o que mostra como sua *perezhivanie* de ensinar Português é atravessada pela influência do que viveu anteriormente.

A seguir, Laura menciona um ponto crucial na vida de um docente intercultural, o respeito com a cultura do Outro. Neste caso, apesar da professora ter nacionalidade brasileira, ela também é naturalizada norte-americana, o que faz com que evidencie uma identidade bicultural complexa.

Excerto 6

Assim, não precisa nem dizer [sobre] a sensibilidade que o professor tem que ter [em] relação a culturas, né? A cultura não pode ser imposta, nem deve desrespeitar a cultura dos outros. Ele [o professor] tem que ter essa sensibilidade de entender, eu diria até um pouco de política, para você não cair num problema social. Se o aluno tomar um ranço de alguma coisa que você falou é difícil demais. Se você tomar ranço de alguma coisa que o aluno também tá pegando ali, a gente chama de *background* dele, né? De onde ele vem, fica um pouco difícil.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Neste relato, pode-se confirmar a consciência que a professor possui em relação a sua posição dentro da sala de aula, assim como justifica as características diplomáticas e de mediadora que ela toma ao lecionar em uma sala multicultural. Ao pontuar a sensibilidade que acredita que o professor deve ter, a professora mostra em que acredita para o ensino, mostrando os limites de suas ações naquele contexto.

Durante as entrevistas, por exemplo, a participante também conta que quando ensinava inglês para brasileiros, sentia a diferença de ter sido alfabetizada nos EUA, e conseqüentemente possuir fluência na língua semelhante a de um nativo, algo que para ela gerava credibilidade e status diante de seus alunos brasileiros. Por outro lado, enquanto estava nos EUA e falava que era nativa brasileira, também sentia a credibilidade dos alunos americanos que queriam aprender português com um nativo, dada sua fluência no idioma.

Neste momento, podemos relacionar as experiências de Laura com o conceito de “cultura híbrida”, desenvolvida pelo antropólogo contemporâneo Nestor Garcia Canclini, e resgatado por Domingo e Marinho (2013), em que uma cultura híbrida seria um processo natural da sociedade atual, no qual estruturas que eram distintas e separadas no passado, hoje com a globalização estão se aproximando e sendo combinadas, resultando na geração de novas práticas e até novas estruturas. Para Canclini (2013) o surgimento do hibridismo acontece a partir de ações individuais e coletivas durante a vida cotidiana e do desenvolvimento mundial, que envolve tecnologia, migração, economia, turismo, entre outros. “Sendo assim, se produz uma mistura ou fusão de culturas ou elementos culturais que dão origem a novas e complexas formas culturais, enfim, a uma nova cultura híbrida.” (Domingo; Marinho, 2013, p.2). Nas narrativas, Laura se vê constituída como uma professora diante dessa realidade híbrida que transita entre ambas as culturas, americana e brasileira.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Excerto 7

Então eu senti esse privilégio do olhar das pessoas assim. Mas às vezes os alunos quando vão procurar aula falam assim: “mas você é nativa?”, “sou!”, “ah então tá”.

(...)

Eu senti isso assim, não só senti no Brasil, mas como eu senti aqui também. Às vezes quando eu falava, o [meu] próprio nome, então eles falavam: “ah você é brasileira?”, “Sim”, “Ah então tá”. Tipo assim, às vezes não tem nem tempo de falar “eu fiz Letras, tem tantos anos que eu dou aula”. Toda essa explicação fica muito menor perto do eu nasci no Brasil, eu sou brasileira.

Laura consegue transitar entre os dois países, Brasil e Estados Unidos, e se adequar bem nos dois ambientes culturais. Também consegue obter aprendizagens significativas das experiências que teve oportunidade de viver e isto influencia quem ela se tornou como pessoa e como profissional. Ela também representa seu país natal, mesmo que apenas no imaginário de seus alunos, e tem consciência sobre seu papel dentro da sala de aula quando se refere ao Brasil.

Posteriormente nas entrevistas, ao ser questionada se acredita que o professor é responsável por relacionar a cultura com o ensino de língua portuguesa ao estrangeiro, ela diz que não. Com o excerto a seguir podemos observar como a participante compreende a sua prática docente, mantendo seu posicionamento que evita conflitos dentro da sala de aula.

Excerto 8

Responsável não. (...) Essa mentalidade de que o professor é responsável por tudo. É muito engraçado, o professor não é responsável por tudo. Na verdade seria muito narcisista falar que é o professor que vai fazer o aluno brilhar. Gente... tem internet hoje, tem filmes, tem música você faz assim ó [gesto de entregar com as mãos], o aluno é que anda. É o aluno que vai explorar, é o aluno.

(...) Mas eu quero e tento com toda a didática, dar um chão para ele andar. “Ó, tá aqui, eu tô te dando as ferramentas...”, mas ele não vai aprender só comigo.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Para Laura, com toda a tecnologia existente e de fácil acesso pelo aluno, o professor passa a ser um mediador, uma ponte entre a aprendizagem e o aluno. Desta forma, a visão de que o professor não é responsável pelo sucesso do aluno ganha mais força na visão dela, que ainda pontua que mesmo dando o material para o aluno, é a cultura dele que vai definir como ele interpreta se alguns hábitos brasileiros são ou não positivos. Mesmo que a professora utilize a linguagem para mediar a interação, que por sua vez contribui com a consciência, uma vez que “a consciência é gerada na interação social” (Martins; Moser, 2012, p.14), a interpretação final do aluno, dependerá da sua própria experiência de vida, de sua vivência (*perezhivanie*). Considerando este fato, o papel do professor, “ao mediar os conteúdos curriculares, é estabelecer uma interação entre educador e educando por meio da qual é possível promover um ensino intencional que permite ao educando se apropriar dos conhecimentos” (Farias; Bortolanza, 2013, p.107). Assim, a aprendizagem se daria pela interação com o outro, sendo esta interação mediada pela professora por meio da linguagem alvo de aprendizagem.

Outro aspecto que a postura de mediadora elucida é o fato da participante, também ser uma empreendedora, pois, desde que finalizou a graduação em Letras, ela começou a empreender dando aula de língua inglesa, e os “professores empreendedores sabem se adequar às novas tendências, de acordo com o perfil de cada aluno e o contexto onde trabalham, assim como são capazes de buscar o melhor método” (Nascimento; Giraffa, 2021, p.60), Laura apresenta este perfil, ao respeitar o constrangimento do seu aluno e evitar assuntos delicados, ao incluir a vida do aluno para preparar uma atividade, ao se adaptar às tecnologias digitais disponíveis e integrar na sua prática docente, entre outros momentos. Além de aluno, o sujeito é também seu cliente, o que também justifica sua opção pela diplomacia e por evitar conflitos de ideias que eventualmente poderiam resultar na perda de matrículas em sua escola.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Ao falar sobre um *podcast*, ferramenta que ela propôs para praticar as habilidades de audição de seus alunos, Laura conta sobre um episódio que fala sobre a História do Brasil:

Excerto 9

O primeiro episódio é sobre a História do Brasil. Não é profunda, não é uma história como se fosse uma história para brasileiros. É só para conhecer porque o Brasil fala Português, porque o nome do Brasil é Brasil e tal. (...) Damos textos que possam representar uma parte do Brasil, porque o Brasil é influenciado por indígenas, africanos e tal. Tanto que o Brasil foi influenciado pelos portugueses, tinha uma portuguesa lá no *podcast* ontem e a gente tentou ficar meio assim... eu fiquei meio sem graça, mas, né? Tava lá.

A escolha por trabalhar com um material que não aprofunda sobre as questões sociais e históricas do Brasil é compreensível enquanto uma estratégia dela, a julgar pelo perfil dos alunos de Laura e pelo fato de que trabalhar com assuntos tão específicos pode não ser interessante para pessoas que precisam aprender português de forma rápida e para um fim específico. Vale ressaltar que ficar sem graça pela presença da portuguesa, mostra que Laura reconhece a História do Brasil, porém opta por focar em partes que convém para o ensino da língua sem gerar constrangimentos. Enquanto isso, a professora participante continua relatando sua visão em relação a abordar assuntos sensíveis:

Excerto 10

A gente fala [sobre questões polêmicas na História brasileira], mas eu não fico assim: “gente o Brasil foi colonizado, os portugueses vieram matar os índios”, eu não, esses detalhes... também se quiserem descobrir vão descobrir. E colonização... eles entendem o que é isso.

(...) Sabe por quê? A diferença entre dar aula de história para estrangeiros é essa, você dá história para eles entenderem o português. A história está ali de pano de fundo.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Em relação à prática docente, a participante relata que prepara o aluno disponibilizando textos pré-aula, para dar a possibilidade de pesquisa e de se inteirar do assunto. Ela também diz que elabora a aula em cima de material autoral e alinhado com os objetivos do aluno e as estratégias elaboradas por ela a fim de ensinar aquele tópico. Entretanto, vale ressaltar que o pensamento de que o estrangeiro entende o que é ser colonizado, pode ser uma afirmativa equivocada, uma vez que o ato de colonização seja diferente de país para país. Dessa forma, o que se observa em sua estratégia diplomática é a opção por um ensino geral sobre aspectos históricos e culturais brasileiro, sem adentrar para uma visão mais crítica da realidade. Já em relação às habilidades que desenvolveu como professora de PLA, Laura conta que foi se constituindo de acordo com a experiência que teve nos diferentes contextos onde atuou.

Excerto 11

Eu percebi que foi com experiência mesmo, eu pensava assim: “Quê que adianta alguém me dar uma aula sendo que metade do vocabulário eu não entendo?”. (...) eu começo a contar, [e] na metade do caminho o aluno se perde, porque ele está focado em tentar te entender, mas também entender as palavras. Então é duplo trabalho. (...) Então, se você tiver uma aula de história como se você tivesse dando uma aula para um brasileiro, quem tá aprendendo uma língua se perde, se perde porque ele tá tendo um duplo trabalho. De entender a língua e a história.

É importante ressaltar nesse excerto que a prática docente não é um processo já finalizado. Ainda que conte com vários anos de ensino de PLA, notamos que Laura dicotomiza as relações entre ensinar língua (ou *vocabulário* nos termos dela) e pensar criticamente por meio dela (ou *aula de história*), possivelmente priorizando pelo primeiro aspecto dada a relação empreendedora que tem com sua escola e o interesse instrumental de seus alunos. Todavia, um caminho não exclui o outro, de forma que a experiência de aprender PLA também pode ser uma experiência de pensar criticamente a cultura do outro, assim como a própria



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

cultura. O excerto mostra ainda o papel das experiências anteriores como norteadoras do sentido que ela construiu sobre ensinar.

Além disso, é importante ter em mente que a “identidade do professor não se constrói somente dentro da sala de aula, ele tem uma história de vida, experiências sociais, religiosas e culturais e tudo isso influencia em sua formação identitária” (Gois, 2023, p.15). Aprender durante o cotidiano da sala de aula também constitui o professor e ao longo da história de Laura é possível perceber que muito do seu formar docente aconteceu durante o exercício da função em contextos distintos. Certamente a vivência multicultural que teve auxiliou em diversos aspectos de adaptação e do lidar com o outro e com outras culturas. Contudo, o amadurecimento de passar por situações desafiadoras e novas foi o responsável pela confiança profissional construída e a identidade que se transforma com o passar do tempo. E mesmo assim, esse amadurecimento não dá conta de todos os desafios que aparecem a cada nova turma. Ainda que sua estratégia de ensino diplomático seja válida para aquele contexto, eventualmente encontrará alunos que podem desafiar seu discurso, questionar estereótipos ou até promovê-los (independentemente se intencionais ou não), ela não garante que outros desafios possam surgir para que Laura busque abordar mais criticamente algumas temáticas em suas aulas, ainda que essa trajetória ocorra aos poucos, a partir de novas experiências que ela construa em seu *podcast* ou em suas aulas.

Considerações finais

A formação docente é um processo contínuo de construção de saberes, vivências e aprendizagem. Por isso, faz-se pertinente explorar os mais diversos cenários que atravessam a experiência pedagógica que é construída pelos professores. Ao longo deste capítulo, utilizamos da pesquisa narrativa para analisar as histórias de vida de uma jovem brasileira que se muda com a família para os Estados Unidos e constrói sua trajetória transitando entre diferentes territórios e se constituindo como sujeito a partir das duas culturas.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Posteriormente, ao decidir tornar-se professora de línguas, busca experiências de trabalho nos mais diferentes contextos ao longo da vida: inglês para crianças, adolescentes e adultos no Brasil, inglês para adultos de diferentes países na Irlanda e, atualmente, língua portuguesa para falantes de outras línguas nos EUA.

Para estudar a complexidade desse trabalho pedagógico que chamamos de *experientiar docente*, propomos uma articulação teórica entre os conceitos de *hibridismo cultural*, *vivência* (*perezhivanie*) e *identidade*. O *hibridismo* se constitui na vida de Laura de diferentes formas. Começa em seu trânsito cultural entre ser uma brasileira que sai de seu país falando português e toma a língua inglesa como principal instrumento de seu processo de leitura e escrita. Continua em seu retorno ao Brasil na adolescência, quando se vê diante do desafio de aprender sua primeira língua formalmente, para anos mais tarde buscar a carreira universitária graduando-se em Letras. As relações entre o português e o inglês sempre estiveram imbricadas em sua experiência e dão continuidade quando a brasileira, fluente em inglês vai para a Irlanda ensinar inglês para alunos estrangeiros. Anos mais tarde, quando estabelece morada oficialmente nos EUA, e adquire o status de residente permanente, o hibridismo cultural se evidencia inclusive em seu trabalho. Agora compartilhando a vivência estadunidense com seus alunos, transita entre o status de referência de cultura brasileira e língua portuguesa para seus alunos e a vivência de ser uma cidadã estadunidense de origem imigrante.

Essas relações híbridas de não pertencer a um lugar só, mas a um entremeio, são atravessamentos de sua vivência, ou seja, de sua *perezhivanie*. As narrativas constroem uma trajetória de Laura que interagem com vários meios sociais e todos eles impactaram sua história de desenvolvimento: primeiro na aprendizagem de inglês que se torna um meio de subsistência no Brasil e na Irlanda e, posteriormente, no ensino de sua língua materna em contexto internacional, agora utilizando sua própria cultura e primeira língua como fonte de subsistência, ao empreender com sua própria escola de PLA. Todo esse processo é permeado por desafios que



sinalizam tomadas de consciência de Laura, evidenciadas nas estratégias que ela construiu como professora ao longo dos anos: sua visão de língua centrada em noções gerais de cultura e foco nos fins específicos, sua opção pela diplomacia linguística em detrimento de problematizações mais críticas, dentre outros exemplos. Todos esses fatores emergem das narrativas como possibilidade para nós, leitores, de nos aproximarmos da complexidade que envolve o *ser professora* na perspectiva de Laura.

Já a *identidade*, como discutido anteriormente, atravessa tanto as relações de identificação individual quanto coletiva. Se ao longo da vida aprendeu que conseguia transitar entre culturas, sem se definir nos limites de um binarismo estrutural (ser apenas brasileira, falar apenas inglês ou português), sua narrativa mostrou que Laura foi resiliente e soube se apropriar das oportunidades ao longo do caminho para ser uma professora de línguas capaz de ensinar as suas duas línguas de pertencimento: a primeira língua (o português como língua materna, que hoje poderia ocupar o lugar de segunda língua, usada mais em seu contexto de trabalho e ao visitar o Brasil) e a segunda língua (o inglês – que hoje seria sua primeira língua, a mais frequente no dia a dia). Independentemente da nomenclatura ou da hierarquia dessas línguas, ambas se fazem presentes na vida de Laura. Ao mesmo tempo, os relatos aqui não visam esgotar uma visão finita de identidade. Pelo contrário, mostraram que, se ao longo da vida Laura explora novos lugares e aprende novas línguas, agora em sua trajetória ensinando PLA ela revisita, a cada aula, o que significa para ela ser brasileira (mesmo estando fisicamente distante do Brasil há alguns anos) enquanto é vista como brasileira e fonte de língua portuguesa por seus alunos. Isso, por si só, pode ser uma abertura para outras fragmentações e (re)construções identitárias

Assim, concluímos nossas reflexões em busca de olhares mais profundos nas histórias de vida dos professores de língua, particularmente os de PLA, para entender como as subjetividades daquilo que viveram antes, durante e depois da sala de aula podem nos auxiliar a pensar práticas pedagógicas mais sensíveis e voltadas



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

para às necessidades contemporâneas. Ao pensarmos no potencial de expansão do ensino da língua portuguesa e do português brasileiro no mundo, precisamos compreender as especificidades de quem, na atualidade, se dedica ao trabalho de ensinar nossa língua aos falantes dos mais diferentes contextos e realidades.

Referências

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. 5. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2013.

DOMINGO, L. C.; MARINHO, D. A. Formação intercultural docente: o espaço fronteiriço como cenário. In: CONGRESSO INTERNACIONAL AMÉRICA LATINA E INTERCULTURALIDADE, 1., 2013, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Repositório UNILA, 2013. p. 1-6. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/1446>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 13, n. 29, p. 94–109, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626>. Acesso em: 20 dez. 2024.

FETTER, S. A.; GEVHER, D. L. Multiculturalismo e as Relações Híbridas na Educação. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 449, p. 1-12, dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/449>. Acesso em: 25 dez. 2024.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOIS, E. S. A identidade do professor na pós-modernidade. In: **Litteras**, v. 4, n. 1, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/279>. Acesso em: 25 dez. 2024.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANNERZ, U. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 7-39, abr., 1997. Disponível em:



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

<https://www.scielo.br/j/mana/a/bsg6bwchcBbqfnpW6GYvnPg/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

JESUS, C. A. **Perspectivas sobre o ensino de português como língua adicional: vivências e formação docente**. 2024. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

LIMA, F. S. **Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês**. 2017. 318 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, São José do Rio Preto, 2017.

LIMA, F.S. Uma vida em série: um espiral histórico-cultural da formação de professores de inglês. In: DELLAGNELLO, A.C.K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes, 2020. p.153-186.

LIMA, F. S.; MAPA, T.V.P. O caminho até o curso de Letras: perezhivanie, narrativas e meio social. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 1-12, 2022.

LIMA, F. S.; MAPA, T.V.P. O presencial, o remoto e o caos: Perezhivanie de uma estudante de Letras. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 28, n. 2, p. 84-104, 2023.

LIMA, F. S.; MENDES, G.T. Sobre quando decidi fazer Letras: perezhivanie e trajetórias narrativas. **The ESpecialist**, v. 45, n. 3, p. 183-207, 2024.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 20 dez. 2024.

NASCIMENTO, A. T. P.; OLIVEIRA, L. R.; OLIVEIRA, M. A.; et al. Cultura e identidade docente. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO - CONEDU, 4., 2017 Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36338>. Acesso em 15 dez. 2024.

NASCIMENTO, B.; GIRAFFA, L. **Professor Empreendedor: Do mito ao fato**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2021.

VYGOTSKY, L. S. The Problem of the Environment in Pedology. In: VYGOTSKY, L.S. **L.S. Vygotsky's Pedological Works. Volume 1, Foundations of Pedology**. Trad. David Kellog e Nikolai Veresov. New York: Springer, 2019. p.65-84.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

O lugar do pós-método no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM)

Davi Albuquerque
Universidade Nankai – China

1. Introdução

O professor de Português Língua Não Materna (PLNM) que já se deparou com diferentes situações de não imersão pode ter percebido que não há um método ou solução totalmente eficaz para tais situações. Isso ocorre porque nessas situações é possível encontrar os mais variados tipos de alunos, níveis, instituições, cursos, ecossistemas linguísticos, culturas, países etc.

Apesar de os métodos comunicativos ou interculturais serem apontados por uma parcela significativa de pesquisadores, professores e demais profissionais da área como sendo eficientes para o ensino de PLNM, isto não reflete a realidade das salas de aula de PLNM pelo mundo, sendo mais um constructo e um truísmo, os quais se pretende aqui refletir, questionar e trazer algumas respostas. Há exemplos de pesquisas consistentes que já comprovaram os problemas e ineficácia desses métodos quando empregados acriticamente pelo professor, apenas para citar um caso, o uso dos métodos comunicativos para o ensino de língua inglesa como Língua Estrangeira (LE) na China (LI, 1984; CHEN, 1988; RAO, 1996; HU, 2002).

Assim, com base no que foi exposto anteriormente e partindo tanto de pressupostos teóricos do ensino de LE e de PLNM, como também de aspectos práticos das experiências do autor deste texto como professor de PLNM, começou-se a levantar várias questões, as quais as seguintes são as perguntas que permeiam a presente investigação:



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

- Os métodos comunicativos e interculturais empregados acriticamente são realmente eficazes em qualquer contexto de ensino de PLNМ?
- Há preferência de algum método ou outros métodos que são considerados importantes no ensino de LE na China? E, particularmente, quais são os métodos utilizados no ensino de PLNМ na China?
- O pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003, 2006) pode ser aplicado ou considerado uma solução para o ensino de PLNМ na China?

Desta maneira, o objetivo do presente trabalho é trazer algumas reflexões sobre o uso do pós-método no ensino de PLNМ, verificar a possibilidade de sua aplicação no ensino de PLNМ na China e pensar estratégias para avaliação de seu impacto no mesmo ambiente de ensino-aprendizagem.

Com isso, este texto está organizado da seguinte forma: após esta breve introdução, em (1), são apresentadas breves informações teóricas e práticas a respeito do pós-método, respectivamente em (2) e em (3); depois, em (4), discute-se propostas de aplicação do pós-método na aula de PLNМ; finalmente, em (5), encontram-se as conclusões deste trabalho.

2. O pós-método – aspectos teóricos

O pós-método surge como uma reação crítica à rigidez, ao prescritivismo, ao sectarismo e aos problemas ideológicos que o emprego dos métodos vem apresentando, principalmente a partir da segunda metade do século XX, conforme autores como Pennycook (1989), Prabhu (1990), Allwright (1991) e Brown (2002) demonstraram em diversas publicações nas últimas décadas.

De acordo com as críticas apresentadas por esses especialistas, o método de ensino pode ser visto como uma imposição de natureza top-down, ou seja, uma obrigatoriedade que parte de diferentes autoridades relacionadas ao processo de ensino-



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

aprendizagem, como políticos em geral, chefes, diretores, coordenadores, empresários, entre outros, com interesses de natureza política e comercial (cursos, editoras, livros etc.). Ademais, alguns desses atores envolvidos no processo, bem como certos professores e/ou especialistas que compartilham desses interesses ou ideologias acabam por promover tais métodos, convencendo uma parcela significativa da comunidade científica e dos professores do PLNM e, da mesma maneira, difundindo uma falsa realidade a respeito da eficiência dos métodos citados, a qual passa a ser replicada e repetida por muitos.

Digno de nota é que não se pretende aqui atacar um método específico e defender outro, pois os métodos comunicativos e interculturais de fato são adequados e trazem resultados significativos em certos contextos de ensino-aprendizagem de PLNM, porém não em todos, assim não podem ser empregados de maneira indiscriminada a todas as situações, bem como sem uma análise e reflexão prévia do professor para que os métodos possam estar em acordo com sua abordagem, ideias e concepções, planejamentos, alunos, cursos e objetivos que desejam ser alcançados.

Desta maneira, vale destacar que o pós-método não se trata de ser apenas mais outro método, como alguns autores tentam criticar (BELL, 2003; ABRAHÃO, 2015), mas, entre os objetivos do pós-método, estão a autonomia, a proposta, a busca e a construção de:

- Uma alternativa ao método;
- Um professor que possa tomar decisões sobre o ensino e obrigações institucionais (currículo, livro didático);
- Uma postura pragmática para relacionar teoria e prática com base na observação do professor de seus alunos e de sua sala de aula.

Kumaravadivelu (2003, 2006), ao definir o pós-método, aponta que este se caracteriza como um sistema tridimensional, formado pelos seguintes parâmetros: particularidade, praticidade e



possibilidade, os quais são explicados adiante, sendo que o parâmetro da ‘particularidade’ é o mais importante, visto que consiste na ideia de que o ensino deve ser focado certos elementos fundamentais, sendo eles: professores, alunos, objetivos, instituições e contexto cultural específicos.

O parâmetro da ‘praticidade’ trata-se de uma espécie de consequência da particularidade ao enfatizar que os professores não são apenas consumidores de teorias (enquanto os pesquisadores são produtores), pois eles podem também desenvolver suas próprias ideias, práticas, materiais etc. Já a ‘possibilidade’ é um parâmetro que destaca o caráter social, político e ideológico do ensino de LE, envolvendo tanto professor, quanto aluno e instituição.

O pós-método, ainda, de acordo com Kumaravadivelu (2006), pode ser classificado em ‘macroestratégias’, que são os aspectos gerais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, similar ao conceito de abordagem, e ‘microestratégias’, as quais são as mais variadas práticas didáticas que partem e estão em sintonia com as macroestratégias escolhidas pelo professor, assim são semelhantes às técnicas e atividades.

Como esta divisão entre macro- e microestratégias enfatiza a prática do pós-método em sala de aula, discuto-as a seguir, na seção (3), a qual é dedicada exatamente a este tópico.

3. O pós-método – sugestões para a prática

A fim de não se limitar à exposição e discussão de mero aparato teórico, Kumaravadivelu (2006), pensando nas questões práticas do pós-método e seu emprego em sala de aula, elaborou um conjunto de sugestões mais gerais, que chamou de macroestratégias, conforme apontado anteriormente.

As macroestratégias são um total de 10 e consistem em uma série de princípios cujo resultado vem da assimilação de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos/ didáticos sobre o ensino-aprendizagem de LE. Ainda, da mesma maneira, de



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

acordo com o que já foi explicitado aqui, as macroestratégias são colocadas em prática por meio de várias técnicas e/ou atividades, que, dentro da proposta do pós-método, são chamadas de microestratégias.

A seguir, apresento um resumo das 10 macroestratégias, extraídas de Kumaravadivelu (2006), com base na discussão teórica feita por Ortale, Ferri e Silva (2021):

1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem:

Planejar as ações de ensino e fazer a mediação junto com os alunos;

2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos:

Conscientizar os alunos de que toda comunicação pode gerar mal-entendidos e descompassos entre as intenções do professor e a interpretação do aluno;

3. Facilitar negociações durante a interação:

Estar envolvidos em interações como atividade interpessoal no qual todos tenham flexibilidade para iniciar os turnos conversacionais;

4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem:

Desenvolver a autonomia (em seus diversos sentidos) dos alunos;

5. Estimular a conscientização linguística:

Explicitar aspectos da língua que passariam despercebidos, seja para relacionar marcas das estruturas linguísticas com o exercício das relações de poder;

6. Ativar a capacidade de descoberta:

Sugerir que é preciso ensinar de forma indutiva, ou seja, dar condições para que os alunos possam, a partir de dados textuais, inferir regras relativas à forma e às funções comunicativas;

7. Contextualizar o insumo linguístico:

Destacar a ideia de que o insumo linguístico, quando contextualizado, favorece a compreensão do sentido e trabalha a



linguagem no nível do discurso e não como elementos estruturais isolados;

8. Integrar as habilidades linguísticas:

Apontar para a necessidade de integrar as quatro habilidades comunicativas (ler, falar, ouvir e escrever) durante o ensino de línguas, como ocorre nas interações genuínas;

9. Assegurar a relevância social:

Relacionar os objetivos de um curso e as contribuições para o contexto social em que se dá o processo de ensino-aprendizagem (esta macroestratégia está estreitamente relacionada ao parâmetro da possibilidade);

10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais:

Preparar os aprendizes para a comunicação intercultural, por meio da compreensão de diferentes perspectivas e da conscientização em relação ao próprio quadro de referências culturais.

Digno de nota é o fato de que parte dessas macroestratégias listadas ou já são contempladas em métodos de ensino existentes, ou são práticas comuns usadas por diversos professores de PLN. Assim, o pós-método não se apresenta com uma pretensão de ser inovador ou uma solução única, mas como um conjunto de propostas e parâmetros, uns mais originais, outros mais tradicionais, que quando empregados juntos e devidamente adaptados às especificidades dos alunos e do ecossistema linguístico dos falantes se apresenta como uma alternativa aos métodos atuais, às dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de PLN que os métodos já utilizados não conseguiram resolver e às demandas que o mundo e o mercado de trabalho exigem dos aprendizes e professores.

Ademais, as macroestratégias do pós-método englobam todo o processo de ensino-aprendizagem da LE, bem como os diversos aspectos do uso linguístico (estruturais, funcionais, sociais, pragmáticos, culturais, políticos, ideológicos). Assim, pensando especificamente os desafios do ensino de PLN, o pós-método



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

pode ser uma via mais acessível, quando comparada ao emprego dos métodos comunicativos, os quais vêm enfrentando uma série de resistências e resultados insatisfatórios, principalmente pela resistência cultural que tais métodos sofrem como sendo meros 'transplantes estrangeiros' (HU, 2002), bem como pela tradição de ensino na China, a qual apresenta ideias e estrutura distintas daquelas do Ocidente, visto que tem como base uma série de preceitos do confucionismo (ZHU, 1992; BIGGS, 1996; LEE, 1996; SCOLLON, 1999).

Desta maneira, o ensino de LE na China acaba por privilegiar o método da gramático-tradução ou métodos similares, cujas características contemplam o ensino de gramática, vocabulário e tradução; focam em atividades de memorização; dão importância à correção de erros gramaticais; e a aula é centrada na figura do professor. Essas e outras concepções são estudadas em diversas publicações já citadas aqui, bem como em Cortazzi e Jin (1996). Contudo, o que pode ser observado é que tais investigações datam das décadas de 1980 ao início dos anos 2000, sendo que as publicações mais atuais, como a de Wang (2017), revelam uma situação paradoxal muito interessante, na qual quando questionados sobre suas concepções, ideias, crenças e atitudes, os estudantes e professores de PLNM repetem e anseiam pelos métodos gramaticais mais tradicionais, porém, simultaneamente, também desejam que se privilegie aspectos comunicacionais e culturais do ensino da língua-alvo, neste caso, o português (Wang, 2017, p. 69).

Com isso, como dispomos de poucas investigações específicas sobre o ensino de PLNM para aprendizes chineses (apesar de haver algumas contribuições significativas), lançamos tal proposta neste trabalho exatamente pelo fato de o pós-método não promover ou denegrir algum método específico, mas tenta englobar todos os processos do ensino-aprendizagem e de usos linguísticos, conforme já foi exposto anteriormente, e, desta forma, apresenta-se como uma solução eficaz à situação paradoxal atual do ensino de PLNM e de outras LE na China.



4. Pós-método na aula de PLNM

No estágio em que se encontram (e em que nos encontramos!) a pesquisa e a prática de sala de aula de PLNM, pouco foi dedicado ao pós-método no ensino de PLNM. Assim, o presente trabalho também apresenta uma contribuição para a área, visando preencher tal hiato ao fornecer subsídios teóricos e práticos iniciais para a pesquisa e sua implementação vindoura em sala de aula.

As ideias e sugestões listadas aqui consistem em um conjunto de propostas baseadas especificamente em um entrelaçamento de meus conhecimentos teóricos e práticos (didáticos/ pedagógicos), somados ao contexto em que atuo (ensino de PLNM a universitários chineses e em situação de não imersão, ou seja, na China). Ainda, não se deve tomar tal conjunto como regra ou um prescritivismo, mas apenas como instrumento para reflexão, guia e/ou auxílio para situações ou contextos específicos.

- Usar diferentes tipos de materiais didáticos e produzir seus próprios;
- Recomenda-se que a escolha dos materiais/ livros didáticos, bem como a produção de materiais próprios siga a análise de necessidades e que englobe aspectos sociais, políticos, culturais e literários nos textos utilizados e nos diferentes tipos de técnicas, atividades e tarefas;
- Tanto os materiais, quanto as microestratégias devem conter as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) e contemplar temas sociais, culturais, interacionais, políticos, ideológicos etc.;
- Debater diversas crenças ou mitos de ensino/ aprendizagem, principalmente os mais comuns como a questão do sotaque, da predominância do falante nativo como ideal, o mito de 'língua fácil' x 'língua difícil' de aprender, entre outros;
- As macro- e microestratégias devem ser pensadas para passar maior segurança linguística aos estudantes; diminuir a ansiedade/ insegurança; tornar um ambiente mais agradável, dinâmico e descontraído de aprendizagem e uso do PLNM;



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

- As características formais da língua-alvo, como os aspectos teóricos, gramaticais, conversacionais, entre outros, devem ser ensinadas mais de uma vez e de diferentes maneiras, seguindo tanto o ensino explícito, quanto o implícito;
- As produções textuais (escritas e orais) devem também ser de diferentes maneiras, estimular o debate e a cooperação, bem como versar sobre temas sociais, políticos etc.

Ademais, visando a prática do trabalho do professor de PLNM, bem como ilustrar como se aplica no planejamento do cotidiano deste profissional as sugestões listadas anteriormente para o emprego do pós-método na aula de PLNM, elaborei um plano de aula, na tab. (1) adiante, tendo como assunto 'bebidas alcoólicas', em que exponho os objetivos, materiais utilizados, as microestratégias e atividades.

Mais uma vez, é possível perceber que muitas sugestões e propostas existentes no plano de aula já são feitas e/ou previstas por professores de PLNM e por métodos já existentes, sendo o diferencial do pós-método o fato de elas serem trabalhadas em conjunto e a ideia de não se dar destaque a algum método ou abordagem específicos.

Tabela 1. Plano de aula com base no pós-método

Tópico/ assunto	Bebidas alcoólicas típicas: <i>baijiu</i> 白酒 (China), vinho do Porto (Portugal), cachaça e caipirinha (Brasil)
Duração (tentativa)	90 minutos (45 minutos + 45 minutos)
Objetivos	1. Praticar as competências orais dos alunos; 2. Expor os alunos a diferentes culturas vitivinícolas e comparar as várias perspectivas destas bebidas tradicionais; 3. Ensinar vocabulário tanto a respeito do tema da aula (bebidas alcoólicas), quanto a descrição e a leitura das receitas delas.



Materiais	1. Materiais multimodais retirados da internet com informações sobre o vinho do Porto, chaça, caipirinha e <i>baijiu</i>; 2. Os materiais utilizados são textos de notícias, reportagens, história, explicações, divulgação, propaganda, receita, entre outros; diferentes imagens didáticas e explicativas, fotos, ilustrações, desenhos e pinturas; vídeos de reportagem, de viagem, de blogues, do youtube e cenas de filme.
Microestratégias	1. Usar <i>Small talk</i> e/ou dinâmicas de ‘quebra-gelo’ no início de aula; 2. Mostrar os diferentes tipos de materiais culturais sobre o tema; 3. Trabalhar com diversas atividades e tarefas que abordem as 4 habilidades para cada material; 4. Estimular o debate e a reflexão a respeito de temas sociais, culturais, internacionais e políticos durante as atividades e tarefas trabalhadas; 5. (Re)pensar o papel do professor: de dominador da aula a participante como o aluno; 6. Ensinar comparativamente os conteúdos culturais; 7. Aumentar gradualmente a dificuldade e a profundidade das tarefas orais sobre os conteúdos culturais.
Atividades	1. As atividades começam com a leitura, compreensão, interpretação e debate dos diferentes textos/ materiais; 2. Atividades escritas podem seguir os debates e serem em grupo, dinâmicas e/ou cooperativas; 3. Em um momento posterior, é importante realizar atividades que abordem estratégias de retextualização, como elaboração de resumos, paráfrases, explicar com as ‘próprias palavras’, exposição oral etc.; 4. Retomar os debates, mas envolvendo temas mais complexos e atuais que podem estar relacionados com o assunto da aula (ex. alcoolismo, violência no trânsito, idade legal para beber); 5. Dar continuidade à produção de textos orais, estimulando diferentes interações entre os estudantes para oferecer suas opiniões e/ou experiências com algo



	relacionado ao assunto (ex. se alguém já provou alguma das bebidas, se gostaria de experimentar, se não gosta de bebida alcoólica); 6. Concluir a aula temática com correções das atividades, observações sobre os desvios gramaticais cometidos pelos alunos e sugestões para melhorar/ desenvolver as quatro habilidades.
--	---

Fonte: elaboração própria.

5. Conclusões

De acordo com o que foi discutido neste texto, o debate sobre o uso do pós-método em PLNM ainda está em estágio inicial. Considero o pós-método como uma solução para os desafios atuais e particulares do ensino de PLNM. Se esta solução é apenas momentânea, revelando-se parcialmente eficaz ou ineficaz para o contexto do PLNM, ou se será duradoura, podendo vir a ser adotada e/ou utilizada nas práticas de PLNM, somente o futuro é que revelará tal informação.

O que se pode afirmar no momento é que as principais vantagens do pós-método, as quais também podem ser apontadas como desvantagens a depender do ponto de vista e da abordagem adotada pelo professor de PLNM, são as ideias de adaptação e especificidade que os objetivos das macroestratégias e as microestratégias trazem consigo. Essas características também não fazem possível o desenvolvimento teórico detalhado e exaustivo do pós-método, que alguns pesquisadores exigem, visto que a teoria do pós-método prevê exatamente um espaço em aberto para a criação do professor de acordo com as interações e necessidades dos alunos.

Ainda, não deixo de sinalizar que o pós-método apresenta algumas similaridades com características de métodos já existentes, bem como com práticas cotidianas de professores de PLNM, o que não o torna tão 'inovador' ou 'solução milagrosa'. Contudo, além dos problemas ideológicos dos métodos vigentes, considero que seus



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

aspectos teóricos e práticos apresentam problemas que muitas vezes não são comentados ou apontados pelos especialistas e/ou por seus defensores. Ademais, esses métodos vigentes não dão conta de contextos e situações específicas de ensino de PLNM, logo não podem ser encarados como ‘fórmulas mágicas’, conforme muitos vêm fazendo nas publicações e em suas práticas nas últimas décadas.

Compartilho da ideia de que estamos vivendo em um momento transitório no qual estão sendo utilizados um método, ou vários métodos, ou até práticas que tentam se desligar da ideia de métodos de ensino, conforme vários autores já afirmaram, entre eles Allwright (1991) e Brown (2002). Porém, somente o futuro é que dirá o que persistirá, o que mudará e o que foi que trouxe (e trará) melhores resultados para professores e alunos!

Referências

ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa. O pós-método e a prática docente. *Entrelínguas*, v. 1, n.1, p. 25-41, 2015.

ALLWRIGHT, D. *The Death of the Method*. Carleton University: Ottawa, 1991.

BELL, D. M. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, p. 325-336, 2003.

BIGGS, J. B. Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In: WATKINS, D. A.; BIGGS, J. B. (eds.). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC/ ACER, 1996. pp. 45-67.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENADYA, W. A. (Orgs.). *Methodology on Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-17.

CHEN, S. Q. A challenge to the exclusive adoption of the communicative approach in China. *Guidelines*, v. 10, n. 1, p. 67-76, 1988.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of Learning: Language Classrooms in China. In: COLEMAN, H. (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge, University Press, 1996. pp.169-206.

HU, G. W. Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, v. 15, p. 93-105, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post method*. Mahwah-NJ: Taylor & Francis, 2006.

LEE, W. O. The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. In: WATKINS, D. A.; BIGGS, J. B. (eds.). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: CERC/ ACER, 1996. pp. 25-41.

LI, X. J. In defence of the communicative approach. *ELT Journal*, v. 38, p. 2-13, 1984.
ORTALE, F. L.; SOLANGE, A. C.; SILVA, M. A. A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. *Revista de Italianística*, v. 42, p. 176-189, 2021.

PENNYCOOK, A. The concept of method – Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, p. 589-618, 1989.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RAO, Z. H. Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. *Research in the Teaching of English*, v. 30, p. 458-471, 1996.

SCOLLON, S. Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. In: HINKEL, E. (ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. pp. 13-27.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

WANG, R. *Crenças e atitudes dos aprendentes universitários chineses de PLE*. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

ZHU, W. Z. Confucius and traditional Chinese education: An assessment. In: HAYHOE, R. (ed.). *Education and Modernization: The Chinese Experience*. Oxford: Pergamon, 1992. pp. 3-22.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Tú, yo, cualquiera pudiera tener visiones: prática pedagógica através do uso do rap na aula de português para estrangeiros hispanofalantes da Biblioteca de Miami

Isabela da Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Jéssica Pessoa

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Introdução

A presente comunicação terá como base principal a apresentação de uma atividade pedagógica feita com alunos hispanofalantes do curso livre virtual de português na Biblioteca de Miami, Flórida. O curso é gratuito e é oferecido pela prefeitura da região estadunidense e apresenta muitos alunos de origem hispânica. A atividade concentrou-se, em um primeiro momento, na apresentação do movimento do rap brasileiro com o rap latino-americano, explorando não apenas as letras, mas também aspectos culturais e linguísticos e abordando questões relacionadas à identidade da sociedade latino-americana.

O curso como dito anteriormente é um trabalho realizado pela Prefeitura de Miami para a comunidade externa, situada no sudeste dos Estados Unidos, na Flórida, é a sede do condado de Miami-Dade e se destaca como a segunda localidade mais densamente povoada do estado e ocupa o 44º lugar entre as cidades mais populosas do país. A Flórida é um ambiente profundamente multicultural, influenciado por uma ampla gama de grupos que desempenharam papéis significativos em sua formação territorial, incluindo os nativos americanos, bem como comunidades de países



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

vizinhos e migrantes que lá se estabeleceram ao longo do tempo. Sem dúvida quando pensamos em Miami lembramos logo de canções do gênero do *reggaeton* de artistas como o porto-riquenho Nick Jam e dos cubanos Gente de Zona que incluem a cidade como um dos principais polos de influência latina do mundo.

Essa riqueza de culturas se manifesta de diversas formas, incluindo a diversidade de línguas faladas, como o inglês como língua oficial, o espanhol, o francês, o crioulo haitiano e muitas outras. De acordo com o Censo dos Estados Unidos de 2020, a Flórida abriga atualmente a sexta maior população hispânica do país e é o lar da nona população mais diversa. O condado de Miami-Dade destaca-se como o mais hispânico da Flórida, com 68,7% dos residentes se identificando como hispânicos ou latinos (PNCE, 2023). Cabe lembrar que nem sempre o brasileiro é considerado latino no território estadunidense, pois muitos apenas acreditam que o termo “latinos” faz referência a aqueles que falam ou são descendentes de hispanofalantes.

Contudo, nos últimos anos, as relações comerciais entre o Brasil e os Estados Unidos estão crescendo e essas relações são fortalecidas ainda mais pelo fato da Flórida abrigar uma próspera comunidade de brasileiros residentes nos Estados Unidos e ser o lar de inúmeras empresas brasileiras. Em 2022, as transações comerciais entre o Brasil e a Flórida alcançaram um valor total de US\$ 17,3 bilhões, consolidando o Brasil como o principal destino das exportações do estado e correspondendo a quase um terço das importações brasileiras dos Estados Unidos. No mesmo período, as exportações brasileiras para a Flórida somaram US\$ 5,3 bilhões, situando o Brasil como a sexta maior origem de importações de mercadorias para o estado (Conexões Florida Brasil, 2023).

Diante a esse cenário, o português deixou de ser meramente uma oportunidade de negócios e se tornou uma prioridade para o governo brasileiro. Em 2013, o ex-cônsul geral de Miami, Hélio Vitor Ramos Filho se reuniu com Alberto Carvalho, superintendente do sistema de escolas públicas do condado de



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Miami-Dade, para discutir a possibilidade de ampliação da oferta de aulas de língua portuguesa na região. Sua missão era clara:

A PIPA (Portuguese International Parents Association) teve 100% de adesão, cerca de 65 a 70 famílias de todos os alunos do programa de português da escola, (...) Acho que no futuro essas crianças vão poder trazer o melhor que o Brasil tem porque estão aprendendo aqui dentro da escola, com toda cultura, com todas as atividades que a gente faz, a melhor parte do Brasil. Acho que a parte cultural, do respeito -quando as crianças falam do Brasil, elas têm vontade de conhecer, e lá na frente quando forem fluentes nas duas línguas, vão poder realmente desbravar o Brasil pelo lado do melhor. É lindo." Desde que entraram na escola, seus filhos não aceitam mais falar inglês em casa. Por que você está falando comigo em inglês? Você não falou que tem que falar só em português?, cobram da mãe." Acho que isso é o diferencial que a gente vê no aprendizado. (DELBONI, 2016)

Essa iniciativa reflete o compromisso crescente em fortalecer os laços culturais e educacionais entre o Brasil e a Flórida, complementando a já sólida relação comercial. Nesse contexto, o estudo da língua portuguesa se apresenta como uma das línguas que mais cresce no século XXI, como afirmado por Mendes (2019, p. 38):

O português, uma língua presente em quatro continentes, tem ultimamente angariado a atenção de governos e instituições no âmbito do desenvolvimento de ações que valorizem esse capital linguístico, sobretudo como ponte de acesso a outros capitais importantes, como o econômico e o político, no cenário global de reordenamento dos interesses e necessidades de países e governos. [...]

Além das instituições universitária de ensino, o curso de português também é oferecido em outros locais públicos, como a Biblioteca de Miami (Miami Dade Public Library). Esta biblioteca desenvolve o projeto "Adult Learning Academy", no qual oferece cursos de idiomas gratuitos financiados pela prefeitura local a seus residentes maiores de 18 anos. Dentro deste programa, encontra-se



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

o curso de português destinados a hispanofalantes. As aulas são ministradas de forma síncrona, via plataforma Zoom, e atividades assíncronas são disponibilizadas pela ferramenta digital *Padlet*. O curso atende alunos em níveis básicos de proficiência, com turmas compostas por um total de 40-45 participantes, havendo uma extensa lista de espera para substituir eventuais desistências. Cada turma participa de aulas semanais, com duração de uma hora e meia, totalizando 10 aulas por bimestre.

As aulas têm como foco o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão oral, de modo a permitir aos alunos o uso da língua alvo em diferentes situações de comunicação. A cultura ganha então papel fundamental em sala de aula e, ainda é válido pensar como inserir elementos culturais como o uso de canções, por exemplo, em uma sala de aula tão diversa e que precisa aprender português, especialmente, por motivos de trabalho. E como e quais tipos de canções poderiam ser apresentadas para esse grupo tão específico?

A prática da atividade

É inevitável pensar que a língua faz parte de todas as esferas humanas e quando enunciamos algo, seja de forma escrita ou oral, possuímos um certo conteúdo temático que pode ser de categoria lexical, fraseológica, gramatical ou composicional. Quando falamos de enunciado, Bakhtin (1997) fala que cada língua tem um tipo de dispositivo de elaboração de acordo com os seus tipos estáveis de enunciados, e é isso o que é determinado de gêneros do discurso.

Os chamados gêneros do discurso possuem uma variedade de situações que vão desde a sua utilização e sua composição, e eles podem ser encontrados em vários contextos como os acadêmicos apresentando uma palestra, lendo um poema em um sarau ou até mesmo cantando uma música em sala de aula, podendo ter assim uma faceta de linguagens: a verbal, a visual, e até a musical (Bakhtin, 1997, p. 280).



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Quando falamos de trabalhar uma canção em sala de aula, temos que ir bem além de cantá-la, mas sim poder ler o seu sentido, os seus sentimentos e emoções, sem a necessidade de rotulação, e assim , vemos um novo tipo de letramento : o letramento literomusical.

Segundo Coelho de Souza (2015, p. 192-193) a canção se comporta como uma “constelação de gêneros” que apresenta em seu contexto de produção e recepção insumos de compreensão de quem fala, para quem fala e qual propósito fala. Portanto, em uma aula de língua estrangeira, é fundamental que tais noções venham acompanhadas com a educação musical de maneira com que ela possa “identificar os diversos sons do mundo, identificar parâmetros sonoros, apreciar esteticamente a música de forma significativa são formas de ler o universo musical que nos cerca”.

Como dito no início do artigo, o trabalho com foi realizado com canções do gênero rap em uma atividade sobre forma de unidade didática em uma turma do curso virtual livre de português da Universidade de Miami no ano de 2023 e teve como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre a relação desse estilo no continente latino-americano conectando os seus países de origem com o Brasil.

Com base em pesquisas apresentamos alguns artistas que compõem o cenário neste ritmo no Brasil como Racionais Mc’s, Emicida, Criolo, Sapiência, Gabriel o Pensador, Karol Conka, Flora Mattos, entre outros. Esses e outros artistas reivindicam a cultura de rua como uma reflexão de contracultura , pois falam além de temas que vemos em ritmos tido como “mais sofisticados” como a Bossa Nova brasileira, o tango argentino e a bachata caribenha. Ao contrário, o rap no espaço latino-americano oferece em suas letras espaços e temas de resistência ao falar da violência urbana, o racismo, a fome, a miséria, entre outros, assim como afirma Maria de Souza et all (2014):

No Movimento hip hop a música circula por culturas e se refaz em cada contexto cultural. A música constitui-se no movimento e



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

também implica em “responsabilidades”, que pode aqui ser expressa a partir do compromisso que se auto-atribuem com o relato de uma realidade que vivenciam localmente e que transforma-se em denúncia da discriminação, da desigualdade, da violência, da exploração, manifestam-se e posicionam-se dando visibilidade a estas experiências através do Movimento hip hop. Neste compromisso se constituem como “sujeitos sociais” e que através do rap tornam-se “sujeitos poéticos”. Protestam e chamam a atenção para estas vivências e suas implicações e, nesta atitude, redefinem e reorganizam sua postura social.

A atividade foi prevista e realizada em uma aula virtual de 2h. Usaremos o termo unidade didática, pois acreditamos que é um termo muito mais amplo e permite uma flexibilidade que pode ser facilmente adaptada pelo professor quando for necessário, seja no início, no meio, ou no final da atividade, conforme explica a professora Matos (2014). Agora explicaremos o passo a passo da unidade didática em três momentos.

O primeiro momento é chamado de Bloco da preparação (Matos, 2014) e é um momento de reflexão prévia sobre o tema. Durante os primeiros 30 minutos de aula houve um bloco de perguntas sobre quais canções eles mais gostavam de ouvir em alguns momentos específicos de sua vida, como quando estavam tristes, alegres, para se sentirem motivacionais, e etc. Um caso curioso foi que um aluno colombiano contou que gostava muito de ouvir o cantor brasileiro Roberto Carlos e que em seu país de origem tocava muito nas rádios.

Após esse comentário, foi um momento perfeito para perguntar quais cantores brasileiros eles conheciam. Em nenhum momento foi respondido qualquer cantor de rap, contudo, a história do gênero foi explicada por nós, pelas professoras, desde o seu surgimento na cena urbana nos Estados Unidos e passando pelo continente latino-americano. Neste momento, nomes de artistas estadunidenses como Tupac, The Notorious Big e Eminem começaram a surgir.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

No segundo instante que vamos chamar aqui de bloco de atividades (Matos, 2014) é o momento que após o debate sobre o gênero, é propício para permitir a reflexão. Portanto, foi mostrado um artigo da Revista Rolling Stone em espanhol sobre quem seriam os melhores rappers do cenário latino-americano, como uma maneira intercultural de promover a união e o conhecimento dos artistas nas duas línguas como fala (Mendes, 2019). Esta etapa durou aproximadamente 1 hora.

E então, foram mostradas algumas partes de canções e entrevistas de artistas brasileiros como Sabotage, Racionais Mc', Karol Conka, entre outros a fim de que aumentar o interesse e o conhecimentos de canções brasileiras. Contudo, na lista da revista em espanhol, um fato chamou a atenção: a colocação do rapper venezuelano Canserbero como o primeiro lugar da lista. A maioria dos estudantes o conheciam bem, sobretudo os mais novos que cantaram algumas de suas canções em sala.

E aproveitando, o conhecimento dos estudantes e seu interesse, uma em especial, foi passada pelas professoras em forma de vídeo com legendas em português: *Visiones* do seu primeiro álbum "Guia para una acción" de 2008. O artista em questão foi considerado o melhor rapper da América Latina em espanhol justamente pelos seus temas políticos e sociais próximos das chamadas "canções de protesta", como afirma Suarini (2023):

Femicidios, violencia, desigualdades y discriminación son algunos de los tópicos recurrentes; -tópicos que también se pueden reconocer en la larga tradición latinoamericana de la "canción de protesta". Por razones obvias, no es posible abarcar la historia de todos los grupos y artistas de rap. Sin embargo, resulta llamativo que no se mencione una escena nacional muy relevante como lo es la venezolana. De dicho panorama solo se menciona Canserbero.

O rapper nasceu em Caracas, na Venezuela em 1988 e morreu em seu mesmo país em 2015. As investigações em torno da sua morte ainda estão em andamento, contudo o seu legado permanece



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

vivo no gênero urbano. Em suas canções, o cantor venezuelano tentava ecoar a sua inquietação sobre a vida e a morte, temas recorrentes em suas obras. *Visiones* é uma canção em forma de previsão do futuro de possíveis coisas que podem acontecer, muitas delas, em forma de pessimismo, como no trecho a seguir:

Llegará un nuevo virus para acabar con el mundo
Y en menos de un segundo millones tendrán SIDA
Perderán la vida, tan despacio como rotundo
Porque la vacuna tal vez nunca sea conseguida
Toda la juventud se va a perder en la moda
Bien sea usar drogas o saber usar pistolas
(...)
Modificarán nuestra bandera de Venezuela
Yo, pero no te impresiones que solo son visiones

O eu – lírico da canção faz uma previsão a expansão de doenças como a AIDS e do próprio futuro do seu país. Neste momento, os alunos começaram a fazer semelhanças entre a recém saída da pandemia do Covid – 19 e os alunos venezuelanos puderam expor a sua visão sobre o seu próprio país, ficando emocionados em alguns momentos. Entretanto, com o avançar da letra, vemos que o narrador fala para não ficar assustados porque apenas são “visiones”, e que seria óbvio que o curso natural das coisas fossem piorando devido à ação humana, todavia, é deixado uma mensagem ao final com o verso “Tu y yo, cualquiera pudiera tener visiones”:

No hay que ser un Nostradamus
Para ver adónde vamos
Ni un profeta para predecir el mañana
Solo abre los ojos y tendrás premoniciones
Tú, yo, cualquiera pudiera tener visiones

Na última parte (bloco de produção final) teve como objetivo didático de fazer a sua própria previsão do futuro conforme é



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

indicado nos últimos versos da canção. Através do site *future.me*, pode – se realizar a escrita de uma carta e enviar para si mesmo depois de um tempo. A plataforma conta com uma parte gratuita e os alunos foram convidados a escreverem uma carta para si mesmos falando as suas respectivas previsões do seu próprio futuro.

Para a escrita, é necessário apenas cadastrar o e-mail pessoal, e assim, eles fizeram. Nesta parte, pode – se ver um espírito colaborativo entre eles ao fazer perguntas e trocando conhecimentos sobre possíveis vocabulários em português. A correção das professoras só foi realizada na parte final antes da entrega da produção final da atividade. Foi uma atividade emocionante, pois muitos alunos se sentiram comovidos na hora de apresentar os seus trabalhos, já que retratar a vida de imigrante não é uma tarefa fácil. Esta etapa final mostrou um misto de emoções para eles próprios e também para pensar o futuro para a sua família que ainda estavam em seus respectivos países de origem, bem como a área acadêmica e de trabalho. A atividade foi realizada na última aula de 2023 e teve esse objetivo de além de repensar a canção, também fazer planos para o próximo ano.

Conclusão

O texto teve como objetivo discutir sobre a canção como um ato intercultural na aula de português como língua estrangeira e as etapas como o conhecimento sobre o rap brasileiro, a reflexão entorno da canção *Visiones* e a proposta final da escrita de uma carta futurista. As atividades demonstraram resultados como: o aperfeiçoamento das habilidades auditivas, escritas e orais em português, além da difusão de uma consciência crítica da sociedade latino-americana, através do rap, de uma maneira reflexiva e literomusical, já que ser letrado literomusicalmente é possuir a capacidade nos dois níveis da linguagem verbal e musical assumindo um posicionamento crítico em relação à canção e, assim, reconhecendo o rap como uma comunidade musical introspectiva e necessária.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CENSUS. In: United States Census Bureau, 2023. Disponível em: <https://www.census.gov/en.html>. Acesso em 26 julho 2024.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/17054/13932>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CONEXÕES FLÓRIDA – BRASIL. *Enterprise Florida*, 2023. Disponível: < <https://www.enterpriseflorida.com/wp-content/uploads/Florida-Brazil-Linkages-pt.pdf> > Acesso em 23 julho 2024.

DELBONI, Chris. *Em Miami vive – se como brasileiro*. Estadão, 2016. Disponível: <<https://www.estadao.com.br/brasil/direto-de-miami/em-miami-vive-se-como-brasileiro/>> . Acesso em 23 julho 2024.

LETRAS. MUS.BR. *Visiones*. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/canserbero/discografia/guia-para-la-accion-2008/>> Acesso em 06 dezembro 2024.

MARIA DE SOUZA , A., Santana de Jesus, J., & Silva, R. (2014). Rap na fronteira: Narrativas poéticas do Movimento hip hop. *Revista TOMO*. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3433>. Acesso em 06 dez. 2024.

MATOS, Doris C.; SOUSA, Cristiane M. Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022. p. 123 a 134.

MENDES, Edleise. A promoção do português como língua global no século XXI. *Linha D'Água*, 32(2), 37-64. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i2p37-64>. Acesso em 23 julho 2024.

SUARINI, Florencia. “Reseña bibliográfica: Ricky Lavado, Historia del rap. Cultura hip hop y música de combate”. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, marzo de 2023, vol. 12, n° 27, pp. 198-201.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

50 GRANDES EN LA HISTORIA DEL RAP EN ESPAÑOL. Rolling Stone en español, 2023. Disponível em: < <https://es.rollingstone.com/50-grandes-en-la-historia-del-rap-en-espanol/>>. Acesso em: 06. dezembro. 2024.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Ensino intercultural de PLE na Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau: reflexões a partir da voz dos professores

Jiajia Sui

Universidade Politécnica de Macau/
Universidade da Cidade de Macau – China

Introdução

Levando em consideração o ensino de LE no contexto globalizado, enquanto um professor de LE, é necessário refletir sobre a conceção de cultura e é capaz de levar os alunos a se posicionarem no mundo globalizado e multicultural (Salomão, 2017). Assim, o professor de LE deve assumir a responsabilidade de realizar a CI na aula de LE, o que favorece intensificar a consciência e sensibilidade intercultural dos alunos.

Diante disso, a aula de LE é vista como um sítio de multiculturalidade, isto é, o encontro de duas ou mais culturas diferentes, particularmente a cultura de origem dos alunos e a cultura-alvo. Assim, face ao fenómeno da diversidade cultural um professor de LE hoje assume-se como um agente intercultural (Bizarro & Braga, 2004). Convém os professores orientarem os discentes a concretizar o reconhecimento do Eu e do Outro, a compreensão e comunicação entre a cultura-alvo e a cultura de origem, o que promove a convivência pacífica e respeito mútuo entre as diversas culturas e a regulação de conflitos culturais.

1. Contextualização e caracterização da pesquisa

A cultura é um conceito multidimensional e ubíquo, que envolve diversificados significados (Hall, 1997; Samovar & Porter,



2003; Holliday et al., 2004). Literalmente, qualquer ensino de línguas pode ser encarado como ensino cultural, pelo que a língua é parte integrante da cultura. Para além disso, diferentes línguas carregam diferentes significados culturais (Han, 2013). De acordo com a perspectiva de diferencialismo cultural de Pieterse (2004, p. 55), o mundo é “a mosaic of immutably different cultures and civilizations”. Diante disso, existem tanto diferenças, como semelhanças entre culturas.

No ensino de LE, a interação entre a cultura de origem e a cultura-alvo favorece a análise e reflexão do mundo do Eu e do Outro, de modo a criar *own place* (Kramsch, 1991). Assim, a partir da perspectiva de Puren de *co-culture* (Puren, 2002), consideramos que podemos criar a *own culture*, ao longo do constante diálogo intercultural.

De facto, há muitos lugares para realizar a comunicação intercultural, e as aulas de oralidade são um deles, pelo que a promoção da interação intercultural e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural procedem da comunicação (Luoma, 2004; Ma, 2015). Nesse contexto, o grupo docente funciona como chave fulcral e a aula de LE serve de um local essencial para promover a comunicação intercultural (DeVoss et al., 2002), neste caso, envolvem: i) a aceitação, compreensão e reconhecimento contínuo do Eu; ii) a compreensão e respeito pelo Outro; iii) o conhecimento recíproco; iv) a identificação e conscientização da diferença e da diversidade; v) desconstrução dos estereótipos culturais, xenofobia e intolerância.

Posto isso, na aula de oralidade de PLE, os professores precisam de orientar os alunos a descobrirem, compreenderem e refletirem sobre as semelhanças e diferenças entre as culturas de língua portuguesa e a cultura de origem dos alunos, de modo a promover a comunicação intercultural. Esta maneira não somente favorece a aprendizagem das língua e culturas em português, mas também o entendimento da cultura de partida dos alunos e a construção da identidade cultural (Tarasheva & Davcheva, 2001; Alred et al., 2003), bem como o desenvolvimento da CCI e a



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

desconstrução dos estereótipos e preconceitos em relação ao Eu e ao Outro (Lin, 2011; Liddicoat & Scarino, 2013).

Com relação à Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau, é considerada uma das estratégias de desenvolvimento da China na nova era (Guo et al., 2021; Li & Yu, 2021; Huang & Shen, 2023). Para promover ainda mais o desenvolvimento dessa área chinesa no palco internacional, o ensino de línguas precisa ser levado em conta como um fator fundamental. A situação linguística atual da Grande Baía pode ser resumida, grosso modo, como "triliteracia e multilinguismo", incluindo o português, uma das línguas oficiais de Macau. De acordo com a pesquisa de Castelo e Sun (2020), mais de 60 instituições oferecem cursos de português na China, 14 das quais estão localizadas na Grande Baía de Guangdong-Hong Kong-Macau (7 em Guangdong, 1 em Hong Kong, 6 em Macau), e oferecem uma gama diversificada de cursos de português, incluindo programas de graduação e pós-graduação, unidades curriculares obrigatórias e opcionais, bem como cursos intensivos e cursos de verão.

2. Objetivos da pesquisa e participantes

Considerando o valor estratégico da Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau e a importância do ensino superior de PLE nesta região, a nossa intenção reside em analisar principalmente as crenças intercultural dos professores de oralidade e suas práticas do ensino intercultural nas aulas de oralidade nos cursos de licenciatura de PLE em instituições de ensino superior da Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau, a partir do olhar dos professores.

Após a análise do plano de estudos e contacto com os coordenadores e professores de oralidade dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior localizadas na Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau, conclui-se que há oito instituições (nove cursos de PLE) que correspondem ao nosso critério de investigação, que são: a Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong, o Instituto de Negócios do Sul da China da Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong, o



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Instituto Xinhua de Guangzhou, o Instituto de Ciência e Tecnologia de Guangdong, a Universidade Politécnica de Macau, a Universidade de Macau, a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau e a Universidade da Cidade de Macau.

3. Métodos e recolha de dados

Levando em consideração múltiplas fontes de dados, é fundamental ser ouvidas as vozes dos professores de oralidade sobre a crença cultural e intercultural, o conteúdo e métodos do ensino de culturas, os manuais didáticos consultados na aula de oralidade. Nesta presente investigação, adota-se a entrevista semiestruturada ou semidirigida (ver em anexo o guião de entrevista), pelo que, apesar de ser desenvolvida pelo guião de entrevista elaborado por perguntas pré-definidas com uma ordem lógica, ao longo da entrevista semiestruturada, o entrevistado tem alguma liberdade de responder e explorar, quer dizer, o processo de desenvolvimento deste tipo de entrevista considera-se flexível (Merriam, 2002; Quivy & Campenhoudt, 2005; Amado, 2017).

A fim de tratar as informações obtidas através do inquérito por entrevista, utilizamos a análise de conteúdo como a técnica de tratamento de dados. A análise de conteúdo pode ser vista como uma técnica de análise que permite um tratamento, descritivo, sistemático e rigoroso das informações obtidas da entrevista (Esteves, 2006; Bardin, 2018). Posto isto, utiliza-se a análise de conteúdo para tratar dos dados recolhidos ao longo da entrevista com os professores de oralidade de PLE na Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau.

A entrevista semiestruturada destinada aos professores que lecionam a aula de oralidade foi realizada principalmente de modo presencial (sete professores) e, de modo on-line (três professores), devido à distância física em relação à autora do estado. No entanto, como um dos dez professores entrevistados não permitiu a gravação da entrevista, adotaremos, apenas, os dados recolhidos dos nove professores entrevistados, de modo a uniformizar o



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

processo de transcrição e análise de dados. Merece destacar que para os professores chineses a entrevista decorreu em língua chinesa e para os professores nativos de português a entrevista realizou-se em língua portuguesa.

4. Resultados

Após a recolha sistemática de dados, entra-se na fase da apresentação dos dados e análise de conteúdo. Começa-se por retratar os perfis dos nove entrevistados através das respostas oferecidas para a parte da caracterização dos dados pessoais, designadamente sobre as carreiras académica e profissional. Posteriormente, procede-se à apresentação dos dados referentes à crença cultural em relação às culturas de língua portuguesa, à cultura chinesa e à comunicação intercultural. Em último lugar, apresenta-se as informações relacionadas com o lugar das culturas chinesa e de língua portuguesa, bem como o do diálogo intercultural nas aulas de oralidade dos cursos de licenciatura em PLE das instituições selecionadas na Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau.

4.1. Primeira parte da entrevista: perfil dos participantes

Levando em consideração os princípios éticos, é essencial ter cuidado em relação ao risco de exposição dos participantes da presente investigação, garantindo a confidencialidade e anonimato (Christians, 2008; Babbie, 2017). Por este motivo, para este estudo, nomeamos os nove professores entrevistados, tidos em consideração, pela letra latina maiúscula “E” para substituir a palavra “entrevistado”, seguida de um número. Assim, temos E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9.

A partir dos dados recolhidos em relação aos E1 a E9, apresentamos a seguir as informações pessoais dos entrevistados. No que diz respeito ao género, há quatro professores do género masculino (44%) e cinco do género feminino (56%). Em relação à



idade, quatro professores pertencem à faixa etária de 25-35 anos (45%), três professores pertencem à faixa etária de 35-45 anos (33%), um pertence à faixa etária de 45-55 anos (11%), um pertence à faixa etária de mais de 55 anos (11%). Além disso, dentro desses nove entrevistados, seis são professores nativos de língua portuguesa (67%) e três são professores chineses (33%). Quanto à variedade do português ensinada, seis professores ensinam o português europeu (67%), uma professora ensina o português brasileiro (11%), bem como dois professores ensinam mais de uma variedade (22%).

Acerca da categoria profissional, quatro entrevistados são assistentes (45%), dois são leitores (22%), um é senior instructor (11%), um é professor auxiliar (11%) e um é professor adjunto (11%). Sobre a habilitação literária, um professor tem o grau de licenciado (12%), três professores têm o grau de mestre (38%) e cinco professores têm o grau de doutor (50%). No que tange às experiências pedagógicas, três professores possuem 0-5 anos de experiências (33%), duas professoras possuem 6-10 anos de experiências (22%) e quatro professores possuem mais de 10 anos de experiências (45%). Conforme as respostas dos entrevistados, há oito professores que se dedicam a áreas relacionadas com a linguística, cultura e literatura (89%) e há um professor que investiga a área de geopolítica (11%). Relativamente à utilização dos manuais didáticos de PLE, de acordo com as respostas dos entrevistados, oito professores (88.89%) consultam alguns manuais didáticos de PLE e um professor (11.11%) produz os seus próprios materiais didáticos de oralidade.

4.2. Segunda parte da entrevista: atitude cultural

A seguir, é essencial averiguar a opinião e atitude do entrevistado em relação ao lugar das culturas de língua portuguesa, o da cultura chinesa e o da interculturalidade no ensino de PLE. Em relação às atitudes sobre as culturas de línguas portuguesa dos professores de oralidade de PLE da Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau (pergunta 1 do bloco 1), constata-



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

se, apesar de o E4 não considerar a cultura como foco da sua aula, todos os professores entrevistados concordam e reconhecem a função das culturas de língua portuguesa para o ensino e aprendizagem de PLE. Vale a pena ressaltar que o E9 refere a importância da aprendizagem da cultura não somente de Portugal, mas também de outros países de língua portuguesa.

Em segundo lugar, no que diz respeito às atitudes sobre a cultura chinesa dos professores de oralidade de PLE da Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau (pergunta 2 do bloco 1), concluímos que para os entrevistados, a cultura chinesa, como os conhecimentos prévios dos alunos têm a função positiva de fomentar o ensino e aprendizagem de PLE no contexto da Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau e nota-se a necessidade de estabelecer uma ligação entre as culturas de língua portuguesa e a cultura chinesa. No entanto, como o E2 não domina a cultura chinesa, não oferece uma resposta mais detalhada. Merece destacar que, além de concordar com a importância da cultura de língua materna dos alunos para promover a aprendizagem de PLE, o E3 põe em evidência a diversidade da cultura chinesa. Para além disso, segundo o E3, somente com uma compreensão profunda da cultura chinesa, os alunos de português conseguem expressar melhor a diversidade cultural chinesa em língua portuguesa.

Acerca das atitudes dos professores sobre o diálogo entre essas duas culturas (pergunta 3 do bloco 1), com base nas falas dos entrevistados, podemos verificar que todos os professores confirmam as vantagens da comunicação entre a cultura chinesa e as de língua portuguesa, defendendo que favorece o ensino e aprendizagem de PLE dos alunos chineses. Levando em consideração a perspectiva do E2 que há coisas comuns entre as culturas, segundo o E1, o E3 e o E9, é importante fazer a conexão, ligação, comparação entre as culturas, de modo a discutir, partilhar e integrar os conhecimentos culturais.

Nota-se que o E4 promove a comunicação intercultural nas suas aulas porque procura motivar os alunos a aprender a língua portuguesa. No entanto, o E4 não a considera como foco do ensino



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

e indica que, às vezes, gera estereótipos culturais. De forma geral, os professores conseguem reconhecer a sua relevância ao ensino e aprendizagem de PLE para os alunos chineses.

4.3. Terceira parte da entrevista: ensino de cultura

No próximo passo, é imprescindível verificar se há a prática da integração das culturas de língua portuguesa, da cultura chinesa e da interculturalidade nas aulas de oralidade de PLE dos entrevistados, e se sim, de que forma. Também merece identificar qual é a cultura de língua portuguesa mais destacada na aula de oralidade de PLE do entrevistado.

Na terceira parte da entrevista, em primeiro lugar, analisamos as práticas do ensino das culturas de língua portuguesa (pergunta 1 do bloco 2). De acordo com as respostas dos professores, todos (100%) afirmam que integram as culturas de língua portuguesa nas suas aulas de oralidade de PLE, no entanto, o E4 admite que “para mim, nas minhas aulas o foco não é a cultura. (...) não tenho à partida essa preocupação primordial”. Para além disso, em comparação com outras variedades culturais de língua portuguesa, oito professores (88.89%) colocam a ênfase na cultura portuguesa e um professor, E7 (11.11%), escolheu a cultura brasileira como a cultura mais destacada nas suas aulas de oralidade.

Sobre as formas do ensino das culturas de língua portuguesa nas aulas de oralidade de PLE dos entrevistados, podemos verificar que os professores de oralidade procuram integrar os variados temas ou elementos culturais de língua portuguesa na aula de oralidade. Há sete professores (77.78%) que integram diversos temas culturais através da comunicação e interação. O E3 e o E7 aproveitam multimédia para realizar o ensino das culturas. Para além disso, os E7, E8 e E9 também prestam atenção à introdução de conhecimentos culturais, não somente de Portugal, mas também dos outros países de língua portuguesa. É de notar que o E9 referiu ainda a comparação entre diferentes variantes culturais de língua



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

portuguesa e o paralelo entre as culturas de língua portuguesa e a cultura chinesa.

Quanto às dificuldades que os professores estão a enfrentar na integração das culturas de língua portuguesa nas suas aulas de oralidade, três professores (E1, E4 e E9) referiram que não têm dificuldades neste processo de integração. No entanto, seis professores (E2, E3, E5, E6, E7 e E8) indicam algumas dificuldades, dentro dos quais a E2, a E3 e o E5 mencionam o nível de proficiências dos alunos, e o E7 e o E8 indicam as dificuldades relacionadas com os recursos didáticos.

A seguir, analisamos as práticas da integração da cultura chinesa e ensino intercultural na aula de oralidade (perguntas 2 e 3 do bloco 2). Com base nas respostas recolhidas, nove professores (100%) confirmam a integração tanto direta, quanto indireta da cultura chinesa e promovem a interação entre as culturas de língua portuguesa e a cultura chinesa na aula de oralidade de PLE. No entanto, o E4 confessou que “na minha aula, as referências à cultura chinesa serão poucas. Talvez, fazer os alunos sentirem mais confiantes a usar a língua portuguesa porque estão a falar de uma coisa que conhecem”. Com base nas respostas dos professores, verifica-se que, exceto o E4 que trabalha com alguns tópicos interculturais e deixa os alunos apresentar a cultura chinesa em português, os restantes oito professores usam principalmente a forma de paralelismo entre a cultura chinesa e as de língua portuguesa no processo de integração da cultura chinesa e da promoção da comunicação intercultural.

Quanto às dificuldades da integração da cultura chinesa e da promoção da comunicação intercultural na aula de oralidade de PLE dos entrevistados, dois professores (E2, E4) não sentem dificuldade. Destes entrevistados, o E2 respondeu: “Eu iria responder nenhuma, como não domino a cultura chinesa, aqui a resposta vai ser curta.” Conforme o E4, “Eu não senti dificuldade porque não pensava em integrar a cultura”. No entanto, sete professores mencionam alguns obstáculos e a partir das respostas dos professores, concluímos que, o E2 e o E4 (22.22%) não enfrentaram dificuldades ao integrar as



culturas chinesa e ao promover a comunicação entre as culturas de língua portuguesa e a cultura chinesa na aula de oralidade de PLE. No entanto, sete (77.78%) professores enfrentam alguns obstáculos neste processo de integração e promoção, dentro dos quais o E3, o E5, o E6 e o E9 mencionam o nível de proficiência dos alunos. O E1 confessou que há assuntos sensíveis da cultura chinesa e o E7 indica as dificuldades relacionadas com a procura dos recursos didáticos e estratégias pedagógicas. Vale a pena ressaltar também que há dois professores (E2 e E8) que revelam o domínio insuficiente da cultura chinesa.

No final do bloco 2, questionados sobre as percentagens das diferentes culturas ocupadas na aula de oralidade (pergunta 4 do bloco 2), os entrevistados oferecem diferentes respostas, como se pode constatar no quadro seguinte:

Quadro 1: Percentagens das diferentes culturas ocupadas na parte cultural da aula de oralidade de PLE

Docente	C-PT*	Outras culturas lusófonas	C-CH*	Interação entre as C-LP* e C-CH
E1	15%	C-BR*: 50% C-AF*: 5%	0%	30%
E2	90%	0%	10%	0%
E3	50%	10%	20%	20%
E4	80%	10%	5%	5%
E5	90%		10%	
E6	60%	20%	0%	20%
E7	100%	C-BR>C-AF	100%	100%
E8	75%	10%	10%	5%
E9	50%	C-BR: 20% C-AF: 10% C-TI*: 10%	5%	5%

*C-PT: cultura portuguesa; C-BR: cultura brasileira; C-AF: culturas dos países africanos de língua portuguesa; C-TI: cultura timorense; C-LP: culturas de língua portuguesa; C-CH: cultura chinesa



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

É imprescindível explicar que, de acordo com as respostas dos professores, em termos de “outras culturas lusófonas”, alguns docentes (E2, E3, E4, E5, E6 e E8) dão a percentagem total de outras culturas lusófonas, enquanto alguns professores (E1, E7 e E9) oferecem a percentagem de cada variedade cultural, por exemplo, a cultura brasileira, as culturas dos países africanos de língua portuguesa ou até a cultura timorense.

A partir dos dados acima referidos no quadro, podemos verificar que todos os professores confirmam a presença das culturas de língua portuguesa nas suas aulas de oralidade, além disso, a maioria dos professores (exceto E7) destaca a cultura portuguesa (77.78%) e só o E1 (11.11%) enfatiza a cultura brasileira. Em relação à cultura chinesa e à comunicação entre as culturas de língua portuguesa e a cultura chinesa, exceto o E7, os restantes professores (88.89%) integram pouco conteúdo sobre a cultura chinesa e a comunicação intercultural.

Quanto à última parte da entrevista, serve para recolher sugestões pedagógicas. Após a recolha das respostas do ensino das culturas de língua portuguesa (pergunta 1 do bloco 3), três professores (E2, E3, E7) não ofereceram sugestões para a melhor integração das culturas de língua portuguesa na aula de oralidade de PLE. Porém, seis professores (E1, E4, E5, E6, E8 e E9) apresentaram algumas recomendações. Dentro das quais, destacamos que as sugestões dos entrevistados (E1, E4 e E6) residem principalmente no ensino de cultura baseado em diversas tarefas, incluindo fazer apresentações orais, partir da leitura literária e trabalhar com músicas ou filmes curtos. É de notar que há dois professores (E8 e E9) que enfatizam o método comunicativo e interativo, de modo a fomentar o ensino das culturas de língua portuguesa na aula de oralidade de PLE.

Relativamente às sugestões para a integração da cultura chinesa e para a promoção da comunicação intercultural na aula de oralidade de PLE (pergunta 2 do bloco 3), cinco professores (E2, E4, E5, E6 e E7) não apresentaram sugestões relativas às duas perguntas. Aliás, o E2 confessou que “Como eu não domino a



língua e a cultura chinesa, não consigo ajudar aqui com esta resposta”. No entanto, quatro (44.44%) proporcionaram alguns conselhos, segundo o E1, o E8 e o E9, o diálogo entre os professores e alunos é fundamental para a realização da comunicação intercultural na aula de oralidade de PLE. No entanto, como o E9 defende, convém os professores terem conhecimentos sobre os dois mundos culturais e os professores nativos devem tentar aprender mais a cultura chinesa para guiar os alunos a descobrir, não somente as diferenças, mas também, semelhanças entre os dois. Por sua vez, o E3 destaca que, levando em consideração a diversidade da cultura chinesa, deve introduzir-se elementos de culturas de diversas regiões chinesas na aula de oralidade. Para além disso, o E3 sugere que se convidem pessoas de companhias com contexto e experiência intercultural para realizar atividades interativas na aula de oralidade.

Resumindo, para promover a integração da cultura chinesa e promover a comunicação intercultural na aula de oralidade de PLE, destacam a interação, conversação e discussão entre os professores e alunos (E1, E8 e E9), a introdução dos elementos culturais de diversas regiões chinesas e a expressão das diferentes culturas regionais chineses em português (E3), a participação de empresas com contexto intercultural na aula de oralidade (E3), a comparação entre a cultura chinesa e as de língua portuguesa (E9) e a aprendizagem da cultura chinesa dos professores nativos (E9).

5. Discussão

No que diz respeito aos professores entrevistados em relação ao lugar dos diferentes tipos de culturas no ensino de PLE, podemos concluir que os professores entrevistados reconhecem o lugar e funções positivas das culturas de língua portuguesa, da cultura chinesa e da interculturalidade para o ensino e aprendizagem de PLE. Esta informação mostra que os entrevistados valorizam a cultura portuguesa, a cultura chinesa e a



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

interculturalidade, sendo esta o pressuposto para promover o ensino intercultural na aula de oralidade de PLE.

A seguir, em termos da prática da integração cultural na aula de oralidade de PLE dos professores entrevistados, podemos concluir os seguintes aspetos a partir dos resultados da pesquisa: em primeiro lugar, a maioria dos professores entrevistados integra as culturas de língua portuguesa através da apresentação, explicação, partilha e discussão em sala de aula. Este facto demonstra que os entrevistados utilizam diversas maneiras para promover a introdução das culturas de língua portuguesa. Ao mesmo tempo, ao longo do processo da integração das culturas de língua portuguesa na aula de oralidade de PLE, os entrevistados enfrentam algumas dificuldades, por exemplo, como a maioria dos alunos das aulas de oralidade de PLE pertencem aos primeiro e segundo anos nos planos de estudo, o nível débil de proficiência linguística influencia a compreensão dos conhecimentos culturais de língua portuguesa dos alunos. Ao mesmo tempo, os professores também enfrentam o desafio da falta de materiais pedagógicos adequados e de estratégias eficazes para promover a integração das culturas de língua portuguesa.

Em relação à dimensão da integração da cultura chinesa e à interculturalidade na aula de oralidade de PLE, os professores entrevistados recorrem ao paralelismo entre as culturas de língua portuguesa e a cultura chinesa. As dificuldades que os entrevistados encontram ao longo da integração da cultura chinesa e da interculturalidade na aula de oralidade de PLE residem principalmente no nível de proficiência linguística dos alunos e, na procura dos materiais, recursos didáticos e estratégias pedagógicas. Para além disso, alguns professores mencionam a diversidade cultural chinesa e de língua portuguesa que dificulta a integração cultural e o ensino intercultural nas suas aulas de oralidade de PLE.

A partir das percentagens das diferentes culturas ocupadas na parte cultural da aula de oralidade de PLE, conclui-se que todos os entrevistados introduzem as culturas de língua portuguesa nas



suas aulas de oralidade. No entanto, nem todos confirmam a integração da cultura chinesa e promoção da comunicação intercultural nas suas aulas. Esta constatação mostra que, apesar do reconhecimento das funções e importâncias da cultura chinesa e do diálogo intercultural, estes ocupam somente uma pequena percentagem nas suas aulas de oralidade de PLE. Merece salientar ainda que dentro das diferentes variantes culturais em língua portuguesa, a cultura portuguesa geralmente é a mais destacada e as outras culturas de língua portuguesa ocupam uma pequena percentagem.

No final da entrevista, os professores apresentam as suas sugestões didático-pedagógicas e concluímos que a maioria dos entrevistados se baseia em recursos digitais e multimédia para realizar o ensino intercultural através de diversas tarefas e métodos comunicativos e interativos. Também se salienta o diálogo e partilha cultural entre os professores e alunos, de modo a “integrar saberes”.

Conclusão

Através do estudo, nas aulas de oralidade dos cursos de licenciatura em PLE nas instituições de ensino superior na Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau, as culturas de língua portuguesa ocupam um lugar importante. Além disso, a maioria dos professores conseguem reconhecer a importância e funções das culturas de língua portuguesa para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Porém, é importante notar que, dentro das culturas de língua portuguesa, a cultura portuguesa ocupa uma percentagem predominante na maioria das aulas de oralidade, enquanto outras culturas de língua portuguesa são negligenciadas.

Nas aulas de oralidade de PLE nas instituições analisadas da Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau, é indiscutível que a cultura chinesa e a comunicação intercultural ocupam um certo lugar e a maioria dos professores conseguem conscientizar-se para o valor delas no ensino e aprendizagem da língua e cultura



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

portuguesas. Ainda assim, representam uma percentagem muito pequena nas aulas de oralidade de PLE dos entrevistados.

Alicerçado nas sugestões que os entrevistados apresentam, a fim de promover o ensino intercultural nas aulas de oralidade dos cursos de licenciatura de PLE na Grande Baía de Guangdong-Hong Kong-Macau, propõe-se o uso de professores aproveitem os recursos digitais da Internet e multimédia e o espaço virtual para fomentar o encontro e comunicação intercultural, tanto direta quanto indireta, entre os professores ou falantes nativos e alunos. Para além disso, os professores de oralidade devem organizar diversas atividades on ou off-line com temáticas interculturais. Ademais, as instituições poderão fortalecer a formação intercultural para o grupo docente, para que eles se tornem falantes interculturais e, assim, promovam o ensino intercultural nas suas salas de aula de oralidade.

Referências

Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Babbie, E. R. (2017). *The practice of social research*. Boston: Cengage Learning.

Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In *Sessão de Estudos Franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos* (Ed.), Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito (pp. 57-70). Porto: University of Porto.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Castelo, A., & Sun, Y. (2020). Retrato atual do ensino e certificação de PLNМ no ensino superior da China. In Lei Ngan Lin Vivian, Zhang Yunfeng, I. P, Lopes & A. Castelo (Eds.), *Livro azul: relatório sobre o ensino do português em instituições de ensino superior da China (1960-2020)* (pp. 21-72). Macao: Macao Polytechnic Institute.

Christians, C. A. (2008). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: theories and issues* (pp. 185-220). Thousand Oaks: Sage Publications.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment-companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

DeVoss, D., Jasken, J., & Hayden, D. (2002). Teaching intracultural and intercultural communication: a critique and suggested method. *Journal of Business and Technical Communication*, 16(1), 69-94.

Ghasemi, A. A. & Ahmadian, M. (2023). Research into intercultural communicative competence: a model test. *Journal of Intercultural Communication*, 23(2), 75-87.

Guo, S., Li, C., Li, J., & Zhao, G. (2021). *Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area: planning and global positioning*. Singapura: World Scientific Publishing Company.

Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage in association with the Open University.

Han, D. (2021). What is exactly culture? *山西师大学报(社会科学版)*, 48(6), 50-61.

Han, Y. (2013). Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners. *Cross-Cultural Communication*, 9(1), 5-12.

Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: an advanced resource book*. Oxford: Routledge.



- 137



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Silva, F. M. D. (2019). *O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58, 158-176.

Tarasheva, E., & Davcheva, L. (2001). Up the hills of identity. In M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 44-59). Clevedon: Multilingual Matters.

Tomas, A., Kinast, E., & Schroll-Machl, S. (2010). *Handbook of intercultural communication and cooperation*. Oakville: Vandenhoeck & Ruprecht.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Mapeamento de mídias brasileiras mais acessadas por estudantes de Português como Língua Estrangeira do Núcleo de Línguas da UFTM

Natália Fonte Boa Romualdo
Universidade Estadual Paulista/ Capes – Brasil

Juliana Bertucci Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro/
Universidade Estadual Paulista/ CNPq – Brasil

1. Introdução

Sabemos que diferentes tipos de mídia têm sido utilizados no ensino de português como língua materna e, por essa razão, ao longo dos anos, muitos estudos científicos têm se dedicado a investigar a efetividade dessa estratégia didática. Mas, por outro lado, mesmo que algumas mídias também venham sendo incorporadas às aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE), ainda são poucos os trabalhos da academia que visam compreender se elas, de fato, contribuem para a aprendizagem do idioma.

Neste viés, a proposta deste capítulo é apresentar resultados preliminares de uma investigação que tem como objetivo geral verificar quais mídias brasileiras os estrangeiros estudantes de PLE do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), localizada em Uberaba, estado de Minas Gerais (MG), Brasil, tem acesso em seus cotidianos e se, na visão deles, tais recursos contribuem para conhecerem características do português brasileiro (e seus usos).

Para realização desta pesquisa, foi elaborado um questionário no Google Forms, que posteriormente foi impresso e aplicado aos



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

respondentes de forma presencial. A partir da aplicação desse instrumento, identificamos quais são as principais mídias usadas pelos estrangeiros e, posteriormente, investigaremos se eles percebem a contribuição delas para a aprendizagem da língua portuguesa falada no Brasil. Acreditamos que o mapeamento dessas mídias poderá ser produtivo para a futura produção e requisição de atividades, além de contribuir para os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) da ONU, na tentativa de diminuir as desigualdades por meio de uma educação de qualidade.

2. Panorama geral dos imigrantes em território brasileiro

*Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir*

(Canção “Encontros e despedidas”, autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant)

Assim como na canção de Milton Nascimento e Fernando Brant, chegadas e partidas, encontros e despedidas, provocados pelo constante movimento migratório têm sido representados pela Arte em suas diversas manifestações, inclusive na música, nas artes plásticas e na literatura. Não é à toa que desde a sua juventude, José Guimarães Rosa já publicava obras nas quais o interesse por pessoas e culturas estrangeiras era evidenciado, como no conto “Mystério de Highmore Hall”, publicado na revista O Cruzeiro em 1929.

Para Ávila (2017, p. 54), a figura do imigrante surgiu no cenário da literatura nacional a partir do momento em que houve um grande crescimento da imigração europeia para a América,



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

sobretudo nos séculos XIX e XX, quando o Brasil recebeu a maior massa migratória no pós Primeira Guerra Mundial - entre 1889 e 1930, mais de 3,5 milhões de estrangeiros vieram para o território brasileiro.

Dados do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, localizado na Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), apontam que à época, São Paulo atraiu grande parte dos imigrantes (cerca de 57% do total de estrangeiros) dentro do que o autor vai denominar "tripartição histórico-geográfica" definida da seguinte forma:

1) uma região central fortemente atrativa, os estados do Sudeste, caracterizada pelo sistema agroexportador, mas também pela incipiente industrialização e pela franca expansão urbana; 2) uma região de atração importante, mas secundária, os estados do Sul, com consistentes núcleos coloniais rurais formados por pequenos proprietários e urbanização recente e mais rarefeita; 3) a macrorregião dos estados do Norte e Nordeste, onde a inserção dos estrangeiros foi quase exclusivamente urbana, mas muito pouco significativa no seu complexo e em relação ao resto do país, embora importante para as dinâmicas econômicas, sociais e culturais das grandes cidades. (CPDOC/FGV)

Alguns anos após a I Guerra Mundial, houve crescimento dos fluxos de retorno ao país de origem, diminuindo o número de estrangeiros em solo brasileiro. Em consequência disso, a presença estrangeira mais considerável ficou em São Paulo (18% da população), no Distrito Federal (20%) e no Rio Grande do Sul (7%) (CPDOC/FGV). Sob o ponto de vista étnico-cultural, neste período, estiveram presentes povos de diversas nacionalidades, mas foram os italianos que representaram o maior grupo de imigrantes presentes em solo nacional - “[...] do início do século XIX até a década de 1930, dez milhões de italianos deixaram o país, com direção ao Brasil” (Togni, 2015, p. 1 apud Figueredo e Zanelatto (2017).

É a partir do final da II Guerra Mundial que o Brasil se transforma em um país de emigração, como aponta Figueredo e Zanelatto (2017). Isso se justifica por um longo período de crises



econômicas, políticas e sociais, envolvendo regime militar e a política de austeridade; falência financeira conhecida como "década perdida", aceleração da inflação, perda do poder de compra, aumento do desemprego, perseguições pelo sistema ditatorial e a defasagem das políticas de imigrações; redução do interesse de trabalhadores estrangeiros, queda das atividades econômicas. Todas essas ocorrências fizeram com que mais de 600 mil brasileiros deixassem o país, entre 1980 e 1990, rumo a destinos como Estados Unidos, Paraguai, Japão, Uruguai e Bolívia (Adas & Adas, 2004).

Somente a partir do século XXI a esperança de um país melhor voltou a fazer parte dos brasileiros que permaneceram. Nesse momento, o Brasil retomou a democracia e ampliou os movimentos sociais a partir de um novo contexto político e econômico impulsionado pelo Plano Real. A credibilidade no mercado internacional chamou a atenção de muitas empresas que se interessaram pela instalação no país e contribuíram para a expansão econômica.

Todas essas transformações observadas ao longo da década criaram uma conjuntura favorável ao aumento da renda da população, em especial de indivíduos até então localizados na base da pirâmide social. E, principalmente, ampliaram a capacidade de demanda desses milhares de brasileiros, promovendo acesso mais igualitário a bens e melhor qualidade de vida. (Cruz; Ambrozio et al., 2012, p. 27)

Diante das conjunturas favoráveis, muitos brasileiros retornaram para casa, bem como o país voltou a despertar o interesse de imigrantes de diferentes nacionalidades em busca de crescimento e qualidade de vida. Informações disponibilizadas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o número de estrangeiros no Brasil subiu de 143.644 em 2000 para 286.468 em 2010 (IBGE, 2012), ou seja, um aumento considerável próximo a 200%.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Dados mais recentes obtidos no Relatório Anual de 2023, produzido pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), mostram que conforme o registro da Polícia Federal, o número de solicitações de residência em 2013 era de 105.094 (67.535 de logo termo e 37.559 temporárias). Dez anos depois, os registros passaram a 1,2 milhão, ou seja, mais de dez vezes o número observado inicialmente. Os dados revelam, ainda, que a participação dos imigrantes de longo termo passou de 64,2% a 80,8% ao longo do período analisado.

Segundo tal relatório, a evolução numérica dos pedidos de residência não foi a única mudança percebida durante a década, pois os fluxos migratórios deixaram de ser predominantemente do Norte Global e, além disso,

Em 2013, os haitianos, presentes em uma corrente migratória que começa a ganhar intensidade em 2010, eram a principal nacionalidade em solicitações de residência de longo termo. Com a agudização da crise humanitária na Venezuela, no início dos anos 2010, o Brasil entra na rota de emigração venezuelana e essa nacionalidade, amparada pela Resolução Normativa nº 127, editada especificamente para permitir sua acolhida, passando a ocupar o primeiro posto nos pedidos de residência, esses também com características de longa duração. Entre 2013 e 2022, algumas origens perderam protagonismo, sobretudo Portugal, Espanha, Alemanha e Itália. Por outro lado, outras passaram a ter maior relevância, como Colômbia e Argentina. (Relatório Anual 2023, OBMigra)

Como vimos, o movimento migratório no Brasil é um fenômeno longo e motivado por fatores diversos, que estão diretamente relacionados aos acontecimentos ao longo da história mundial. Conforme informações do Politize, um exemplo disso foi a crise econômica de 2008, que impactou, principalmente, países europeus e o Japão. Ao mesmo tempo, o solo brasileiro manteve uma economia estável - o que intensificou a migração no Brasil, visto que os países mais ricos enfrentavam uma grave recessão. A mesma fonte destaca que questões internas dos países também



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

tendem a motivar a saída de pessoas de suas nações de origem, como no caso dos haitianos e dos venezuelanos.

Para Barbosa (2022, p. 36), o movimento migratório da população haitiana é "resultado do processo de globalização e consequência da conjuntura social e político-econômica mundial", somada ao desastre ambiental que atingiu o país em 2010, com um terremoto de magnitude 7.3 na escala Richter. Segundo dados do Jornal USP, a catástrofe natural que atingiu a capital do Haiti, Porto Príncipe, deixou cerca de duzentos e trinta mil mortos e mais de um milhão de desabrigados. A partir desse cenário, diversos haitianos se estabelecem no Brasil em busca de melhores condições de vida e oportunidades econômicas, enfrentando desafios como a xenofobia e o racismo, além das dificuldades com o idioma e com a adaptação à nova cultura.

Por outro lado, o agravamento da crise econômica e social na Venezuela fez com que o fluxo de venezuelanos para o Brasil evoluísse significativamente. Conforme informações oficiais do portal da Agência da ONU para as Migrações (IOM) Brasil, desde 2017, mais de 800 mil pessoas de nacionalidade venezuelana entraram no Brasil, especialmente pela fronteira norte, em busca de atendimento médico, alimentação e novas oportunidades. Ainda, cerca da metade desse grupo decidiu residir no país.

Embora os desafios para os novos residentes sejam evidentes, pesquisas recentes mostram que muitos imigrantes têm conquistado seus objetivos após se estabelecerem no Brasil. É o que mostra uma pesquisa realizada por meio da plataforma digital U-Report Uniendo Voces, divulgada no portal da Unicef em dezembro de 2023. O estudo revela a visão de pessoas refugiadas e migrantes sobre suas perspectivas de futuro em solo brasileiro. Entre os 400 participantes, 77% afirmaram que sua situação atual é melhor que nos anos anteriores. Enquanto isso, 57% afirmam que não atingiram seus objetivos, mas se mantêm confiantes e 29% dizem terem cumprido suas metas no país. Ainda, a pesquisa mostra que os principais objetivos dos entrevistados são: conseguir



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

uma casa própria (30%); estudar e se formar no Brasil (26%) e conquistar um emprego estável (25%).

Por fim, da mesma forma que consideramos importante tratar brevemente o cenário migratório no Brasil ao longo dos anos, também propomos elucidar, no tópico seguinte, os conceitos de percepção, avaliação, atitude e crença sociolinguísticas para a compreensão da investigação que será apresentada na sequência.

3. Sobre percepções, avaliações, atitudes e crenças sociolinguísticas

Que “atire a primeira pedra” quem nunca julgou um livro pela capa! Segundo o site de notícias Portugal TL, essa expressão teve origem no século XIX, na época em que os livros eram frequentemente encadernados com capas de couro. Muitas vezes, as capas não tinham relação direta com o conteúdo do livro, sendo apenas um elemento estético não muito chamativo para os(as) leitores(as) que, com base nisso, avaliavam negativamente a qualidade da obra. Contudo, frequentemente se surpreendiam ao perceber que um livro com uma capa simples e desinteressante poderia abrigar uma história fascinante e repleta de conhecimento.

Hoje sabemos que esse ditado é usado popularmente e em diferentes contextos, inclusive quando nos deparamos com alguém que fala de um jeito diferente do qual estamos habituados e criamos nossas impressões sobre a pessoa: rica, pobre, hetero, gay, homem, mulher, interiorana etc. - “Deliberadamente ou não, tais impressões podem se traduzir em inferências, de nossa parte, sobre o falante: Que barulhento! Que inteligente! Que mal educado!” (Oushiro, 2018). Tais inferências também podem ser chamadas de percepções, que, sob a ótica da psicologia, referem-se à função que permite ao organismo receber, elaborar e interpretar a informação que chega do meio circundante através dos sentidos.

Em outras palavras, uma pessoa que fala /pobrema/ será julgada de maneira diferente daquela que diz /problema/, pois o significado social que essas variantes possuem não é o mesmo. Os



julgamentos que os falantes fazem sobre as formas da língua podem ser positivos, negativos ou neutros, dependendo das percepções da comunidade de fala. Neste viés, somado ao conceito de atitudes sociolinguísticas, Freitag et al (2016) afirma que percepções e atitudes são conceituadas como reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, e estão estruturadas em três dimensões: cognitiva (pensamentos e crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental (uso). Como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada, sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade. Como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão.

A questão é que ao entrarmos em contato com um falante de outra variedade do português, por exemplo, não processamos apenas os aspectos formais da língua, como vocabulário e gramática; também associamos a fala à identidade social, cultural e econômica do falante. Esse processo de "ouvir" a língua está impregnado de expectativas e julgamentos sociais (Ghessi-Arroyo, 2024, p.32). Justamente nesse cenário que se encontra o problema da avaliação:

A teoria da mudança linguística deve estabelecer empiricamente os correlatos subjetivos dos diversos estratos e variáveis numa estrutura heterogênea. Estes correlatos subjetivos das avaliações não podem ser deduzidos a partir do lugar das variáveis dentro da estrutura linguística. Além disso, o nível de consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística que tem de ser determinada diretamente. Correlatos subjetivos da mudança são por natureza mais categóricos do que os padrões cambiantes do comportamento: a investigação desses correlatos aprofunda nosso entendimento dos modos como a categorização discreta é imposta ao processo contínuo de mudança. (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968], p. 124, grifo nosso)

Ademais, Labov (2008 [1972]) propõe a classificação das variantes linguísticas em estereótipos, que são os traços linguísticos



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

socialmente marcados de forma consciente pelos falantes; os marcadores, que são os traços linguísticos sociais e estilísticos e que permitem efeitos consistentes sobre o julgamento consciente ou inconsciente do ouvinte sobre o falante; e os indicadores, que são os traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística (Freitag et al, 2016).

Portanto, podemos observar que fatores sociais influenciam as escolhas linguísticas dos falantes de acordo com as "pressões" sociais que regulam a escolha de uma ou outra variante, como vimos no trabalho pioneiro de Labov em Massachusetts. Para Sene (2019), os estudos de percepção, avaliação, atitudes e crenças linguísticas se complementam e são pilares para entendermos como os significados sociais são relacionados a determinadas formas de uma variável.

Haja vista que já conceituamos os termos "percepção" e "avaliação", vale a pena destacar que, neste trabalho, consideramos "atitudes linguísticas" como conceito advindo da Psicologia Social e dos estudos de Lambert, na década de 1960, período em que desenvolveu a técnica de matched-guise - retomada nos trabalhos de Labov anos mais tarde:

O princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. Essas atitudes não emergem de forma sistemática se a pessoa for questionada diretamente sobre os dialetos; mas se ela fizer dois conjuntos de julgamentos de personalidade sobre o mesmo falante usando duas formas diferentes da língua, e se não perceber que é o mesmo falante, suas avaliações subjetivas da língua emergirão como diferenças nas duas pontuações. (Labov, 2008 [1972], p. 176).

Em suma, trata-se da "predisposição a um comportamento" que tenha surgido após um processo cognitivo de percepção e avaliação subjetiva (Sene, 2019, p.315). Mas, para o mesmo pesquisador, ainda há um quarto elemento tido como "ponto-



chave" para a consolidação das práticas sociolinguísticas, que são as chamadas "crenças linguísticas".

Barcelos (2007, p.38) afirma que, em primeiro lugar, percebemos um dado linguístico e, em seguida, o avaliamos. A partir disso, emergem as atitudes em relação àquilo que percebemos. Enquanto isso, as crenças "não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (Barcelos, 2007, p. 132).

Vimos que assim como língua/ linguagem e sociedade, percepção/ avaliação/ atitudes e crenças são concepções diretamente relacionadas e que exercem influências entre si dadas as conjunturas do meio social no qual os falantes estão inseridos. Todavia salientamos que, neste capítulo, investigamos, sobretudo, as percepções dos estudantes estrangeiros investigados a respeito das mídias brasileiras com as quais possuem mais contato. Entendemos que aquelas escolhidas (usadas) por eles são as percebidas como as mais "confiáveis" para se basear no processo de aprendizagem do português brasileiro.

4. Procedimentos metodológicos

Após pesquisa documental a respeito dos conceitos relevantes para este trabalho, elaboramos um questionário por meio da ferramenta Google Forms, cujo objetivo era traçar o perfil dos participantes da pesquisa e, também, mapear as mídias mais acessadas por eles. Posteriormente, como já mencionado, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Cep) da Unesp, o teste foi impresso e aplicado de maneira presencial e individual a cada um dos participantes da pesquisa.

Tal instrumento foi composto por 2 seções, sendo elas:

(I) Seção I: Perfil do Participante da Pesquisa - composta por 13 questões que buscaram traçar o perfil social-acadêmico de cada entrevistado; e



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

(II) Seção II: Sobre o acesso às mídias - composta por 7 questões que visaram investigar se os respondentes tinham acesso a algum tipo de mídia desde que chegaram à cidade e, se sim, quais são elas.

Antes da aplicação oficial, realizamos uma versão piloto respondida por um estrangeiro, maior de idade, residente de Uberaba há mais de seis meses, que já frequentou ou frequenta o Núcleo de Línguas da UFTM. Essa ação teve como único e exclusivo objetivo validar o formulário criado e, consequentemente, lapidá-lo para que pudéssemos obter dados suficientes e satisfatórios para corresponder à proposta desta pesquisa.

Para a seleção dos informantes, utilizamos a técnica metodológica snowball, também divulgada como snowball sampling (“Bola de Neve”). Essa técnica é uma forma de amostragem não probabilística utilizada, principalmente, em pesquisas humanas e sociais em que, por indicação, os participantes iniciais de um estudo (ou outros membros envolvidos no estudo) indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto. Portanto, a snowball (“Bola de Neve”) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede.

A respeito do processo de seleção dos participantes da pesquisa, o critério geral estabelecido foi que os informantes correspondessem às seguintes características: ser estrangeiro(a); ter idade mínima de 18 anos; residir em Uberaba, Minas Gerais, há, pelo menos, 6 meses; ser estudante do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (Módulo 2)”.

Por fim, após aplicarmos os testes e coletarmos respostas, realizamos as seguintes etapas: análise qualitativa/ de conteúdo (conforme Bardin, 2016); seleção e quantificação das respostas; relação entre os resultados obtidos.



5. Perfil dos participantes da pesquisa

Conforme mencionado, realizamos o teste piloto, lapidamos as perguntas e, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp (CEP), o primeiro questionário foi aplicado a 15 estudantes estrangeiros do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo II)”, promovido pelo Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Nucli UFTM). A escolha dessa turma se justifica pelo fato de que, no momento da investigação, ela era a única composta por pessoas de outras nacionalidades que correspondiam aos requisitos do público-alvo deste trabalho.

Tabela 1. Perfil dos participantes da pesquisa.

Perfil dos participantes da pesquisa								
Informante	Idade	Nacionalidade	Língua materna	Escolaridade	Ocupação profissional	Reside há quanto tempo em Uberaba?	Por que veio para a cidade?	Primeira vez em um curso de PLE?
F1	54	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Ajudante de cozinha	5 anos	Não especificado.	Não.
F2	41	Argelina	Árabe	Ensino Técnico	Promotor de vendas	6 meses	Não especificado.	Sim.
F3	41	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Costureira	4 anos	Para trabalhar.	Não.
F4	41	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Açougueiro	4 anos	Para trabalhar.	Sim.
F5	37	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Líder de produção	4 anos	Não especificado.	Não.
F6	42	Egípcia	Árabe	PG em Andamento	Professor pesquisador bolsista	7 meses	Para estudar.	Não.
F7	37	Venezuelana	Espanhol	Graduação	Líder de produção	4 anos	Não especificado.	Não.
F8	54	Colombiana	Espanhol	EM Completo	Operador de máquina de lavar	1 ano e 6 meses	Para trabalhar.	Não.
F9	35	Venezuelana	Espanhol	EM Completo	Artista (malabarista)	10 meses	Para trabalhar.	Sim.
F10	48	Venezuelana	Espanhol	Graduação	Costureira	4 anos	Para trabalhar.	Não.
F11	29	Haitiana	Crioulo haitiano e francês	EM Completo	Pedreiro	3 anos	Para trabalhar.	Não.
F12	41	Haitiana	Crioulo haitiano	EM Completo	Auxiliar de abastecimento	8 anos	Para trabalhar.	Não.
F13	38	Venezuelana	Espanhol	Graduação	Desempregada	6 meses	Para trabalhar e para estudar.	Sim.
F14	30	Venezuelana	Espanhol	Graduação em andamento	Administradora	3 anos	Para trabalhar e para encontrar familiares.	Não.
F15	42	Venezuelana	Espanhol	Graduação	Administradora	4 anos	Para encontrar familiares.	Não.

Fonte: As autoras, 2024.

As perguntas iniciais do questionário que compunham a Seção I tinham como objetivo delinear o perfil dos participantes do estudo por meio de informações como: idade, nacionalidade, língua materna, escolaridade, ocupação profissional, tempo de residência em Uberaba, razões pelas quais se mudou para a cidade e se era a primeira vez em um curso de PLE.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Assim, observamos que, embora as idades variassem entre 29 e 54 anos, a faixa etária mais predominante estava entre 39 e 43 anos. A nacionalidade venezuelana se sobressaiu em relação às demais, com 10 representantes. Em seguida, tivemos 2 respondentes haitianos, 1 colombiano, 1 egípcio e 1 argelino, conforme tabela acima.

Em consequência da grande quantidade de venezuelanos respondentes, o espanhol se destaca no quesito língua materna, com 11 falantes. Logo após, aparecem os idiomas maternos árabe (2), crioulo haitiano (1) e crioulo haitiano e francês (1). Quando perguntados sobre sua escolaridade, a grande maioria possui Ensino Médio Completo (8) ou Graduação Concluída (4). Os demais se dividem igualmente entre Ensino Técnico (1), Graduação em Andamento (1) e Pós-Graduação em Andamento (1).

No âmbito da força de trabalho que exercem, as ocupações profissionais declaradas variaram: Ajudante de cozinha, promotor de vendas em supermercado, açougueiro, professor pesquisador bolsista, pedreiro, auxiliar de abastecimento, operador de máquina de lavar, artista/malabarista, líder de produção, administradora e costureira - as três últimas ocupações se repetem no formulário, ou seja, 2 respondentes são líderes de produção, bem como outros 2 trabalham na área administrativa e, finalmente, outros 2 atuam no setor da costura.

Constatamos outros dados diversificados na sétima questão, ao perguntarmos quanto tempo o(a) estrangeiro(a) reside em Uberaba. As respostas oscilaram entre 6 meses e 8 anos, mas é certo que a grande maioria dos estrangeiros pesquisados estão na cidade mineira há 3 anos ou mais.

Quanto às razões que os fizeram tornar a cidade mineira seu novo lar, estão, sobretudo, as oportunidades de trabalho, que aparecem em 9 respostas, seguido das possibilidades de estudo (2) e do interesse em reencontrar familiares que migraram anteriormente (2). Em contrapartida, cerca de 4 dos informantes não especificaram as motivações de suas escolhas para a mudança.



Entre esses, 2 (F5 e F7) informaram que vieram ao Brasil a partir de projetos religiosos fomentados por centro espíritas brasileiros.

Ainda na Seção I, questão nove, quando perguntados se é a primeira vez que estão estudando o idioma brasileiro por meio de um curso, apenas 4 afirmaram que sim, ou seja, antes do curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos (módulo II)” eles não haviam estudado tal língua formalmente. Os demais estudantes tiveram outras experiências de estudo do português do Brasil, inclusive por meio de ofertas anteriores do Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Nucli/UFTM).

Em relação à pergunta seguinte, “Quais metodologias você usa/usou para estudar o Português do Brasil?”, oferecemos algumas opções, como: cursos online; cursos presenciais; estudando sozinho(a) por meio de vídeos, livros, filmes, áudios, aplicativos no celular etc.; convivendo com falantes nativos do Português; outros.

Como resposta, o respondente poderia escolher mais de uma opção e, se necessário, adicionar outras, conforme sua experiência com o idioma. Observamos que “cursos presenciais” foi a opção mais selecionada (14), seguida por “Convivendo com falantes nativos do Português” (7), enquanto “Estudando sozinho(a) por meio de vídeos, livros, filmes, áudios, aplicativos no celular etc.” e “Cursos online” apareceram em 5 respostas.

Ainda a respeito da língua, na décima primeira questão, os estrangeiros foram questionados sobre suas maiores dificuldades ao estudar o português brasileiro, considerando: escrita, leitura, compreensão de textos, compreensão oral ou pronúncia. Identificamos que a escrita foi citada pela maioria dos respondentes (8) e é possível que essa dificuldade tenha sido a razão pela qual eles buscaram realizar o curso “Escrita e produção de textos em português: primeiros passos”. Entre as justificativas pela escolha dessa habilidade estão questões relacionadas à gramática, como o desafio em aprender regras de acentuação de palavras; e a falta do hábito de escrever na língua portuguesa falada no Brasil:



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

“tenho mais na escrita, pela acentuação” (F5) / “minha maior dificuldade é escrever. Por conta da gramática da língua portuguesa” (F7) / “a escrita pelo em quanto, preciso melhorar na hora de escrever, acentuações e muita coisa.” (F9) / “escrita porque não tenho costume de escrever” (F10) / “pronúncia, escrita. Causa dos acentos, medos, insegurança” (F15).

Em seguida, a pronúncia também foi uma das habilidades mais mencionadas, presente em 7 respostas. Por outro lado, apenas dois respondentes explicaram, afirmando que “meus maiores dificuldades compreensão: porque as pessoas falar muito rápido” (F12) / “pronuncia - as acentuações” (F8). A seguir, leitura e compreensão de textos e compreensão oral foram citadas por dois estrangeiros cada, bem como duas pessoas também declararam que sentem dificuldades em todas as habilidades do idioma em foco - as últimas não foram esclarecidas por nenhum entrevistado.

Por fim, na questão seguinte, pedimos aos participantes da pesquisa que se avaliassem e atribuísem um nível de proficiência, conforme percepção de si próprios. Considerando que nenhum dos estrangeiros respondentes haviam realizado o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil (Celpe-Bras), até aquele momento, e não tinham comprovação de seus níveis de domínio da língua, nas opções de resposta inserimos, entre parênteses, pequenas explicações do que era considerado em cada nível para que fizessem suas escolhas:

- Básico (preciso de auxílio para me comunicar e compreender textos em língua portuguesa do Brasil);
- Intermediário (consigo me comunicar e compreender com mais autonomia);
- Avançado (já tenho domínio da língua portuguesa para me comunicar e compreender com clareza).

Observamos que grande parte do grupo investigado se considera “Intermediário” no idioma, enquanto 6 selecionaram “Básico” e apenas 1 “Avançado”. De fato, o grande número de



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

estrangeiros que selecionaram nível intermediário pode ser explicado pelo motivo da predominância do espanhol como língua materna e a proximidade das línguas.

6. Sobre o acesso às mídias

No término da Seção I, fizemos a seguinte pergunta: “13) Neste trabalho, consideramos que mídia é todo meio de informação que é um intermediário capaz de transmitir uma mensagem a um grupo. Por exemplo: Revistas, livros, fotografias, jornais, cartazes, cartões, rádio, cinema, vídeo, televisão, internet, celular, entre outros. Sabendo disso, você tem acesso a algumas dessas mídias desde que chegou à cidade de Uberaba, Minas Gerais?”. De maneira unânime, todos os participantes responderam “sim”, e seguiram para o próximo bloco de questões.

Na primeira pergunta da Seção II, os estrangeiros deveriam selecionar quais mídias eles tinham acesso, naquele momento, diante de uma lista de possibilidades, como TV, rádio, jornais impressos, revista, cinema, internet, Duolingo, livros, fotografias - e vale destacar que a opção “Adicionar outro” também estava habilitada, mas não foi preenchida por nenhum estrangeiro.

Notamos que as cinco mídias mais acessadas pelos estrangeiros entrevistados são internet (13 marcações), livros e TV (10 marcações cada), Duolingo (9 marcações) e rádio (5 marcações). As demais mídias foram pouco citadas: cinema (4), revista (3), jornais impressos (2), fotografias (2).

Após assinalar as mídias mais acessadas, os entrevistados deveriam responder à seguinte pergunta: “15) Você utiliza alguma das mídias acima para aprender o português? Se sim, quais?”. Apenas um participante, o F6, não respondeu. O restante do grupo afirmou que utiliza algumas das mídias para aprender a língua portuguesa. Além disso, a internet se manteve na posição de destaque como a mídia a qual os estudantes mais recorrem para estudar português. Ainda se sobressaem os livros, o aplicativo Duolingo e a TV. Rádio, jornais impressos e cinema com menor



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

participação, enquanto revista e fotografia não foram citadas por nenhum entrevistado neste caso.

A questão 15 foi uma questão discursiva, pois os estrangeiros deveriam escolher as mídias e citá-las. Sendo assim, eles tiveram, também, a oportunidade de citar outros exemplos, como 4 deles fizeram: citaram a música como mídia à qual eles recorrem para aprender o português brasileiro. Considerando que podemos encontrar esse tipo de áudio na TV, no rádio e na internet, por exemplo, optamos por categorizá-la como uma nova opção de mídia e não incorporá-la às categorias pré-definidas e apresentadas aos estrangeiros anteriormente.

Embora ao elaborarmos o questionário ainda não soubéssemos que a música seria mencionada por eles, pressupomos que ela seria citada em algum momento, dadas as experiências vividas em sala de aula. Por essa razão, a décima sexta pergunta consistiu em: “16) Você escuta músicas brasileiras? Se sim, dê alguns exemplos de músicas nacionais que você gosta de ouvir.”. Apenas 1 pessoa afirmou não ouvir músicas brasileiras. Os demais aludiram aos seguintes gêneros musicais: sertanejo (10 ocorrências); pagode (4); MPB (3); samba, rap, gospel, forró e piseiro com 1 citação cada.

Embora esperássemos que os entrevistados indicassem o nome da canção em suas respostas, apenas F13 o fez - “Faz um milagre em mim”, de Regis Danese. Outros 8 não exemplificaram e 5 mencionaram cantores(as) e/ou bandas ouvidos por eles:

- “Racionais, Cartola, Chico Buarque, Legião Urbana, Raul Seixas, Barbatuque.” (F9);
- “Marília Mendonça, Gusttavo Lima, Victor Fernandez, entre outros.” (F10);
- “Marília Mendonça, Gusttavo Lima, Michel Teló.” (F11);
- “Eduardo Costa, Amado Batista.” (F12);
- “Maria Bethânia.” (F6).



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

A fim de investigarmos se os filmes brasileiros faziam parte da rotina dos participantes da pesquisa, na questão seguinte indagamos se os estrangeiros assistiam a filmes brasileiros e, se sim, quais eram eles. Após analisarmos os resultados, vimos que apenas 4 disseram não assistir a filmes brasileiros. Dentro dos 11 que afirmaram ter contato com esse tipo de mídia nacional, 5 deram exemplos, como *Tropa de Elite*, *Irmãos*, *Pelé*, *Turma da Mônica*, *Vizinhos*, *Carnaval*, *Um Natal Cheio de Graça*, *Dois Canalias* e *Até que a Sorte nos Separe*. Alguns se anteciparam e indicaram novelas ao invés de filmes - *Avenida Brasil*, *Terra e Paixão*, *Vai na Fé* e *Pantanal*.

Justamente as novelas eram tema da questão posterior: “18) Você gosta de assistir a novelas brasileiras? Se sim, quais?”. Entre os participantes da pesquisa, 7 afirmaram não gostar ou não assistir esse tipo de conteúdo; 1 revelou assistir novelas, mas não sabia se eram brasileiras; e 7 disseram que assistem novelas brasileiras. Desse último grupo, 6 exemplificaram:

- Terra e Paixão;
- Renascer;
- Fuzuê;
- Amor de mãe;
- Avenida Brasil;
- Totalmente demais;
- Marido de aluguel;
- Império;
- Mulheres apaixonadas;
- Mulheres de areia.

Interessante observar que todas essas novelas foram produzidas e/ou são disponibilizadas pelo Grupo Globo, o maior grupo de mídia e de comunicação do país. Inclusive, algumas novelas foram citadas por mais de um respondente, como a “*Terra e Paixão*”, que teve o seu último episódio ao ar em data próxima à aplicação do questionário 1. Mesmo assim, vale destacar que com



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

o aumento do acesso à tecnologia e às plataformas de streaming, como o Globo Play, as pessoas (assinantes ou não) conseguem assistir às novelas a qualquer hora e em qualquer lugar, mesmo que elas não estejam sendo exibidas, simultaneamente, na TV aberta.

Ao longo da carreira como docente de Português como Língua Estrangeira, outra hipótese levantada, de acordo com relatos de alguns estudantes, era a de que o aplicativo Duolingo também era uma das ferramentas utilizadas para a aprendizagem da língua portuguesa, especialmente a variedade brasileira. Por esse motivo, na penúltima questão do formulário, perguntamos “19) Você já utilizou o aplicativo “Duolingo” para aprender idiomas? Se sim, quais idiomas você aprendeu?”.

Constatamos que 10 responderam que já utilizaram a aplicação e, dentro desse grupo, 1 afirmou não ter gostado da experiência, mas não especificou qual idioma tentou aprender. Dos 9 restantes, 3 também não declararam qual(is) língua(s) estrangeira(s) pretenderam adquirir pelo aplicativo; 6 citaram o português e 1 citou, além do português, os idiomas inglês, francês e finlandês. Ainda, 3 declararam não ter feito uso e 2 respostas foram desconsideradas, pois os respondentes não corresponderam ao que estava sendo questionado.

Para encerrar a Seção II, os participantes da pesquisa também foram convidados a avaliarem seus próprios níveis de domínio das tecnologias digitais. Em resumo, 7 consideraram-se em nível básico; 5 em nível intermediário; 2 em nível avançado; e 1 em nível iniciante. Interessante notar que mesmo com o considerável número de respondentes entre os níveis básico e intermediário, os entrevistados afirmam acessar com mais frequência a internet e suas aplicações.

7. Considerações finais

Como podemos verificar, as análises das respostas coletadas via questionário, sinalizaram que todos os entrevistados têm acesso a algum tipo de mídia, sobretudo conteúdos na internet, TV, livros



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

e rádio. Também identificamos que o grupo investigado consome muitas canções nacionais, sobretudo aquelas do gênero musical sertanejo. A maior parte dos participantes da pesquisa assistem a filmes, novelas e séries brasileiras, especialmente aquelas produzidas e transmitidas pela Rede Globo, seja na TV aberta ou por meio da plataforma de streaming da emissora.

Acreditamos que os dados obtidos e apresentados neste capítulo não só estão contribuindo para as etapas sequenciais da pesquisa de mestrado, como também podem fomentar outras investigações relacionadas. Para além dos dados, consideramos que o questionário utilizado como ferramenta metodológica também pode ser usado e/ou adaptado para que outros docentes/pesquisadores conheçam seu público-alvo e o contexto de aprendizagem no qual estão inseridos. Ainda, entendemos que o mapeamento de mídias realizado poderá ser produtivo para a futura produção e requisição de atividades que considerem tanto a realidade dos estudantes, quanto a produção midiática brasileira para aprendizagem da língua portuguesa.

Referências

ADAS, M., & ADAS, S. (2004). *Panorama geográfico do Brasil: contradições, impasses e desafios socioespaciais*. São Paulo, SP: Moderna.

ÁVILA, A. M. M. Representações do imigrante na obra de Guimarães Rosa. *Itinerários*, Araraquara, n. especial, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/11238/7178/31543>. Acesso em 25 nov. 2024.

BARBOSA, C. F. *Na Terra de Bon Bagay: integração e estratégias de permanências de haitianos na Grande São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades do Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-14022023-134007/publico/2022_CristianeDeFatimaBarbosa_VCorr.pdf. Acesso em 25 nov. 2024.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 70a. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

CRUZ, A. I. G., AMBROZIO, A. M. H., Puga, F. P., Sousa, F. L., & Nascimento, M. M. (2012). *A economia brasileira: conquistas dos últimos dez anos e perspectivas para o futuro*. Rio de Janeiro, RJ: BNDS. Recuperado de http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro60anos_perspectivas_setoriais/Setorial60anos_VOL1EconomiaBrasileira.pdf.

FIGUEREDO, L. O.; ZANELATTO, J. H. Trajetória de migrações bo Brasil. *Acta Scientiarum*. Maringá, v.39, n.1, p.77-90, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307350907009.pdf>. Acesso em 25 nov. 2024.

FREITAG, R. M. K. et al. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. *Todas as letras*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016.

GHESSI-ARROYO, R. R. *O significado social da regra variável de concordância verbal de terceira pessoa do plural e a construção de identidade em uma comunidade de Monte Azul Paulista - SP*. 2024. 243 f. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto, São Paulo, 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

OBMIGRA. *Relatório anual 2023*. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Resumo%20Executivo%2005.12%20-%20final.pdf. Acesso em 03 jan. 2025.

OUSHIRO, L. É possível saber a classe social de uma pessoa só de ouvi-la? *Revista Roseta*, v.1, n.1, 2018. Disponível em: <https://www.roseta.org.br/2018/05/13/e-possivel-saber-a-classe-social-de-uma-pessoa-so-de-ouvi-la/>. Acesso em 25 nov. 2024.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

SENE, M. G. Percepções sociolinguísticas, avaliações subjetivas e atitudes linguísticas: três domínios complementares. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 21, n.1, p. 304-323, jan./abr. 2019.

WEINREICH, W; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Análise acústica da produção de morfemas alternativos e português como língua adicional: um instrumento para a coleta de dados

Pietra da Ros

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil

Introdução

A aquisição de uma língua adicional envolve diversos desafios. Além da compreensão de aspectos culturais, as quatro habilidades de fala, leitura, escuta e escrita envolvem padrões linguísticos específicos, como fatores morfológicos, sintáticos e fonológicos da língua-alvo. O Português Brasileiro (doravante PB) é língua adicional de um grande número de migrantes que passa a viver no Brasil. Conforme o Observatório Nacional das Migrações (ObMigra, 2020), os maiores migrantes de longo termo do Brasil foram venezuelanos, paraguaios e bolivianos entre os anos de 2010 e 2020. Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) indicam que no Vale dos Sinos, área metropolitana de Porto Alegre/RS, o grupo de mais de 5.000 estrangeiros é formado majoritariamente de venezuelanos, haitianos, uruguaios, argentinos e cubanos.

O que os dados mostram é um grande percentual dos imigrantes brasileiros formado por indivíduos que têm o espanhol como língua materna. Com o crescimento das migrações de hispanofalantes para o Brasil, cresce, também, a demanda pelo ensino de português como língua adicional.

O contraste dos sistemas fonológicos do português brasileiro e do espanhol indica uma diferença relevante quanto às vogais: enquanto o espanhol possui os cinco fonemas vocálicos /i, e, a, o, u/, o português brasileiro conta, também, com duas vogais médias



baixas: /ε, ɔ/. As divergências no sistema fonológico vocálico das duas línguas orienta para a necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica de hispanofalantes aprendizes de PB. No entanto, não há diretrizes nacionais que padronizem o ensino de português brasileiro como língua adicional.

Neste contexto, cresce, também, o número de pesquisas no âmbito da fonética e da fonologia que visam investigar a aquisição das vogais médias baixas do português brasileiro por hispanofalantes. Investigações acerca da percepção das vogais médias e altas do PB por hispanofalantes (Allegro, 2010), da vogal epentética do português por hispanofalantes (Azevedo; Matzenauer; Alves, 2013), da análise de processos que atingem as vogais do PB em manuais de ensino de PLA para hispanofalantes (Alves; Machry da Silva, 2013) e do efeito da anterioridade e altura nas vogais médias do PB na identificação por migrantes falantes de espanhol (Feiden; Alves; Finger, 2014) expõem dados revelantes sobre o contraste de ambas as línguas em termos de aquisição.

Machry da Silva (2014) discorreu sobre a relação entre hispanofalantes aprendizes de português e as vogais médias baixas do PB em termos de percepção e produção. A autora deu foco às vogais médias altas e baixas em sílaba tônica e aos processos que ocorrem no sistema átono pretonico do PB, envolvendo as vogais médias altas e as vogais altas, como é o caso da Harmonização Vocálica e do Alçamento Sem Motivação Aparente.

Posteriormente, Pereyron e Alves (2016), investigaram influências do português sobre o espanhol e vice-versa quanto à produção das vogais médias baixas e altas de falantes nativos da variedade rioplatense de espanhol em ambos os idiomas.

Apesar do crescimento do número de pesquisas que investigam a aquisição das vogais médias do PB por hispanofalantes, não há, até o momento, um instrumento de coleta de dados de produção com base nos casos em que o contraste entre vogais médias altas e vogais médias baixas é mais aparente: tratam-se dos processos morfofonológicos que resultam em alternância morfêmica, nos quais um morfema possui uma vogal média alta e o outro, uma vogal



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

média baixa, como nos casos de flexão de gênero em que há a abertura da vogal no feminino, como *n/o/vo* e *n/ɔ/va*.

Este trabalho tem por objetivo, portanto, apresentar o desenvolvimento de um instrumento de coleta que abrange o recorte dos morfemas alternativos do PB para pesquisas que analisem acusticamente a produção as vogais médias da língua por hispanofalantes. Para tanto, faz-se necessário apresentar os casos de morfemas alternativos no português brasileiro e os aspectos acústicos a serem levados em consideração para que haja menor influência de contexto anterior e posterior sobre os valores de F1 e F2 da vogal-alvo. A partir disso, o instrumento é apresentado em detalhes, e suas primeiras aplicações são analisadas.

Morfemas alternativos

No Português Brasileiro, os casos de morfemas alternativos promovem o contraste claro entre vogais médias baixas e vogais médias altas. Os morfemas alternativos — isto é, morfemas diferentes que alternam — são engatilhados por processos morfofonológicos da língua.

Cinco processos morfofonológicos são responsáveis pela alternância entre as vogais médias, sejam anteriores, como a alternância entre /e/ e /ɛ/, ou posteriores, como a alternância entre /o/ e /ɔ/. São estes: o plural metafônico, a derivação sufixal, a flexão de gênero, a flexão verbal e a abreviação/truncamento.

Nos casos de plural metafônico, que só atinge as vogais médias posteriores /o, ɔ/, há um fenômeno assimilatório de origem diacrônica, conforme Cavacas (1920) e Câmara Jr. (1979). Isto é: palavras do latim que possuíam a vogal /ō/ — posteriormente reduzida à vogal média baixa /ɔ/ — e tinham /u/ na sílaba seguinte em suas formas de singular têm suas formas de singular alçadas à vogal média alta /o/ em português, como é o caso da palavra *fogo*, em latim *fŏ/cu*, que tem sua forma plural em português com a vogal média baixa, em *f/ɔ/gos*, e sua forma singular com a vogal média alta, em *f/o/gos*.



Em relação aos casos de derivação sufixal, o que há são palavras com vogais médias baixas, como *p/ɔ/bre* e *b/ɛ/lo*, nas quais, após o acréscimo de afixo ao final, o morfema inicial torna-se átono, uma vez que a tonicidade passa a recair na sílaba seguinte, como *p/o/breza* e *b/e/leza*.

Quanto aos casos de flexão de gênero, há formas de masculino e feminino nas quais o morfema possui a alternância de vogal média. Nesses casos, as vogais médias altas referem-se às formas masculinas, como *s/o/gro* e *aqu/e/le*, enquanto as vogais médias baixas referem-se às formas femininas, como *s/ɔ/gra* e *aqu/e/la*.

Os casos de flexão verbal são aqueles nos quais a vogal média é fechada nas conjugações de primeira pessoa do singular e aberta nos casos de terceira pessoa do singular, como *dev/o/lvo* – *dev/ɔ/lve* e *esqu/e/ço* – *esqu/e/ce*.

Por fim, há os casos de abreviação e truncamento que, por serem menos frequentes na língua, são aqui alocados em uma mesma categoria, considerada no desenvolvimento do instrumento de coleta a ser apresentado. Para Ghelli (2011, p. 77), a abreviação é “a redução de vocábulos até o limite da compreensão”, como é o caso de *fotografia*, que é reduzida a *foto*. Já o truncamento ocorre quando não há apenas a redução de letras de uma palavra, mas também a alteração em sua estrutura, como *loteria*, que é reduzida a *loto*. Em ambos os casos, a palavra de origem possui uma vogal fechada, que é aberta após o processo de abreviação ou truncamento, como *c/e/lular* – *c/ɛ/l* e *m/o/tocicleta* – *m/ɔ/to*.

Para a construção de um instrumento de coleta de dados acústicos a produção de vogais médias do português brasileiro por hispanofalantes, importa considerar, durante a seleção de palavras-alvo, os casos aqui apresentados, uma vez que expõem o contraste entre as vogais médias altas e as vogais médias baixas da língua.

Aspectos acústicos

Para além de considerar palavras que integram casos de morfemas alternativos do português brasileiro, um instrumento de



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

coleta que tem como objetivo contribuir para uma investigação acústica das vogais-alvo deve, também, promover características acústicas próximas do ideal.

Em pesquisas acústicas, é comum que, com o auxílio de *softwares* como o *Praat* (Boersma, P.; Weenink, D., 2012), as vogais-alvo sejam segmentadas no áudio da coleta de dados. O *Praat* auxilia na extração de valores formânticos, isto é, medidas de frequência em Hertz resultantes da produção dos sons que são utilizadas por pesquisadores para plotagens durante a análise acústica. Cantoni, Oliveira e Nevado (2022, Seção 5.1) definem formantes como: “[...] ondulações no espectro dos sons da fala emitidos e que dependem diretamente das frequências de ressonância da cavidade”. Para as vogais do PB, são relevantes os valores do primeiro e do segundo formantes (F1 e F2). Os valores de F1 são inversamente proporcionais à altura da língua no momento da produção, enquanto os valores de F2, apesar de estabelecerem certa relação com a anterioridade do corpo da língua, também são afetados pelo arredondamento dos lábios e pela altura da língua.

Em determinados contextos fonéticos, é possível perceber influência de sons anteriores ou posteriores sobre os valores de F1 e F2 do segmento-alvo. No intuito de evitar alterações nos valores formânticos das vogais-alvo, foram consideradas as constatações presentes nas investigações de Brown (1990), Labov (1994), West (1999), Baranowski (2013) e Ribeiro (2017) sobre as influências de contextos fonéticos sobre vogais-alvo.

Assim, evitou-se: a inserção de palavras no instrumento de palavras nas quais a vogal-alvo fosse precedida por *cluster*, a fim de evitar abaixamento e posterioridade no núcleo da vogal (Baranowski, 2013, p. 05); a presença de *aproximantes*, por conta da dificuldade de segmentação ao identificar início e fim da vogal-alvo e porque a ausência de coda depois da aproximante pode afetar a anterioridade da vogal (Labov, 1994; Baranowski 2008) e sons nasais após a vogal-alvo, uma vez que podem afetar a qualidade vocálica (Brown, 1990). Quanto a presença de



consoantes líquidas, West (1999) aponta casos em que há abaixamento de F3, maior anterioridade da língua e maior altura do corpo da língua em vogais que precedem tepe.

A seleção de palavras-alvo parte do recorte de morfemas alternativos do português brasileiro e, por conta disso, contextos fonéticos não-ideais foram também selecionados para compor o instrumento de coleta. Optou-se, no entanto, pela inserção de casos que menos afetassem a qualidade vocálica.

Quatro pares de palavras foram selecionados a cada processo morfofonológicos, sendo dois pares relativos às vogais médias anteriores e dois pares relativos às vogais médias posteriores. Para os casos de flexão de gênero, por exemplo, foram selecionadas as palavras *aqu/elle* – *aqu/ella*, *d/ε/ste* – *d/ε/sta* com as vogais médias anteriores e as palavras *s/o/gro* – *s/o/gra*, *id/o/so* – *id/o/as* com as vogais médias posteriores. Nos casos referentes a plural metafônico, que atinge apenas as vogais posteriores, foram também inseridos quatro pares de palavras. São estes: *p/o/sto* – *p/o/stos*, *p/o/ço* – *p/o/ços*, *imp/o/sto* – *imp/o/stos* e *p/o/vo* – *p/o/cvos*.

Para os casos de flexão verbal, foram selecionados os pares *s/o/fro* – *s/o/fre*, *dev/o/lvo* – *dev/o/lve*, *b/ε/bo* – *b/ε/be* e *esqu/ε/ço* – *esqu/ε/ce*. Os pares referentes a derivação sufixal foram *p/o/bre* – *p/o/breza*, *v/o/to* – *v/o/tação*, *b/ε/lo* – *b/ε/leza* e *f/ε/sta* – *f/ε/steiro*. Por fim, os pares relativos aos casos de abreviação/truncamento foram *f/o/tografia* – *f/o/to*, *l/o/teria* – *l/o/to*, *c/ε/rveja* – *c/ε/va* e *c/ε/lular* – *c/ε/l*.

Por fim, com o objetivo de permitir o mapeamento do espaço acústico dos participantes, foram acrescentadas quatorze palavras distratoras, sendo duas palavras referentes a cada vogal fonológica do PB. São estas: *f/i/ta*, *p/i/co*, *d/ε/do*, *s/ε/co*, *p/ε/tala*, *s/ε/ta*, *f/a/ca*, *p/a/to*, *c/o/po*, *p/o/te*, *c/o/co*, *b/o/ca*, *ch/u/to* e *s/u/co*.

O instrumento de coleta

As palavras do instrumento foram selecionadas considerando os casos de morfemas alternativos e os padrões acústicos em que há menor influência de contexto circundante sobre os valores de F1



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

e F2 da vogal-alvo, como exposto anteriormente. São, no total, 54 palavras, das quais 40 estão presentes em pares de morfemas alternativos e 14 referem-se às palavras distratoras, representando as sete vogais fonológicas do PB. A seleção busca permitir uma coleta de dados que considere diferentes tarefas para pesquisadores que busquem investigar também o efeito de monitoramento sobre as produções dos participantes. Por isso, além do jogo e *cards* aqui expor como instrumento principal, também é possível inserir as mesmas palavras em uma frase-veículo, para que seja realizado um comparativo com as produções em uma tarefa de lista de palavras.

O instrumento *jogo de cards* foi desenvolvido de forma a promover uma coleta de dados direcionada e que, ao mesmo tempo, não exigisse tanto monitoramento como a tarefa de *lista*. Trata-se de um jogo de *cards* virtuais desenvolvidos através da plataforma Canva¹. Todas as figuras utilizadas no jogo foram geradas pela inteligência artificial da própria plataforma digital, cujo compartilhamento é livre e gratuito, no padrão *filmico*, para que se assemelhassem em estilo.

No jogo, cada *card* contém um desafio para o jogador do tipo *complete a frase*, com uma lacuna. A introdução do jogo conta com a seguinte explicação:

“- Neste jogo, você deve completar as lacunas com as palavras adequadas (Slide 1)

- Atenção! Responda em voz alta apenas a palavra que responde à questão. Em seguida, diga em voz alta a palavra que aparece na tela (Slide 2).”

Em seguida, aparecem testes com as palavras *escola*, *carro* e *livro*. Este primeiro contato é importante para que os participantes compreendam a proposta e as orientações do jogo. Em seguida, dá-se início ao jogo, de fato. A Figura 1, a seguir, ilustra um dos desafios do jogo. Inicialmente, aparece o card à esquerda, com uma tarja preta na parte inferior, cobrindo o que seria a resposta correta.

¹ Disponível em <https://www.canva.com/>



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

A frase acima da imagem é “isto é um _ _ _ _ _ de gasolina”. O número de espaços pontilhados na frase correspondem ao número de letras da palavra esperada, visando auxiliar a resposta dos participantes especialmente em casos nos quais uma palavra é muito longa, por exemplo, como no caso de *fotografia*. Após responder a questão, o *card* seguinte expõe a resposta, que deve ser dita mais uma vez pelos participantes, a fim de que sejam produzidos dois *tokens* de cada item.

Figura 1 — Ilustração do jogo de *cards*



Fonte: a autora.

Na sequência, as últimas questões, referentes a flexão verbal, apresentam a seguinte orientação: *Complete as frases utilizando o verbo indicado acima*. Nessas questões, portanto, a atividade prossegue com o verbo a ser conjugado na parte superior do *card*, conforme ilustrado na Figura 2, a seguir.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Figura 2 — *Cards* relacionados ao processo de flexão verbal



Fonte: a autora.

A constituição do jogo visa permitir ao pesquisador um instrumento eficaz para a posterior análise acústica das vogais-alvo. As primeiras aplicações do jogo de *cards* foram realizadas estão expostas no item seguinte.

Primeiras aplicações

As primeiras aplicações do instrumento de coleta ocorreram em Da Ros (2025, em processo de depósito), onde também consta o instrumento completo. O jogo foi realizado por um grupo de dez hispanofalantes nativos, adultos, que residem em Porto Alegre/RS há pelo menos um ano, sendo cinco participantes do sexo feminino e cinco participantes do sexo masculino.

A aplicação do instrumento de coleta foi realizada em encontros individuais e prontamente prosseguida pela aplicação das mesmas palavras-alvo na frase veículo "Digo ____ com cuidado".



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

As gravações ocorreram em um ambiente acusticamente adequado, em salas da Biblioteca Central Irmão José Otão, localizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

No momento de chegada, cada participante foi recebido e orientado devidamente em relação às coletas, preenchendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido². O enfoque da pesquisa quanto à produção de vogais não foi exposto aos participantes neste primeiro momento, a fim de que fossem evitados vieses na pesquisa.

Quanto à duração, a média de tempo para a aplicação do jogo de cards foi de 15 minutos. O tempo de reação para cada palavra não foi estimado. Influências do espanhol sobre o português que puderam ser percebidas estão a seguir:

- No par *povo* – *povos*, a consoante fricativa labiodental vozeada /v/ foi produzida, por muitos falantes, como uma plosiva bilabial vozeada /b/, o que não prejudica a qualidade vocálica.

- No par *sofro* – *sofre*, houve, em seis dos dez casos, alçamento da vogal média alta posterior /o/, que foi produzida como uma vogal alta posterior /u/, o que pode ser justificado por conta do verbo em espanhol ser *sufrir*, e, assim, as conjugações para primeira e terceira pessoas do singular são *yo s/u/fro*, *ella s/u/fre*.

- No par *devolvo* – *devolve*, além de haver, em dois dos dez casos, substituição da fricativa labiodental vozeada /v/ por uma plosiva bilabial vozeada /b/, houve rotacismo, sendo produzida uma consoante tepe alveolar /ɾ/ em vez de um processo de vocalização, no qual seria produzida a semivogal /w/, ou da produção da lateral aproximante alveolar /l/.

- Na abreviação *cel*, em que há o processo de vocalização no português brasileiro, oito dos dez participantes produziram a lateral aproximante alveolar /l/.

- A palavra distratora *pétala* foi dita em espanhol por sete dos dez participantes, como *petalo*, também com a vogal média baixa.

² CAAE 77621424.4.0000.5336 de 02 de março de 2024.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Isso se justifica pela baixa frequência da palavra em relação às demais, com base em dados do *corpus* LexPorBR³.

Importa destacar esses resultados porque demonstram que não há diferença significativa de qualidade vocálica para a análise. Ademais, todas as palavras foram produzidas sem dificuldades. Uma palavra que poderia deixar dúvida seria a palavra de quatro letras que completa “Este é o _ _ _ _ da montanha”. Na imagem do card, consta uma seta que aponta para a parte mais alta de uma montanha. Dentre as possibilidades de resposta, um participante poderia dizer, por exemplo, *alto*, *topo* ou *cume*. A resposta correta, no entanto, é *pico*. Todos os participantes acertaram esta questão sem dificuldades, uma vez que em espanhol existe o termo *pico de la montaña*.

Considerações finais

Este artigo apresenta o desenvolvimento de um instrumento de coleta que abrange o recorte dos morfemas alternativos do PB para pesquisas que analisem acusticamente a produção as vogais médias da língua por hispanofalantes. Tal recorte demonstrava ser uma demanda crescente em pesquisas linguísticas relacionadas a aquisição de língua adicional e fonética acústica devido à demanda social de migração para o Brasil e ao aumento considerável no número de pesquisas relacionadas às vogais médias do português brasileiro por hispanofalantes a partir da segunda década do século XXI.

O instrumento de coleta foi pensado de forma a respeitar o recorte de morfemas alternativos nos processos morfofonológicos de plural metafônico, flexão de gênero, flexão verbal, derivação sufixal e abreviação/truncamento, pois permitem o contraste entre as vogais médias altas e as vogais médias baixas que se alternam.

Também fez-se importante estudar as influências do contexto fonético circundante sobre os valores de frequência das vogais-

³ Disponível em <https://www.lexicodoportugues.com/index.php>



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

alvo, de forma a possibilitar a menor influência articulatória possível sobre os dados e evitar vieses.

A primeira aplicação dos testes, com dez participantes hispanofalantes, foi bem-sucedida e ampara a possibilidade de uso do instrumento em pesquisas da área.

Referências

ALLEGRO, F. R. P. A percepção das vogais do português por hispanofalantes: um estudo envolvendo paulistanos e rioplatenses. **Intercâmbio**, v. 22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/8247>. Acesso em: 19 mai. 2023.

ALVES, U. K.; SANTANA, A. M. Desenvolvimento das Vogais Orais Tônicas do Português Brasileiro por um Aprendiz Argentino: uma Análise de Processo Via Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDCs). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 67, p. 390-418, 2020.

ALVES, U. K.; MACHRY DA SILVA, S. M[e]nino ou m[i]nino? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do Português Brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos. **Linguagem & Ensino** (UFPel. Impresso), v. 16, p. 131-153, 2013.

AZEVEDO, R. Q.; MATZENAUER, C. L. B.; ALVES, U. K. **A produção da vogal epentética no português brasileiro por colombianos**: uma análise via Gramática Harmônica. *Organon* (UFRGS), v. 28, p. 217-239, 2013.

BARANOWSKI, M. Sociophonetics. In: BAYLEY, R.; CAMERON, R.; LUCAS, C. (Ed.). **The Oxford Handbook of Sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2013. p. 403-424.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: Doing phonetics by computer. [Computer software]. Amsterdam: Institute of Phonetic Sciences, 2012.

BROWN, V. R. Phonetic constraints on the merger of /t/ and /ε/ before nasals in North Carolina and Tennessee. **The SECOL Review**, v. 14, n. 2, p. 87-100, 1990.

CÂMARA JR., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

CANTONI, M. M.; OLIVEIRA, B. G. de; NEVADO, H. M. Introdução à análise acústica da fala com o Praat. **Texto Livre**, v. 15, p. e37947, 2022.

CAVACAS, A. A. **A Língua Portuguesa e sua Metafonía**. Imprensa da Universidade, 1920.

DA ROS, Pietra. **Produção de vogais médias do português brasileiro por hispanofalantes**: efeitos de frequência lexical e FTE em palavras com morfemas alternativos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Em processo de depósito.

FEIDEN, J. A.; ALVES, U. K.; FINGER, I. **O efeito da anterioridade e da altura na identificação das vogais médias altas e médias baixas do Português Brasileiro por falantes de Espanhol**. *Letras de Hoje* (Impresso), v. 49, p. 85-94, 2014.

GHELLI, K. G. M. Proposta de atualização da terminologia da formação de palavras da NGB: o estruturalismo linguístico. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 13, 2011.

LABOV, W. **Principles of linguistic change**. Vol. 1: Internal factors. 1994.

MACHRY DA SILVA, S. **Aprendizagem fonológica e alofônica em L2**: percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MIRANDA, I. I.; MEIRELES, A. Descrição acústica das vogais tônicas da fala capixaba. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 325–332, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/11864>. Acesso em: 22 set. 2023.

OBMIGRA. **Relatório anual 2020**. Disponível em: https://portaldeimi.gracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

PEREYRON, L.; ALVES, U. K. **Descrição acústica das vogais tônicas do espanhol rioplatense e de uma variedade do português do sul do Brasil de monolíngues e bilíngues**: uma discussão dinâmica sobre desenvolvimento linguístico. *Linguística*, Montevideo, v. 35, n. 1, p. 103-127, jun. 2019 .



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

RIBEIRO, R. S. **Duração de vogais tônicas antecedentes a consoantes plosivas no Português Brasileiro**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTANA, A. M. **Desenvolvimento vocálico em um aprendiz multilíngue (L1: espanhol; L2: inglês; L3: português): uma análise via sistemas dinâmicos complexos**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2021.

WEST, P. The extent of coarticulation of English liquids: An acoustic and articulatory study. *In: Proc. 14th ICPHS*. 1999. p. 1901-1904.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Letramento crítico racial e educação antirracista: o Slam como ferramenta auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa

Rogério Alexandre das Dores
Universidade Federal do Rio de Janeiro/ CAPES – Brasil

1. Introdução

A identidade nacional brasileira esta cada vez mais em evidência por haver disputas entre a parte populacional considerada minoria e a outra, os demais membros sociais. Esse embate se dá também no âmbito literário e busca reverter um apagamento e silenciamento históricos, apresentando novas formas de fazer literatura, sendo uma delas as batalhas de poesias conhecidas como Poetry Slam, ou simplesmente Slam, movimento surgido na década de 1980, tendo como seu precursor o poeta Marc Kelly Smith.

Essas batalhas têm como palco a praça pública e dispõe de três regras simples para a definição de seu vencedor, sendo a autoria e a originalidade, o não uso de recursos externos como figurinos, adereços, música e o tempo de duração que não pode ultrapassar três minutos sob pena de punição por seu não cumprimento. Os temas abordados são variados e se apresentam de maneira a abrir um debate sobre as muitas mazelas experienciadas pela população que é considerada minorizada, especialmente as Mulheres Negras. O Slam pode ser uma ferramenta poderosa no ensino de Língua Portuguesa, especialmente para desenvolver a expressão oral, a escrita criativa e o pensamento crítico dos alunos. Como um gênero de poesia falada, o Slam incentiva a performance, o engajamento com temas sociais e a liberdade de expressão.



O objetivo deste trabalho é mostrar não só a possibilidade de uso do Slam como ferramenta auxiliar para o ensino de línguas, mas também abrir espaços para a discussão de temas que perpassam o cotidiano de nossa sociedade e, muitas vezes, não são abordados por trazerem pontos melindrosos que podem ferir aspectos morais e éticos de alguns segmentos sociais. No entanto, um ambiente de ensino/aprendizagem que não trata esses pontos pode estar privando seus aprendizes de aprofundarem os conhecimentos socioculturais e sociolinguísticos de uma determinada cultura.

Os conceitos de Letramento de Reexistência e de Letramento Racial Crítico trazidos por Ana Lúcia Silva Souza (2009) e por Aparecida de Jesus Ferreira (2018, 2014, 2012, 2009) vão nos auxiliar a compreender e interpretar os sentidos produzidos pelos discursos apresentados nas performances que aqui estão sendo analisadas. Abordaremos também a questão identitária e o cotidiano escolar, por meio do olhar de Nilma Lino Gomes (2017, 2011, 2003); Gloria Jean Watkins, mais conhecida como bell hooks (2020, 2013); Ione da Silva Jovino (2013); Claudilene Maria da Silva (2009); Flávia Coutinho Ferreira Sampaio (2016) e Iolanda Eustáquio de Oliveira (2019, 2006); em se tratando dos feminismos e do empoderamento negros, nos apoiamos em Joice Silva, mais conhecida como Joice Berth (2018); Aparecida Sueli Carneiro Jacoel (2011); Djamila Taís Ribeiro dos Santos (2019 e 2017); Angela Davis (2016); Lélia Gonzalez (1984). As questões referentes a representação social serão discutida sob o prisma de Maria Aparecida Silva Bento (2002) e Ana Célia da Silva (2007).

Silva (2007) advoga sobre a significação que a transformação das representações sociais pode trazer para os processos de formação individual de cada sujeito em relação ao outro e suas relações com ele, permitindo observar que a hegemonia na construção de narrativas pode desfavorecer um determinado grupo social e favorecer o outro. Já Bento (2002) defende que a percepção que temos de nós mesmos está intrinsecamente ligada



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

ao como nos vemos em um grupo social, especialmente quando se trata de ser negro.

Carneiro (2011) interpreta de forma contundente o racismo, o sexismo e as desigualdades enfrentados pela população negra e também discorre sobre os desdobramentos ocorridos com a implementação de políticas públicas que buscam o resgate da identidade, quase apagada, dessa parcela populacional e sua recolocação em setores dominados majoritariamente por brancos.

Berth (2018) nos fala sobre a importância do empoderamento negro como prática de autoconscientização e instrumento de luta social que culmina em transformação, não só das pessoas, mas também da sociedade onde elas convivem. “Autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo” são alguns dos estágios apontados pela autora para condução desse processo transformacional.

Ribeiro (2019, 2017) traz a coletividade como mote para que a luta antirracista tenha sucesso. A autora aponta para as questões sociais que permeiam nossas vidas, observando que é preciso romper com a cisão socialmente imposta pela desigualdade, pensar e criar novos projetos e marcos civilizatórios que abram espaço para debates profundos, saudáveis e honestos que confluem para a construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa.

As discussões de Davis (2016) se baseiam no racismo e no sexismo praticados pelo patriarcado, desde os tempos da colônia e que ainda perduram em nossa sociedade, causando grandes impactos na vida das mulheres, especialmente as negras. O sistema escravista é bastante discutido pela autora por ser fator determinante nas tentativas de consolidação da supremacia branca e por infligir abusos (físicos e psicológicos) às mulheres que também eram exploradas economicamente.

Para Hooks (2020, 2013) as questões relacionadas com o ensino devem estar vinculadas à criticidade, conectadas com uma pedagogia engajada e as relações de gênero, classe e raça que precisam ser desenvolvidas durante o processo, capazes de transformá-lo e libertar os envolvidos das amarras que o sistema



educacional eurocêntrico impõe. Não se atentando somente a isso, a autora discute sobre a importância da memória na formação identitária de cada indivíduo, como pessoa e como coletivo, exaltando o pensamento crítico como um dos principais condutores no processo de ensino/aprendizagem.

Jovino (2013) e Gomes (2002) apontam que o ambiente de ensino/aprendizagem (escolar) é um local onde se constroem as identidades socioculturais, sócio-históricas e sociolinguística dos aprendizes, o que amplia a relevância do uso desse recurso como ferramenta didática, uma vez que contribui não só para sua formação acadêmica, mas também para a sua pessoal/individual. Ambas tratam

Silva (2009) aborda a questão da construção de identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, trazendo sua trajetória de vida como exemplo de luta e reexistência. Aborda também as dificuldades de lidar com as questões étnico-raciais nesse espaço e as políticas de ação afirmativa que contribuem para as discussões acerca do tema, buscando estratégias para o combate ao racismo e o silenciamento da escola no trato do referido tema.

Seguindo a mesma linha de pensamento e objetivando mais especificamente as aulas de língua estrangeira (espanhol), Sampaio (2016) amplia as discussões ao questionar a abordagem de professores de língua espanhola quando se trata das questões étnico-raciais e suas crenças sobre o papel do ensino. Além disso, destaca a relevância do debate sobre a construção social, cultural e histórica do conceito de raça, pensando que a linguagem é um instrumento que preenche sentidos e possibilita a valorização dos feitos negros na sociedade.

Gonzalez (1984) nos apresenta uma discussão mais detalhada sobre os conceitos de racismo e sexismo que perpassam nossa sociedade e seus desdobramentos, especialmente, quando se trata de observar como a imagem da mulher negra era e ainda é vista em nossa sociedade, ocupando lugares e profissões subalternizados como “cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (p. 226).



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Pensando nisso, podemos afirmar que as políticas de ação afirmativa se tornaram de suma importância para a população periférica, leia-se negra, no cenário brasileiro atual, por levantarem no debate questões já tido como resolvidas, mas que perduram e ainda ocasionam grandes discussões e, muitas vezes dores, sobre qual o papel social, cultural e linguístico ocupam os negros no Brasil.

Repensar o ensino de línguas, na atualidade, especialmente a portuguesa, é uma das tarefas que vem tomando uma proporção bastante relevante em nossa sociedade, por implicar na ampliação do conhecimento sociocultural e sociolinguístico de falantes que compartilham do mesmo idioma, mas com uma idiosincrasia bastante peculiar. Algo bastante peculiar nesse processo de ensino/aprendizagem é a forma como muitos profissionais docentes abordam temas relacionados com o acesso do negro à educação e sua luta contra o racismo. Oliveira (2019, 2006) tem como foco as trajetórias dos docentes e como se deu sua formação profissional e pessoal, questões de trato importante, uma vez que são eles os principais responsáveis pela formação cidadã dos estudantes, independente do seu nível de ensino.

Souza (2011) e Ferreira (2018, 2015, 2006) trazem os letramentos racial, visual e crítico, visual, de reexistência, relacionados com a formação da identidade negra e a luta antirracista com o intuito de diminuir/eliminar ações discriminatórias e opressoras, além de promover a igualdade racial em todos os âmbitos de nossa sociedade. Esses letramentos possibilitam ampliar a visão de que existem diversas ações que impossibilitam o avanço e a ascensão do negro no cenário, mas ao mesmo tempo, permitem que se construam novos métodos de luta contra esse sistema, propagando resistência, informando e acolhendo seus pares, forjando meios de acesso a espaços que nos foram negados.

Todas essas autoras trazem um suporte teórico de uma extrema relevância, não só para o desenvolvimento deste trabalho, mas também para ampliar ainda mais as discussões sobre o



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

desenvolvimento de estratégias para a produção de conhecimento, seja ela acadêmico ou não, além da busca incessante pela formação de uma identidade sociocultural e sociolinguística da população negra brasileira.

Pensando em como demonstrar as possibilidades de utilização do Slam como ferramenta auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa, visando além dos aspectos gramaticais a serem aprendidos, direcionar um olhar mais atento para as questões socioculturais e sociolinguísticas dos falantes nativos do idioma, dividimos esse artigo em outras duas sessões: O potencial da mulher negra na construção do conhecimento e Brenda Lima e Kimani: um português a ser discutido. Seguidos das considerações finais e referências.

2. O potencial da Mulher Negra na construção do conhecimento

As Mulheres Negras sempre desempenharam papéis centrais em suas comunidades, sendo responsáveis por transmitir saberes ancestrais, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Muitas dessas mulheres são guardiãs de saberes sobre cura, práticas espirituais, culinárias, e outros conhecimentos transmitidos oralmente, resistindo ao apagamento de suas culturas e tradições durante séculos de colonização e escravização.

Esses saberes não são apenas “dizeres populares” ou “superstição”, mas uma construção de conhecimento que tem sido uma forma de resistência e sobrevivência. As mulheres negras fazem parte da preservação de sistemas de conhecimento alternativos, que muitas vezes têm sido marginalizadas pelas estruturas de poder. No entanto, essas mulheres estão ocupando cada vez mais lugares sociais de destaque, o que demonstra uma significativa quebra de barreiras socio-historicamente impostas pela sociedade. Carolina Maria de Jesus e Maria da Conceição Evaristo de Brito são duas autoras que podemos destacar como exemplo de luta por fazerem parte de um seleto grupo que vem conquistando



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

esses espaços que antes eram ocupados por homens brancos, cis, heteronormativos.

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que as afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina. Ou seja, o movimento feminista brasileiro se recusava a reconhecer que há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres. Isso se torna mais dramático no mercado de trabalho, no qual mulheres negras são preteridas (no acesso, em promoções e na ocupação de bons cargos) em função do eufemismo da “boa aparência”, cujo significado prático é: preferem-se as brancas, melhor ainda se forem louras (Carneiro, 2011, p. 112).

Em sua maioria, as Mulheres Negras são presença decisiva na organização dos processos formativos do país, a partir de sua participação em associações, política, agremiações, movimentos socioculturais e educacionais. Corajosa, resistente, resiliente, organizada e lutadora são alguns dos adjetivos atribuídos às Mulheres Negras, justamente por terem passado por várias mazelas durante sua trajetória de vida, devido ao fato histórico que assolou sua história e suas vidas. As características acima mencionadas não se apresentam na vida de muitas dessas mulheres por livre escolha, mas porque a vida as forja a ser dessa maneira, devido aos processos de estruturais e sistêmicos há anos enfrentados.

Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida de qualquer exploração da vida



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras (Davis, 2016, p. 17).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas por essas mulheres, podemos destacar feitos memoráveis que contribuíram e ainda contribuem para ampliar cada vez mais seu protagonismo e representatividade na construção de novos cenários, nos mais diversos campos da sociedade. No cenário acadêmico, científico, intelectual, tecnológico, político, cultural, dentre outros, há que se dar um importante destaque para essas mulheres, reconhecidas para uns e anônimas para outros, doutoras, no mais amplo sentido da palavra, sendo a partir do notório saber ou de uma trajetória acadêmica, Dandara dos Palmares, Hélia Maria das Dores, Teresa de Benguela, Benedita da Silva, Luhh Dandara, Chica da Silva, Jaqueline Goes de Jesus, Rita de Cássia dos Anjos, Luiza Helena de Bairros, além de tantas outras, contribuíram e seguem contribuindo com a formação do povo brasileiro e na disseminação de conhecimentos.

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade (Berth, 2019, p. 18).

As Mulheres Negras se movimentaram e se mobilizaram ativamente, e o seguem fazendo, para que suas experiências fossem/sejam inseridas nas pautas das lutas contra o racismo e o sexismo e enegrecimento do movimento feminista ao construir



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

novas parcerias, estabelecendo um olhar plural e solidário entre todas elas, com o intuito de criar novas perspectivas para enfrentar as discriminações, abordar novas estratégias e apoiar-se em uma nova postura diante de suas experiências para a garantia de seus direitos.

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência (Gonzales, 1984, p. 226).

Engajamento, mobilização e realização de diferentes ações e eventos marcaram a transição dessas mulheres enquanto construtoras de sua identidade (individual e coletiva), com a reescrita de suas histórias para denunciar os abusos e as violências, apontando para o caminho contrário à invisibilidade.

É a consciência desse grau de exclusão que determina o surgimento de organizações de mulheres negras de combate ao racismo e ao sexismo, tendo por base a capacitação de mulheres negras, assim como o estímulo à participação política, à visibilidade, à problemática específica das mulheres negras na sociedade brasileira, à formulação de propostas concretas de superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça, e à sensibilização do conjunto do movimento de mulheres para as desigualdades dentro do que o racismo e a discriminação racial produzem (Carneiro, 2011, p. 112).

Essas histórias se entrecruzam e quase sempre confluem para um destino inesperado para muitos, que é o ingresso em uma



instituição de ensino superior, culminando com um alto grau de instrução acadêmica.

Na pós-graduação, constatei que eu me entediava com frequência na sala de aula [...]. Eu queria me tornar uma pensadora crítica. Mas essa vontade era vista como uma ameaça à autoridade. Os alunos brancos (homens) considerados “excepcionais” frequentemente tinham permissão para traçar por si mesmos o curso de sua jornada intelectual, mas dos outros (e particularmente de grupos marginais) só se esperava que se conformassem. Qualquer falta de conformidade da nossa parte era vista com suspeita, como um gesto vazio de desafio cujo objetivo era mascarar a inferioridade ou um trabalho abaixo do padrão. Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas (Hooks, 2017, p. 14).

No entanto, como podemos observar na citação acima, as Mulheres Negras tiveram que enfrentar e ultrapassar obstáculos em sua trajetória de vida para obterem essas conquistas. Raimunda Nilma de Melo Bentes (PA), mais conhecida como Nilma Bentes, é “agrônoma, ativista, líder do movimento negro na região amazônica, fundadora do Centro de Defesa e Estudos do Negro do Pará (Cedenpa), referência para os movimentos negros e de mulheres negras do Norte do Brasil” ; Bárbara Carine Soares Pinheiro (BA), “mais conhecida como Bárbara Carine, é uma escritora, palestrante, possui graduação em Licenciatura em Química, tem mestrado em Ensino de Química pelo programa de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS e doutora pelo mesmo programa de pós graduação” .

Lélia Gonzalez (MG) é “filha de um operário e de uma empregada doméstica, autora dos livros Lugar de negro, publicado em 1982 (em co-autoria com Carlos Hasenbalg) e Festas Populares no Brasil, lançado em 1987, fundou em 1978, na cidade de São Paulo, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Racial, bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual da Guanabara, atual UERJ” ; Enedina Alves Marques (PR), Gabriela Marques Gonçalves (GO), são outros exemplos de Mulheres Negras Doutoradas que trazem suas contribuições para o desenvolvimento científico-cultural brasileiro.

A pesquisadora Ivanilda Amado Cardoso (2020, p.151) nos aponta algumas intelectuais negras da década de 1930, “docentes em universidades brasileiras, orientadoras de importantes intelectuais atualmente professores formadores nas universidades e referências nacionais no campo da Educação e das relações étnico-raciais”, insurgindo e militando contra aqueles que tentam perpetuar o modelo de educação forjado no período colonial (Dores, 2022, p. 19)

Apesar de estar no mundo laboral há anos e ter enfrentado sua desumanização ao serem consideradas sem inteligência, essas mulheres conseguiram promover a valorização de sua diversidade em todos os aspectos e estratos sociais. Perspectivas e inovações surgiram para enriquecer sua vida social, cultural e econômica, a partir de seu envolvimento em todas as esferas da sociedade, buscando combater a discriminação, o preconceito, o racismo, a exclusão e tantas outras mazelas por elas enfrentadas.

No sul, durante a época do apartheid, as meninas negras da classe trabalhadora tinham três opções de carreira. Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras de escola. E visto que, de acordo com o pensamento sexista da época, os homens na verdade não gostavam de mulheres “inteligentes”, partia-se do pressuposto de que quaisquer sinais de inteligência selavam o destino da pessoa. (Hooks, 2013, p. 9-10)

Ainda que consideradas dessa maneira e historicamente excluídas e discriminadas, as mulheres negras vêm construindo conhecimentos nos mais diferentes âmbitos de nossa sociedade, sendo fundamentais nos campos das ciências exatas, sociais, humanas, biológicas e agrárias. Muitas dessas mulheres foram



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

precursoras em suas áreas de atuação e promoveram grandes avanços, não só no cenário acadêmico, mas também nos demais campos sociais.

Não por acaso, toda luta social que mexe em acúmulos e excedentes de privilégios, provocando uma tensão estrutural na sociedade, pelo incômodo premeditado de indivíduos que estão em uma posição de conforto social, tende seguramente a ser alvo de estratégias de autoproteção desses grupos, que acabam por criar estratégias quase instintivas de defesa aguerrida de seus interesses. É o movimento reativo que ao menor sinal de perigo sai em defesa daquilo que acredita ser seu por direito, desconsiderando que acúmulos e excedentes são construídos à custa da escassez e da exploração de outros. Daí surge a distorção do sentido real das ferramentas, de estratégias sociais e políticas empregadas pelos grupos que buscam primordialmente o direito à existência plena e a justa distribuição das benesses sociais. O empoderamento, assim como o lugar de fala, coloca-se em uma posição estratégica de descortinador da bipolaridade social, que ao mesmo tempo anseia pela igualdade em um sintoma confuso de crise ética, mas não se mostra disposta a olhar para seus acúmulos e questioná-los no sentido de promover um recuo em nome de uma transformação social completa e possível (Berth, 2019, p. 42).

Apesar de vivenciar todas essas mazelas e ter que se impor como Mulher Negra e detentora de conhecimentos múltiplos, muitas delas conseguiram quebrar um ciclo de exclusão geracional dentro de suas famílias. Um claro exemplo de superação é a filósofa, escritora, feminista negra e acadêmica Djamila Taís Ribeiro dos Santos, mas conhecida como Djamila Ribeiro que ocupa a cadeira de número 28 da academia Paulista de Letras, é ativista social e tem seu próprio selo editorial que auxilia outros autores/escritores negros a publicarem seus trabalhos.

As Mulheres Negras ainda enfrentam barreiras estruturais, como falta de acesso à educação de qualidade, preconceito no ambiente acadêmico e profissional, além da ausência de reconhecimento por suas descobertas e contribuições. Muitas



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

vezes, suas pesquisas são subestimadas, e elas precisam trabalhar duas vezes mais para alcançar uma posição de destaque.

Mesmo diante de todas essas dificuldades, muitas Mulheres Negras marcaram e seguem marcando a história da humanidade

3. Brenda Lima e Kimani: um português a ser discutido

A língua portuguesa, em sua variedade global, especialmente no Brasil, identidade é um campo fértil para discussão sobre racial. No Brasil, por exemplo, pessoas negras e indígenas frequentemente enfrentam desafios para se expressarem dentro de um sistema de linguagem que foi historicamente eurocêntrico. Para muitos, o português é um meio de afirmação de identidade, mas também de luta contra as imposições históricas do colonialismo e da escravidão.

Andrea Bak, Gabrielly Nunes, Roberta Estrela D'Alva, Rool Cerqueira, Tatiana Nascimento dos Santos Valentine Pimenta são alguns nomes, dentro das batalhas de poesia, que também merecem grande destaque por suas contribuições para uma ampliação das discussões sobre suas mazelas, nos espaços educacionais, ao apresentar um vasto repertório de poesias com muita qualidade de escrita e abordar temas extremamente relevantes para a luta negra e feminista.

A análise das poesias performadas por Brenda Lima e Kimani, juntamente com os estudos apresentados pelas autoras que compõem nosso referencial teórico, nos permite observar a profundidade dos temas apresentados nas batalhas, denunciando tais situações experienciadas por muitas mulheres, especialmente as Negras, que trazem um estigma em sua história de vida, além de fornecer um rico material didático para o ensino de Língua Portuguesa como língua global, internacional e pluricêntrica.

O uso de um linguajar mais coloquial é o que faz diferença no uso do Slam para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, pois nos possibilita discutir questões relacionadas com o preconceito



O linguajar utilizado nas batalhas de poesia, por exemplo, muitas vezes, é considerado inapropriado para uso social, especialmente o didático. Para que esse material seja inserido nas aulas é preciso a identificação de cada professor com o tema e logo a busca por uma pedagogia que contemple a análise das possíveis relações existentes entre educação pessoal, conduta moral e uso de expressões dessa natureza, principalmente no ambiente escolar, sem que isso fira os princípios de cada partícipe. É preciso considerar que esse linguajar exerce uma função discursiva específica para o enfrentamento e crítica à sociedade contemporânea que traz, ainda, traços da matriz colonial que não se importava com as situações de violência e desigualdades que acometiam e seguem acometendo a população negra/periférica. (Dores, 2022, p. 18)

Tudo isso ocorria comumente no período em que a população negra foi aqui escravizada e, principalmente, as Mulheres Pretas não podiam se manifestar contrárias às decisões de seus senhores, tendo suas vozes caladas, inclusive pelas senhoras que pouco podiam opinar. Além disso, algumas formas de tratamento como



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

“sinhá” e “vosmecê”, que remontam ao período de escravização dos povos africanos, para se referir a pessoas de castas mais altas, nos possibilitam observar as relações de poder ali existentes e o processo histórico de evolução da língua. Após esse período evolutivo essas duas formas de tratamento se transformaram em “senhora” e “você”, tendo já sofrido outras alterações.

Perdoa sinhá!!! Hoje eu não fujo, meu peito tá de luto. Se não é pelo amor, é pela dor e dor eu já acumulo!!! Vosmecê a de me perdoar e até pro teu deus eu vou rezar: que nunca falte pão e fartura pra mesa da minha sinhá!!! Se for preciso, dos meus eu cação, lavo, passo, cozinho e abenção... Avisa o povo que Mestre Môa morreu, avisa o povo que Mestre Môa morreu e a partir de hoje não tem mais capoeira.

Perdoa as cor da minha veste, do sotaque rastado, cabra da peste e não que me valha, mas hoje até aprendi reza o terço. Eu vareei a noite de joelhos igual a Nosso Senhor Jesus no horto.

Religião e língua estão intrinsecamente ligados nesse poema, pois é possível observar que não havia e segue não havendo respeito pelas manifestações culturais da população negra e há uma imposição pela aceitação e prática daquelas advindas dos europeus. Um exemplo prático de tudo isso é a “caçada” aos praticantes de religiões de matriz africana, conjuntamente com o uso de adereços que fazem parte da cultura desse povo. Seus traços fenotípicos também são considerados excludentes por não se enquadrarem nos padrões de beleza que são impostos, desde o mesmo princípio.

Oxalá preto sabe o que é ter medo de ser morto. Eu não uso mais turbante, nem adereço, eu já prendi os cabelo, já mordi os beijo. Eu sei que te incomoda a minha gengiva escura, meu jeito de rua, mas sou eu que faço sexo no escuro por ter vergonha de me verem nua. E eu sempre odiei esse nariz e tudo que eu podia fazer nele, eu fiz. Então mais pregador pra diminuir o nariz, mais secador pra diminuir a raiz, mais um doutor pra me acusar de um crime que eu nunca cometi!!!



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

A população negra, durante um longo período, buscou por uma aceitação em um universo completamente distinto do seu, acreditando que o do outro traria mais oportunidades, deixando de lutar pelo reconhecimento de tudo aquilo que foi produzido por seus pares. O intento de apagamento de uma ancestralidade foi surgindo e o embranquecimento se apoderando de cada indivíduo que, de alguma forma, tenha sofrido com as mazelas impostas pelo período de escravização do povo africano e afro-brasileiro.

Então tá, hoje não tem mais balanço, não tem ginga, não te dou motivo de ranço, nem de briga, mas pede pra voz parar. As voz de intuição porque elas sempre diz é mais um corpo preto no chão, é mais um corpo preto no chão, é mais um corpo preto no chão... Sinhá, porque é que eu vejo os meus morrendo todo dias? Meu povo parece gado marcado, cordeiro imolado...

Lutas intensas e constantes vêm ocorrendo com o intuito de se fazer reconhecer como produtor de conhecimento. A figura de linguagem (símile) que é utilizada pela autora ao comparar o gado/cordeiro com o povo que sofre, demonstra que há uma reflexão sobre essa passividade que realmente não existe e que há uma luta constante pelo seu espaço. Outro ponto a ser abordado é a questão da sexualidade e da hipersexualização da mulher negra, o que lhes tem causado diversos constrangimentos.

Dai a César o que é de César!!! Eu cansei de perder a batalha sem nem ter entrado na guerra. Aos preto, a sua Santíssima Trindade, aos preto, a morte, a margem ou a grade. Vocês vão tudo pro inferno e hoje eu vou fazer alarde. Eu faço poesia em praça pública graças à cor do meu pranto e ninguém vai dormir nessa cidade até Rafael Braga do meu bando ser canonizado santo.

O uso de expressões e ditos populares nos auxilia a entender situações do cotidiano e a lutar por mudanças no atual cenário, buscando o fim dos tantos maus-tratos sofridos, físicos e/ou psicológicos, pela população negra, se vendo obrigada a levar determinadas ações às últimas consequências. Outra figura de linguagem aparece (metáfora) para nos auxiliar a entender cada



*E se os pretos se juntar, aí tu guarda o teu colarzinho de pérola swarovski
sinhá que sua cabeça hoje vai ser meu patuá. And black, and White, and
black, and White, and nigger, nigger, nigger, nigger. Aaaahh cansamos de
interpretar, só vai ouvir nosso gemido quem nos fizer gozar!!! E eis que te
digo e te digo em verdade, eu grito pra todo mundo que sou preta, mas não
tiram o parda de minha identidade. É que eu sou a voz do surdo e não mudo,
da favela em surto, a lâmina no pulso que cês não querem ouvir.*

*Eu vi. Vi o chicote bater nela e doeu em mim.
Vi a corrente prender ela e prendeu também a mim.
Preta escravizada que iniciou minha caminhada.
Preta escravizada é por você e pra você minhas palavras...
Eu vi. Eu vi o ferro alisar ela e queimou em mim.
Eu vi o pano venda ela
Então descobri
Que se fecham meus olhos, minha boca fala.*

191



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

*Sou espírito livre pra honrar a jornada
De toda preta, mãe, mulher, menina.
Filha de outras filhas ainda escravizadas.
Netas de outras mulheres também silenciadas.
Lindas, tão lindas quem nem sabem ainda que são tão raras
Porque a nossa carne é vendida mais barata.
Anda sem perspectiva
Até hoje ela chora
A minha mãe nem chora mais, diz que faz parte da história*

A slammer faz uma referência histórica e ao mesmo tempo contemporânea, pois traz o período de escravização conjuntamente com uma citação de Elza Soares sobre a venda dos africanos que foram escravizados e eram vendidos como se fossem animais. A referência histórica sobre o período de escravização é fundamental para entendermos o contexto e as raízes das relações sociais e raciais atuais. O ato de comparar a venda de africanos como mercadorias, como Elza Soares faz, é uma crítica poderosa e contundente.

Quando a slammer traz essa ideia de naturalização do sofrimento das mulheres negras, ela está, na verdade, evidenciando uma das formas mais insidiosas de opressão: a ideia de que as dificuldades e os traumas que essas mulheres enfrentam são parte de um destino imutável, algo que vem “de longos dados” e que, por ser histórico, não tem solução. Essa visão faz com que a luta por justiça e igualdade seja desacreditada ou desvalorizada.

Essa naturalização faz com que essas experiências de dor, perda e exclusão se tornem “parte da vida”, algo que precisa ser aceito, e não algo que precisa ser transformado. E essa crença de que os problemas são “históricos” e, portanto, imutáveis, acabam criando uma barreira invisível para o progresso e para a mudança. Quando as mulheres negras se veem como parte de um ciclo eterno de opressão, isso pode encorajar a luta por seus direitos e uma vida melhor.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Eu fiz a jura e é por ela minha luta e minhas poesias

Mesmo que cê não saiba ainda mãe

As riquezas são nossas e "cê" é minha rainha

Como eu te disse, preta

Pra não chorar

Que já estamos algumas vidas aí

Tentando consertar

A bonança chegará

A justiça de Xangô virá

Mas se eu pudesse pedir

Alguma coisa, de verdade

Mesmo com a barriga doendo de fome

Eu clamaria por liberdade

"Mesmo com a barriga doendo de fome" é uma imagem crua e visceral, que simboliza o sofrimento real, a miséria e a luta pela sobrevivência que muitas mulheres negras enfrentam, mas, ao mesmo tempo, há uma recusa em se submeter ao destino imposto pela opressão. O pedido não é por mais rompimento momentâneo, mas sim pela liberdade. É interessante também que a liberdade seja colocada acima da própria necessidade imediata, como a fome. Isso revela uma visão de mundo onde a dignidade e a autonomia são mais valiosas do que qualquer outra coisa, e, para essas mulheres, a liberdade não é só um desejo, mas uma necessidade fundamental para uma verdadeira transformação. Isso é algo que aparece frequentemente nas narrativas de resistência dentro da cultura negra – não se trata apenas de sobreviver, mas de viver plenamente, com a liberdade.

A expressão de que "a justiça de Xangô virá" também tem um aspecto simbólico e espiritual, que coloca na crença e na força ancestral uma esperança no futuro, uma confiança de que a justiça será feita, mesmo que as estruturas atuais sejam intransponíveis. Esse "virá" sugere uma esperança ativa, uma luta que continua, com a certeza de que a mudança é possível, mesmo que demore.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

*Há um povo que traz a injustiça no olhar
Há um povo que faz da dança seu caminhar
O machucado ardeu quando o suor bateu
Tô enraizada!
Iansã rasgando o céu nos tira
Ogum cortando na espada
E nem só de esperança se fazem minhas palavras
Tem muita luta e conquista de outras batalhas travadas
É o africano é o que carrega a minha fala
Mantendo nações vivas até hoje
Nos terreiros e encruzilhadas!*

Esse trecho é ainda mais forte e nos transporta diretamente para o cerne da resistência e da identidade negra, especialmente a partir da perspectiva das mulheres. A riqueza das imagens e as referências aos orixás — Iansã, Ogum — mostram não apenas a conexão espiritual com os ancestrais, mas também a força de um povo que, apesar das cicatrizes da história, permanece firme, enraizada.

O verso "Há um povo que traz a injustiça no olhar" é um grito que reflete a percepção do sofrimento e da opressão que muitos negros carregam ao longo da vida, uma injustiça que é vista, sentida e, muitas vezes, imposta a cada dia. No entanto, a resposta a essa injustiça não é a submissão ou o desespero, mas sim a resistência, como fica claro na frase "Há um povo que faz da dança seu caminhar". Aqui, a dança pode ser vista não apenas como uma expressão cultural, mas também como um ato de resistência, de afirmação da vida, da ancestralidade e da liberdade.

Quando o eu-poético traz "é o africano é o que carrega a minha fala" não faz apenas uma homenagem direta à ancestralidade africana, mas também deixa claro que essa fala não é apenas a voz de uma pessoa individual, mas a de uma coletividade, de uma história, de um povo que transcende o tempo. É a continuidade de uma narrativa que, embora marcada por dor e sofrimento, é também imensa em sabedoria, força e resiliência. Essa fala carrega



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

o peso de uma trajetória que não é apagada, mas reescrita em cada nova geração.

"Nos terreiros e encruzilhadas" é uma referência à religiosidade afro-brasileira, aos espaços de resistência e afirmação cultural e espiritual. Os terreiros e encruzilhadas são lugares sagrados, onde o povo negro, muitas vezes marginalizado, encontra não apenas com conexão com seus ancestrais, mas também com sua própria identidade, em um processo contínuo de reexistência. Esses espaços não são apenas locais de culto, mas de resistência política, de valorização da cultura e da memória, de residência da autoestima.

4. Considerações finais

A presença de Mulheres Negras na produção de conhecimento não só enriquece o campo científico com novas perspectivas e descobertas, mas também serve de inspiração para gerações futuras. É essência promover políticas de inclusão, garantir oportunidades iguais e dar visibilidade às conquistas dessas mulheres. A valorização do papel da Mulher Negra na sociedade, especialmente na ciência, passa pelo reconhecimento histórico e pelo incentivo a novas pesquisadoras. A ciência só avança quando há diversidade e equidade no acesso ao conhecimento e às oportunidades.

Uma discussão sobre o português também pode estar relacionada à crítica ao "português padrão" ou à norma culta. Muitos ativistas e linguistas argumentam que a insistência em um modelo linguístico homogêneo exclui vozes, expressões e formas de comunicação de várias comunidades, incluindo as comunidades negras e periféricas. Essa crítica se alinha ao movimento de descolonização da língua, que questiona como as normas linguísticas dominantes são, muitas vezes, uma forma de opressão que exclui as identidades não-brancas ou não-hegemônicas.

No Brasil, por exemplo, pessoas negras e indígenas frequentemente enfrentam desafios para se expressarem dentro de



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

um sistema de linguagem que foi historicamente eurocêntrico. Para muitos, o português é um meio de afirmação de identidade, mas também de luta contra as imposições históricas do colonialismo e da escravização. Além disso, há o desafio de combater estereótipos e garantir que o ensino da língua portuguesa não seja um instrumento de exclusão, mas de empoderamento.

Para fortalecer o papel da Mulher Negra no ensino da língua portuguesa, é necessário investir em formação continuada, políticas de equidade racial na educação e currículos que valorizem a cultura afrodescendente. A educação antirracista trabalha para desconstruir os preconceitos, estereótipos e desigualdades que permeiam a sociedade e as instituições educacionais. O letramento racial também envolve aprender sobre as figuras e movimentos de resistência que moldaram e continuaram a moldar a luta antirracista.

O Slam também faz uso de uma linguagem direta e impactante, trazendo essas reflexões de forma visceral, combinando a história com o contexto atual. O formato é uma maneira eficaz de conectar a memória histórica com a realidade contemporânea, usando a poesia como uma ferramenta de resistência e conscientização. A educação antirracista vai além do letramento crítico racial, pois visa, de fato, transformar as práticas pedagógicas e as relações sociais dentro e fora das escolas. Ela propõe um modelo de ensino que não apenas ensina sobre racismo, mas também promove ações que combatem o racismo em suas diversas formas.

O uso do Slam nas aulas de Língua Portuguesa pode tornar o aprendizado mais dinâmico, envolvente e conectado à realidade dos alunos. Ele permite que os estudantes expressem suas vivências, questionem o mundo ao seu redor e desenvolvam habilidades linguísticas de forma criativa e crítica. O uso do Slam pode transformar a dinâmica da aula de Língua Portuguesa, tornando o aprendizado mais significativo e próximo da realidade dos alunos.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Referências

BENTO, M. A. *Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (doutorado). 169 p. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2002.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe* [recurso eletrônico]. Tradução: Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

DORES, R. A. *Da pluma ao microfone: o slam das minas pretas versus as mazelas sociais e educacionais*. Dissertação (Mestrado - Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade) 132 p. Universidade Federal de São João del-Rei, 2022.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MÓR, W. M. (Org.). *Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês*. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 41-48.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trabalho em Linguística Aplicada*, v.51, n.1, p.193-215. 2012.

FERREIRA, A. J. Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores. *Revista Espéculo* [online], v.43, 2009.

GOMES, N. L. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. *Cadernos CESPUC de Pesquisa*. Série Ensaio, v. 1, n. 5, p. 55-62, 2017. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988>. Acesso em 20 de out. 2024.

GOMES, N. L. Diversidade Étnico-racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e prática. *RBPAE*, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. [online], v.29, n.1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de out. 2024

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.

HOOKS, B. *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática*. Tradução de Bhuvilbanio. Editora Elefante, 2020.

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

JOVINO, I. S. A representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade em classe em livros didáticos: As Políticas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 121-141.

OLIVEIRA, I. O negro no sistema nacional de educação: alguns aspectos históricos e contemporâneos. In: VICENTE, D. S.; JULIÃO, E. F.; CYRNE, R. V. (Orgs.). *Políticas públicas de Educação no Brasil - reflexões políticas e pedagógicas*. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: EdUFF, 2019, v. 1, p. 148-169.

OLIVEIRA, I. Espaço docente, representações e trajetórias. In: I. Oliveira. (Org.). *Cor e Magistério*. 1ed. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/Eduff, 2006, v. 1, p. 93-150.

PASSOS, J. C. O protagonismo do movimento negro e a democratização do ensino superior brasileiro. In: MATO, D. (Org.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. 1ed. Buenos Aires: EDUNTRF, 2019, v. 01, p. 245-257.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. *EJA em debate*, v. 1, p. 137-150, 2012.

PASSOS, J. C. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. 2010. 242f. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, A. C. Branqueamento e Branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p.87-101.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento de refugiados

Thiago Evangelista
(Pesquisador independente)

O esforço e prática da idealização por um professor especializado no ensino de português, variante brasileira para estrangeiros de qualquer nacionalidade, é com total certeza seu trabalho de ensino-aprendizagem no Brasil e no exterior que também é reconhecido como de um diplomata cultural, ou contemporaneamente conhecido no Itamaraty como Diplomacia Cultural no âmbito educacional; na promoção do idioma brasileiro, em políticas diplomáticas, quase em todo o mundo, ainda sobre a ótica validada por Charles Frankel, que relembra: atividades educacionais e culturais como usualmente definidas - o tipo de atividade claramente rotulada em que ministros estrangeiros, ministros da educação, sociedades de aprendizagem, universidades e religiões, organizações se empenham (Frankel, p. 62, 2011- tradução nossa).

Na busca de um recorte cada vez mais aprofundado em suas pesquisas das Relações Internacionais entre os países, clientes e pessoas em situação de risco, o professor e futuro internacionalista, desde sua graduação no curso pioneiro no Brasil; Letras - Português do Brasil como Segunda Língua, fabricou um MD (Material Didático) de ensino de português variante brasileira ao público Refugiado. Com essa presente pesquisa o professor integra-se na procura de validar através das Assimetrias declaradas pela incompatibilidade das desventuras que guerras, perseguições, fome entre outros problemas tão atuais e corriqueiros do Século XXI, no ensino do idioma português, para a inserção de Refugiados



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

ao mercado de trabalho, pois é plausível o ideário que através do idioma oficial de um país, o Refugiado fica atento às leis, sejam trabalhistas ou de cidadania, alfabetização e formação escolar, além de comunicação no trabalho e da sociedade.

Diante dessas entre outras incongruências, demonstra-se atualmente a necessidade de trabalhos de pesquisa que validem a inserção de Refugiados para a Cultura Brasileira, e dessa maneira a visível participação integral de professores que possam ensinar o português do Brasil para Refugiados, vejamos a tão recente guerra da Ucrânia, que acabara de fazer com que um número extenso de Refugiados da guerra entre Ucrânia e Rússia, optarem por viajar para o Sul do Brasil e começar uma nova vida, bem se sabe das colônias ucranianas que existem em Curitiba, mas o enigma desta pesquisa é; a assimetria que ocorre entre Refugiados que procuram o Brasil, pode ser dirimida pelo ensino de português do Brasil para falantes do ucraniano e russo, por exemplo?

Aplica-se nesse trabalho dados empíricos sobre a situação dos Refugiados e Apátridas, mas precisamente pela Agência ACNUR - ONU para Refugiados, os objetivos demonstrarão o rumo que se guiará o projeto e como isso tudo pode dar mais significado em toda a nossa pesquisa seremos capazes de expor o quanto é promovível a temática desse trabalho, e como podemos acolher refugiados em situação de risco aconselhando estratégias que podem provocar um abalo evolutivo na compreensão de pessoas tão invisibilizadas.

Sumariamente a literatura pré-concebida para a realização desse trabalho foi escolhida e orquestrada meticulosamente para que o embasamento literário pudesse ser costurado com bastante peculiaridade e inovação, dessa forma foram escolhidos textos que pudessem retratar a realidade dos refugiados através de uma visão criativa, pragmática e objetiva. Com isso escolhemos uma metodologia prática para que os atores pesquisados possam verdadeiramente ser interpretados acolhidos, e que suas dores possam ser humanizadas e também compreendidas pelo maior número de pessoas, e assim sendo que políticas públicas devem ser



Afinal, o que é ser um Refugiado? Segundo a ACNUR - ONU (Agência da ONU para Refugiados), atualmente em todo o mundo já foram contados a estatística que ao menos 89,3 milhões de pessoas nos principais continentes acabaram por serem forçadas a saírem de suas casas abruptamente, pelas mais diversas situações complexas, seja por perserguições políticas, de gênero, guerras, genocídio, etnocídio, entre outras mazelas do mundo contemporâneo, dentre esses dados existe a marca de um total de 27,1 milhões de refugiados, que contribui para que esse número extenso demonstra que a metade dessas pessoas possuem menos de 18 anos de idade. A Turquia é o país que mais recebe refugiados no mundo, num total de 3.8 milhões de pessoas.

Os Apátridas são um problema invisível? A resposta correta, é sim! Decorrente muitas vezes da invisibilidade de suas cidadanias, pessoas apátridas não gozam de direitos humanos legítimos de qualquer pessoa que reside num Estado de direito. Assim sendo, são pessoas que não possuem o direito de ir à escola, consultar o serviço médico de sua cidade ou país como um todo, estarem aptos a passar numa entrevista de emprego e conquistarem um vínculo empregatício, possuir uma conta bancária e até mesmo casar-se e logo após comprar uma casa.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Conforme toda essa demanda, ainda existem milhões de Apátridas que são pessoas a quem negaram uma nacionalidade e também quem não possui os direitos humanos de todo cidadão citados acima, além de liberdade de movimento. É de extrema importância avaliar-se que na atualidade em que 1 em cada 88 pessoas na Terra, foi forçada a se locomover de uma região do mundo para outra, sem nenhuma dignidade visível, fazendo com que o trabalho da ACNUR - ONU seja ainda mais importante do que em qualquer outra época da história mundial.

Quando precisamos situar o trabalho exercido pela ACNUR - ONU, existe a necessidade de expor que em 31 de dezembro de 2021 a ACNUR - ONU tinha 18.879 colaboradores, em que cerca de 91% continuam nas operações de campo. A entidade continua trabalhando em 137 países e territórios, com as suas equipes alocadas nos mais diversos tipos de escritório. Essa equipe da ONU, faz com que seu trabalho árduo seja reconhecido no esforço diário de ajuda às pessoas deslocadas. Podemos informar a especialidade da agência em uma ampla gama de áreas, que podem ser incluídas como a proteção legal, administração, os serviços comunitários, relações públicas e sanitárias.

ACNUR - ONU é financiada majoritariamente por contribuições voluntárias, valendo-se que 85% delas são obtidas de governos e da União Europeia. Em que 3% vêm de outras organizações intergovernamentais, e alguns mecanismos de financiamento em conjunto, assim sendo; outros 11% vêm do setor privado, que incluem fundações, corporações e o público. Do orçamento advindo da ONU o número é de 1% para custos administrativos, além da contribuição em espécie de itens como barracas, remédios e caminhões. A criação da ACNUR-ONU foi concebida em 1950 com um orçamento anual de US\$ 300.000 porém com à medida que o seu trabalho cresceu o valor dos custos também atingiram um grande aumento. Passando para um orçamento anual de mais de US\$ 1 bilhão no início da década de 1990, fazendo com que atingisse um certo recorde anual de US\$ 9,15 bilhões em 2021. Todo esse orçamento anual é capaz de apoiar operações contínuas



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

em programas suplementares que cobrem emergências como a crise na Síria ou no repatriamento em grande escala.

Essas são todas Interconexões Globais que precisam ser pesquisadas, desde a revolta da imigração atual de países do Terceiro Mundo, para grandes potências mundiais como Alemanha, e até para países que também não são grandes potências no mundo como a Turquia e a Colômbia, fazem valer a ideia da globalização na modernidade líquida, em que os conceitos de Estado, Poder, Pobreza e Cidadania, precisam ser avaliados todos os dias daqui para frente. Todos estes artefatos na verdade não são concepções que não estão trazendo apenas sublevações aos continentes aos países em questão, sejam os demolidos ou às potências, é veridicamente uma crise global no século XXI. Segundo Edgar Morin 'É a própria comprovação de que um poderoso antídoto contra o fechamento do imobilismo das disciplinas vem dos grandes abalos sísmicos da História (inclusive uma guerra mundial), das convulsões e revoltas sociais, que, por acaso, provocam encontros e trocas [...] (Morin, p.109, 1999). Facilmente nesse trabalho encontramos as hipóteses que validam políticas diplomáticas culturais que fazem com que Refugiados possam ser acolhidos à nossa cultura brasileira através do ensino-aprendizagem do idioma português.

A primeira hipótese que norteia nosso trabalho é; O ensino do idioma oficial de um país realmente insere uma pessoa refugiada ao Brasil? Vale a ressalva que através de um trabalho de um professor de português para estrangeiros, a inserção de um refugiado é totalmente válida pois a partir do aprendizado de português variante brasileira, um refugiado está dentro das leis e estatutos que o protegem no Brasil - como o Estatuto do Estrangeiro e a Lei de Migração - assim também como o acesso total a educação e a saúde, e possivelmente até em concursos públicos, no Brasil assim como em todo idioma europeu nós também possuímos um exame de proficiência na língua portuguesa do Brasil, o nome é CELPE-BRAS e pode ser feito no Brasil ou no exterior através das embaixadas e representações consulares do Itamaraty.



Segundamente, é através da possibilidade de compreender que o ensino de Português como Língua Estrangeira, concebe-se através de um certo soft power, em que o ensino de português para estrangeiros refugiados, é uma das maiores trocas culturais que podem existir, pois a partir do momento que ensinamos o idioma e a cultura do Brasil também aprendemos a cultura de quem chega refugiado no Brasil. Um público muito visível com essa demanda são pessoas de Bangladesh, Paquistão, Haiti, Síria entre outros, que chegam com muita urgência no Brasil por busca de uma qualidade de vida e principalmente segurança, porém chegam ao nosso país sem nunca terem ouvido falar no idioma português e com isso se fazem presente o serviço voluntário de pedagogos, religiosos e professores de português ao ensino de acolhimento de todas essas pessoas que precisam ser inseridas na cultura brasileira de uma hora para outra. Como a epistemologia internacionalista é o uso vasto de línguas européias, é importante deixar claro que países como esses possuem troncos linguísticos que não descendem do indo-europeu ou latim, portanto as aulas são classificadas com um grau maior de dificuldade de compreensão como um todo, fazendo com que a linguagem de afeto e acolhimento seja a força motriz dessa clientela tão específica e necessitada.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

militares ou sanções econômicas. Esse soft power recebendo outros para querer resultados que você quer - admitir pessoas ao invés de os coagir. (Nye, cap.1, 2004 - tradução nossa)

Legitimar políticas idiomáticas não fogem ao tema das Relações Internacionais a partir das interconexões entre países; políticas do idioma que validem o valor do português como língua internacional fazem com que a corrente procura do aprendizado do nosso idioma cresça a cada dia mais, mas esse trabalho consiste em uma proposta de uma cimeira com a pauta bastante social, pois são muitos refugiados e apátridas que realmente precisam se estabelecer no Brasil, e a ajuda necessária possa chegar em quem realmente precise misericordiosamente.

Nesse trabalho acreditamos que para que se continue com um embasamento teórico com 'criatividade', usaremos esse termo, pois nós não acreditamos que criatividade seja pintar um quadro, criar uma roupa, montar um espetáculo teatral, ou até mesmo dirigir um filme, isso tudo é 'uso de técnicas artísticas' sem elas não se produz arte. O que nós procuraremos como objetificação da revisão dessa literatura é fazer uso de estudos empíricos e com abordagens profícuas, todos esses primeiros livros que situamos fez com que a sua criatividade aumentasse para que pudesse dessa maneira fazer um recorte cultural bem aceitável.

Primeiramente, gostaríamos de indicar que autoras como Carolina Claro são um ponto referencial bastante gratificante de se debruçar em pesquisas, dessa forma compreender cada vez melhor a reação que a situação de refúgio trás ao Direito Internacional humanitário, pode-se conferir no seguinte trecho da autora:

no Direito Internacional das Pessoas Refugiadas, o princípio da humanidade (e a prática do humanitarismo) se faz presente: (i) formalmente nos tratados internacionais sobre refúgio e nas legislações internas sobre o tema, assim como na (ii) prática da ação humanitária para com pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio, apátridas e deslocadas internas – em suma, ele se aplica no exercício do trabalho humanitário para as pessoas de interesse do



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

ACNUR e para as pessoas protegidas por outros organismos e agências internacionais e organizações da sociedade civil. (Claro, p. 53, 2022)

Nós traremos nessa pesquisa os trabalhos de Julia Bertino, que elucida aspectos importantíssimos e relevantes dos refugiados nas políticas brasileiras, em suas palavras; “as decisões estatais configuram a política brasileira relativa aos refugiados no sentido de regulação migratória (regulation policy), não acompanhada pela devida estruturação das condições de vida propiciadas no país (immigrant policy), elemento que entendemos fundamental para compor uma consistente e efetiva refugee policy”. (Bertino, p. 286, 2012). Demonstrar com esse referencial teórico como as pesquisas sobre o ensino de português para estrangeiros pode-se fundamentar cada vez mais; como a recente política de diplomacia cultural do Ministério das Relações Exteriores, com as criações dos Institutos Guimarães Rosa que são centros culturais espalhados ao redor do mundo com salas de aula com ensino de português brasileiro, que isso tudo é um alerta de como políticas idiomáticas referentes à promoção da língua portuguesa do Brasil, faça com que aconteça o acolhimento de refugiados para a cultura brasileira.

Igualmente o autor Thiago Assunção traça uma perspectiva clara bem interessante acerca da concepção de identidade do migrante refugiado, as visões do autor alertam que não se faz somente necessário uma percepção piedosa da situação dos refugiados no Brasil, e que através do ensino de português para estrangeiros refugiados, esse público-alvo pode compor mais uma vez um novo modelo de vida no país que o acolhe, que é o Brasil, e assim o aprendizado da língua portuguesa é tão importante para a progressão no cotidiano brasileiro, ele mesmo adverte:

ser um cidadão não requer um patriotismo, e muitas pessoas de fato observam cidadania de um país como uma desimportante parte de sua identidade. Isso parece particularmente então para essas pessoas que, por viverem no exterior por um longo tempo, ou trabalhando em ONGs transnacionais e organizações internacionais, tem (parcialmente) perdido a



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

necessidade de apego a uma nação em particular. Eles podem continuar falando com suas famílias de origem e amigos, independente de onde vivem, e ter uma língua nativa diferente da primeira que eles usam diariamente. Mas hoje eles tem a possibilidade de estar conectado online com todo mundo que eles gostam, e em muitos casos, eles podem ter proveito de aprender novas oportunidades ambientais verdadeiramente multiculturais, compartilhando projetos e ideias no trabalho ou aonde eles estudam com colegas de diferentes países.” (Assunção, p.56, 2018 - tradução nossa)

Na mesma linha de internacionalistas, mas precisamente de um livro escrito por um diplomata, o livro *Os novos Bálcãs*, escrito pelo diplomata José A. Lindgren Alves, nos trouxe ao auspício de uma linguagem diplomática a descrição realista de uma ex-Iugoslávia e como a ilustração de tantos conflitos pelas diferenças étnicas rompem com muitos direitos humanos, e questiona a fragilidade das assimetrias dos conflitos que fazem com que a migração de refugiados ao Brasil aconteça.

Descreveremos a seguir uma listagem precisa encontrada que tornará mais expansivo a relação de dados sobre refugiados:

- O Direito Internacional dos Refugiados e sua Aplicação no Ordenamento Jurídico Brasileiro (Liliana Lyra Jubilut).
- Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951).
- Refúgio no Brasil a Proteção Brasileira aos Refugiados e seu Impacto nas Américas (Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto).
- Protegendo Refugiados no Brasil e no Mundo (UNHCR ACNUR).
- Refúgio em Números 5ª Edição (MJSP - MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA).

Para concluir e para enfatizar a literatura que tanto debate precisamente sobre a situação dos Refugiados, com números, dados, entrevistas e curiosidades.



Assunção, T. *Citizenship and statelessness: access to rights, participation and belonging in the era of international human mobility*. 2018.

Bertino, J. *Política em relação aos refugiados no Brasil (1947-2010)*. São Paulo: [s. n.], 2012.

Jubilut, L. *O Direito Internacional dos Refugiados e sua Aplicação no Ordenamento Jurídico Brasileiro*. São Paulo: Método, 2007.

Morin, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reformar repensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ONU. *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. 1951.

Ramos, C. A; Claro, A. B; Gilberto M. A Rodrigues; Almeida, A (Org.) *25 anos de lei brasileira de refúgio: perspectivas e desafios*. 1 ed. Brasília: Agência da ONU para Refugiados-ACNUR, 2022.

Silva, G. J; Cavalcanti, L; Oliveira, T; Macedo, M. *Refúgio em Números*. 5ª Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.



212



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Considerações sobre a integração das culturas de partida e de chegada no ensino de PLE no contexto universitário da China continental: com a utilização do manual *Cidades do Mar – Português Língua Estrangeira B1*

Zhong Yushan
Universidade de Lisboa – Portugal

Introdução

No âmbito de cooperações e comunicações entre a China e os países lusófonos, a língua portuguesa tornou-se uma das línguas estrangeiras (LE) mais populares na China. O desenvolvimento do ensino do português como língua estrangeira (PLE) na China continental está a passar por um tempo de prosperidade. No entanto, devido ao período relativamente curto do desenvolvimento do ensino de PLE no interior da China, são pouco desenvolvidos os manuais didáticos sobre dimensões de ensino mais específicas, em particular, sobre a dimensão cultural.

Devido à ligação íntima entre a cultura e a língua, muitos investigadores concordam que a integração de conteúdos culturais é essencial para o ensino de LE. Por um lado, a integração dos conteúdos culturais pode permitir que haja um intercâmbio entre a cultura de partida e a cultura de chegada, reduzindo assim os estereótipos e os conflitos culturais (Conselho da Europa, 2001; Kramsch, 1993 e 2013). Por outro lado, o ensino de conteúdos culturais pode também auxiliar os alunos a compreender melhor a utilização da língua-alvo em situações diferentes, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (Byram, 1994; Conselho da Europa, 2001; Grosso et al., 2011).



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Baseando nesta pertinência do ensino da cultura no ensino de LE, o presente trabalho tem como objetivo responder a uma questão central: como se integram os conteúdos culturais em diferentes unidades curriculares de português no contexto universitário da China continental? Em torno desta pergunta, pretendemos introduzir aqui um manual recente, isto é, *Cidades do Mar — Português Língua Estrangeira B1*, que mostra uma grande interação entre a perspetiva linguística e a perspetiva cultural. Aproveitando este manual, enunciamos novas considerações quanto à interação dos conteúdos culturais e linguísticos em sala de aula de PLE.

O corpo do artigo pode dividir-se em quatro partes. Na primeira parte, apresenta-se a situação do ensino de PLE no contexto universitário da China continental. Na segunda parte, são discutidas orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QECR) e do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE) quanto ao ensino da cultura. Na terceira parte, argumentam-se vantagens do manual em questão no ensino-aprendizagem dos conteúdos culturais e no desenvolvimento das competências comunicativas. Na última parte, são oferecidas algumas estratégias para a integração dos conteúdos culturais em prática didática.

1. Situação do ensino de PLE universitário da China continental

Desde 1960, altura em que foi lançado o primeiro curso de licenciatura em português na Universidade de Comunicação da China, o ensino da língua portuguesa no ambiente universitário é exercido na China há mais de 60 anos. Segundo dados oferecidos por vários investigadores (Carlos, 2019; Li, 2013; Liu, 2017; Zhang, 2020), o desenvolvimento do ensino de PLE no ensino superior da China continental está a passar por um tempo de prosperidade.

Primeiramente, isso manifesta-se no aumento significativo dos números de instituições que oferecem cursos de português e de



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

docentes. Antes de 2000, apenas duas universidades eram qualificadas para iniciar o curso de português, e o número de professores era limitado, atendendo apenas às necessidades destas duas escolas. Há mais de 50 instituições de ensino superior que lançaram os cursos de licenciatura em português desde 2000 (Zhang, 2020), e, até o presente momento, há mais de 200 professores a trabalhar nesta área (Liu, 2017).

Seguidamente, o número de estudantes de português também aumentou. O número de estudantes de português matriculados nas instituições de ensino superior na China continental foi, em média, superior a 200 por ano entre 2002 e 2012 (Li, 2013) e, em 2019, totalizou mais de 3 000 estudantes de português matriculados (Carlos, 2019).

No entanto, no contexto dos números crescentes de estabelecimentos de ensino e de estudantes, o desenvolvimento de materiais didáticos de português tem sido algo insuficiente. Segundo os dados oferecidos por Han (2016), até 2015, há 48 livros sobre a aprendizagem de português publicados na China continental. No entanto, 43 destes materiais têm como objetivo servir para “públicos generalistas ou mesmo para autodidatas”, não sendo especificamente adequados para “alunos universitários”. (Han, 2016, pp.25-29). Segundo a nossa observação, é possível distinguir os manuais mais utilizados no contexto universitário em duas categorias. Uma categoria é composta pelos manuais didáticos produzidos localmente na China, tais como: *Português para Ensino Universitário*; *Curso de Português para Chineses*; *Português Global* (publicado e amplamente utilizado em Macau); etc. A outra categoria é composta pelos manuais publicados nos países de língua oficial portuguesa, como *Aprender Português*; *Português XXI*; *Novo Português sem Fronteiras*; etc., os quais são, geralmente, escolhidos como materiais complementares para enriquecer recursos didáticos de compreensão e produção orais no ambiente de sala de aula.

Apesar dos manuais citados acima, na China continental, ainda faltam manuais que atribuem mais espaço à perspectiva



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

cultural, nomeadamente, à integração dos conteúdos culturais e à interação entre as culturas de partida e de chegada. A integração dos conteúdos culturais na sala de aula de PLE é, de facto, uma tarefa complexa para os professores de português na China. Por um lado, devido à grande diferença entre as culturas dos países lusófonos e da China, o ensino cultural exige mais das competências linguísticas e da base de conhecimentos culturais dos professores de português. A maioria dos professores de português chineses não tem conhecimentos suficientes sobre a cultura dos países lusófonos e, do mesmo modo, os professores estrangeiros na China também normalmente não têm conhecimentos enriquecidos sobre a língua e a cultura chinesas. Por outro lado, nos manuais publicados na China continental, os conteúdos culturais sobre os países lusófonos e a China são pouco abordados, o que dificulta a aquisição de conhecimento cultural por parte dos alunos. Além disso, os materiais didáticos relevantes concentram-se no ensino do conhecimento da estrutura de língua, o que torna ainda mais difícil fornecer aos professores orientações sobre o ensino da cultura em diferentes disciplinas.

Perante estas dificuldades, é necessário procurarmos materiais apropriados e produzirmos manuais específicos para preencher as lacunas no ensino da cultura no ambiente universitário da China. Além disso, devemos também encontrar estratégias de ensino adequadas para a integração dos conteúdos culturais nas diferentes unidades curriculares.

2. O ensino de PLE através da cultura: instruções do QRCR e do QuaREPE

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação (QECR) e o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) são duas referências importantes para o ensino-aprendizagem de PLE, proporcionando orientações e critérios em relação a métodos pedagógicos, produção de materiais, avaliação, entre outros.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Ambos os documentos indicam a importância do ensino cultural no ensino de PLE.

O QECR (Conselho da Europa, 2001) destaca a necessidade de uma abordagem intercultural no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade:

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido (Conselho da Europa, 2001, p.19).

Fundamentando no pensamento do QECR, o QuaREPE (Grosso et al., 2011), que foca precisamente o ensino de PLE, menciona competências relacionadas com outras áreas e destaca a importância da interculturalidade no ensino do português no estrangeiro. “Apresentamos as competências relacionadas com o conhecimento do mundo, particularmente (e como exemplo) nas áreas disciplinares de História e Geografia, através das quais o aprendente acede a referências fundamentais da vida, história e cultura portuguesas” (Grosso et al., 2011, p.12).

Segundo as ideias das referências, julgamos que a integração dos conteúdos culturais é um passo crucial para se desenvolver o ensino-aprendizagem de PLE no âmbito universitário da China continental. Em primeiro lugar, a partir da perspectiva de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, caso um falante queira chegar à proficiência de uma LE, precisa de saber a cultura subjacente a esta língua. Segundo as palavras de Luo Changpei, o pioneiro de estudo da fonologia chinesa histórica da China, “se não existir a cultura, não existe a linguagem. Ao invés, não consegue transmitir a cultura sem a linguagem” (Luo, 2011, pp.1-2). Através da aprendizagem da cultura dos países lusófonos, os aprendentes podem ter uma melhor compreensão do contexto do uso do português. A abordagem intercultural facilita a formação



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

de um pensamento português dos aprendentes a longo prazo, favorecendo a expressão oral e escrita em situações comunicativas.

Em segundo lugar, uma vez que a sala de aula de PLE se caracteriza por um local de encontro de culturas diferentes, o ensino de PLE deve incentivar a comunicação intercultural. À medida que há cada vez mais comunicações comerciais e culturais entre os países lusófonos e a China, o ensino do português nas universidades chinesas tem como objetivo construir um intercâmbio cultural entre os dois lados. Isso não só exige que os alunos chineses tenham a proficiência da língua portuguesa, exige ainda mais que tenham o conhecimento das culturas lusófonas e o domínio de expressões da cultura chinesa em português.

Em terceiro lugar, o ensino da língua portuguesa através da cultura é uma forma eficaz de proporcionar uma variedade de conteúdos de ensino na sala de aula. No ensino superior da China continental, o planeamento curricular de PLE é demasiado monótono, o conteúdo das disciplinas é desatualizado, limitado ao vocabulário, à gramática e aos exercícios de tradução. A integração das componentes culturais, por sua vez, torna o conteúdo didático mais diversificado e especializado, de tal forma, cativando mais interesse e paixão dos alunos em relação à aprendizagem do português.

3. Apresentação do manual *Cidades do Mar*

Cidades do Mar, elaborado pelo Pedro Sena-Lino e Maria João Manso Boléo, publicado pela Porto Editora, é um conjunto de manuais didáticos mais recentes para o ensino de PLE, seguindo simultaneamente as indicações do QuaREPE e do QECR. O manual tem uma característica saliente, isto é, fazer uma ligação dinâmica entre o ensino do português e a cultura dos países lusófonos. Neste trabalho, só falamos o volume: *Cidades do Mar — Português Língua Estrangeira B1* como exemplo para explicitar como se integram os conteúdos culturais em unidades curriculares relevantes.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Este volume contém 12 unidades. Cada unidade introduz uma cidade de Portugal, referindo-se à história, costume, população e até gastronomia, permitindo associar a aprendizagem da língua à cultura de cada local. O conteúdo de ensino de cada unidade pode dividir-se em quatro partes, a saber: gramaticais, comunicacionais, lexicais e culturais, mediante as quais, os alunos adquirem as competências comunicativas, de forma sistemática e lógica, do português de nível B1, bem como as informações culturais fundamentais sobre Portugal.

Em relação à organização de conteúdos didáticos, cada unidade deste manual divide-se basicamente em cinco painéis, designados por “Uma cidade apresenta-se”, “A gramática pesa um grama”, “A propósito...”, “Travessa do encontro” e “Chave da cidade”. Estes painéis contêm as competências comunicativas do nível B1 de proficiência linguística propostas pelo QECR e pelo QuaREPE. Para desenvolver as competências de leitura, escrita e oralidade, este manual combina muitas atividades comunicativas, tais como interação a pares, interação em grupo, compreensão oral, produção oral, etc. Com estas atividades, é possível dizer que o manual fornece uma abordagem equilibrada ao desenvolvimento das competências múltiplas.

Relativamente à integração dos conteúdos culturais e linguísticos, este manual não só incorpora a aprendizagem dos conteúdos culturais no desenvolvimento de competências linguísticas, como também dá aos alunos a oportunidade de discutir e explorar a cultura de forma espontânea e criativa através das diversas atividades interativas. Por exemplo, no painel “Uma cidade apresenta-se” da Unidade 1 — Braga, as informações culturais são apresentadas, inicialmente, através de textos escritos e ilustrações, de tal forma, os alunos podem ter um conhecimento básico sobre a cidade. A parte “Dez números” enumera uma lista de dados relevantes em termos de Braga, de modo a oferecer aos alunos um panorama do desenvolvimento histórico e demográfico da cidade. A seguir, através da integração das ilustrações e das palavras-chave, é introduzido o conhecimento mais específico da



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

cidade, que diz respeito às características geográficas e gastronómicas, permitindo que os alunos tenham acesso às informações mais aprofundadas da cultura local. Além dos componentes estáticas acima, cada unidade proporciona certo espaço dinâmico para os alunos pensarem e discutirem sobre a cultura que estão a aprender. Em outras palavras, há uma atividade de interação oral ao apresentar dados geográficos, bem como um diálogo situacional após a introdução de pratos típicos.

Em suma, o conteúdo cultural proposto no manual não é seco e desligado com o conteúdo linguístico. A interação íntima das atividades permite aos alunos receber e refletir facilmente sobre as conotações culturais correspondentes, desenvolvendo assim uma perspectiva intercultural e focando o uso de recursos linguísticos nas situações comunicativas.

4. Reflexão necessária: como se integram os conteúdos culturais em diferentes unidades curriculares de português?

Na nossa opinião, *Cidades do Mar* demonstra a possibilidade e a utilidade de integração de recursos culturais no ensino-aprendizagem de PLE de várias dimensões. Com tal fio de pensamento, é possível desenvolver as competências múltiplas dos aprendentes em ambientes culturais. Por este sentido, quer sob a perspectiva teórica, quer sob as necessidades de ensino, consideramos que os conteúdos culturais não devem ser vistos apenas uma parte complementar ou separada do ensino da língua.

Tendo em conta o contexto do ensino de PLE universitário da China continental, para se concretizar a ideia do ensino de PLE através da cultura, julgamos que a cultura deve estar presente nas várias unidades curriculares de português. Então, como é que os conteúdos culturais podem ser habilmente integrados na sala de aula para atingir o objetivo de ensino-aprendizagem cultural? Com inspirações de *Cidades do Mar B1*, damos seguintes sugestões para a integração de conteúdos culturais em algumas disciplinas, tais como *Português Básico*, *Oralidade* e *Redação*.



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

O *Português Básico* é uma disciplina que se dedica a desenvolver o conhecimento da estrutura da língua portuguesa, especialmente gramática e vocabulário. Em aula desta disciplina, os professores levam os alunos a fazer uma leitura intensiva sobre os textos propostos em manuais e sublinhar orações ou palavras desconhecidas. Em seguida, tiram-se as dúvidas com o apoio da lista de vocabulário em português-chinês proposta pelo manual. Ao longo deste processo de ensino-aprendizagem, são lecionados novos vocabulários e regras gramaticais sublinhadas nos textos relevantes. Neste tipo de programa, centrado na gramática e no léxico, os conteúdos culturais podem ser apresentados por textos e utilizados como materiais de leitura na sala de aula. Com esta forma, os alunos podem ser expostos a determinados recursos culturais e, ao mesmo tempo, aprendem os conhecimentos estruturais da língua relevante. Os textos culturais podem ser utilizados como um conhecimento contextual para explicar os conteúdos gramaticais específicos. Por exemplo, na Unidade 1 de *Cidades do Mar B1*, o texto que descreve os pontos turísticos de Braga foi selecionado para introduzir o “pretérito mais-que-perfeito do indicativo”. Além disso, os textos culturais podem ser utilizados para ensinar vocabulário temático. Por exemplo, em torno do tema “vinho de Portugal”, são utilizados textos e ilustrações para apresentar aos alunos os diferentes tipos de vinho. Dependendo de objetivos da aula, outros conhecimentos relacionados com o vinho, como clima, cor, cheiro, hábitos de consumo, etc., podem ser abordados em profundidade para desenvolver o vocabulário.

A *Oralidade de Português* é uma unidade curricular que tem como objetivo desenvolver as competências orais de português dos alunos. De acordo com as exigências específicas de cada instituição, esta disciplina também é conhecida como *Conversação Portuguesa*, *Audiovisual Português*, etc. Consideramos que há diversas formas que possam contribuir para se integrar os conteúdos culturais nas unidades curriculares relacionadas com a audição e a expressão oral. No que diz respeito à escolha de materiais didáticos, os



conteúdos culturais podem ser apresentados não só por materiais textuais, mas também por materiais multimédia, como vídeo e áudio. Com base em objetivos de comunicação diferentes, os professores podem planificar atividades de expressão oral orientadas por tarefas, tal como a adivinha de palavras-chave, a discussão em grupo, o jogo solitário, o debate, o diálogo situacional, etc. Na nossa opinião, a interação oral em torno dos conteúdos culturais não só facilita aos alunos praticar as competências orais, mas, mais importante ainda, facilita-lhes formar um ciclo fechado de aprendizagem intercultural, nomeadamente: (de) input cultural — (a) compreensão intercultural — (até a) output e reflexão interculturais.

A *Redação* trata-se por uma disciplina que se concentra tanto no desenvolvimento de conhecimentos linguísticos quanto nas competências da produção escrita em português. Pensamos que podem ser usadas as mesmas formas que referimos acima para incorporar os conteúdos culturais em aulas da produção escrita. Na sala de aula, os professores também podem aproveitar as atividades ou tarefas progressivas para ajudar os alunos a compreender o conteúdo cultural e para os explicar padrões ou técnicas de escrita sobre tipos de texto diferentes. Por exemplo, em volta do tópico “Feliz Natal”, peçam aos alunos que escrevam um e-mail de saudação para destinatários diferentes, como o supervisor de empresa, uma colega da escola e o avô (membro familiar). Antes de iniciar a escrita, os professores podem mostrar aos alunos algumas características festivas, costumes relevantes quanto ao Natal, por meio de vídeo, foto, texto, e entre outros materiais necessários. Seguidamente, combinando com modelos de escrita de correio eletrónico relevantes, os professores podem explicar o modo de escrita de tais mensagens, dicas de escrita de acordo com diferentes níveis de formalidade e outros conhecimentos. Consideramos que existem múltiplas vantagens no processo da produção escrita com a participação dos conteúdos culturais. Isso, por um lado, permite que os alunos se familiarizem com as tradições e costumes, a vida quotidiana, os comportamentos



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

e crenças, entre outros aspetos da cultura-alvo. Por outro, esse conhecimento cultural pode ser usado para diferentes fins comunicativos e para promover o desenvolvimento das competências de escrita em português.

5. Considerações finais

Neste trabalho, discutimos o problema atual da falta de materiais didáticos que estão intimamente ligados com a cultura e a importância do ensino cultural no ensino-aprendizagem de PLE universitário da China Continental. Com a inspiração do manual *Cidades do Mar*, apresentámos algumas sugestões para integrar os conteúdos culturais nas unidades curriculares diferentes.

É essencial integrar-se a cultura em todos os aspetos do ensino-aprendizagem de PLE, especialmente no atual contexto social de crescente intercâmbio entre os países lusófonos e a China. A sala de aula de PLE é um sítio onde se realiza a comunicação cultural. Neste sentido, os professores chineses, que são transmissores da língua portuguesa e portadores da cultura chinesa, devem assumir a responsabilidade de dar aos alunos oportunidades para fazerem interação entre as culturas de partida e de chegada na sala de aula. Embora reconheçamos que este tipo de ensino-aprendizagem cultural pode exigir mais planificação da estrutura curricular e capacidades de ensino dos professores, a longo prazo, será mais favorável à melhoria do sistema de ensino e à qualidade do uso da língua pelos alunos. Esperamos que este trabalho chame a atenção de mais investigadores e professores para o tema do ensino da cultura e que sirva de inspiração para o desenvolvimento de materiais didáticos relacionados com áreas específicas e para a formação profissional nesta área na China.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Referências

BYRAM, M. *Teaching and learning language and culture*. Ingraterra: Multilingual Matters, 1994.

CARLOS, A. A. Balanço actual do ensino do Português na China: Os fundamentos da revista *Orientes do Português*. *Orientes do Português*, Universidade Politécnica de Macau & Universidade do Porto, Macau, v. 1, p. 5-13, jan. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001. 279 p.

GROSSO, M. J.; SOARES, A.; DE SOUSA, F.; PASCOAL, J. *QuaREPE – Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*. Documento Orientador. Portugal: Ministério da Educação & dgidc, 2011.

HAN, Y. *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECRL): um estudo de caso em 5 universidades da China continental*. 2016. 123 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês) – Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade de Minho, Minho, 2016.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford university press, 1993, 295 p.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian journal of language teaching research*, Urmia University, Úrmia, v. 1, n. 1, p. 57-78, jan. 2013.

LI, C. Promover a cooperação no ensino de português e aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos. *Investigação sobre Língua e Cultura de Macau (2012): Actas do Seminário Académico sobre Investigação da Proficiência Linguística dos Cidadãos*, Universidade Politécnica de Macau, Macau, v. 1, p. 145-158, 2013.

LIU, G. *Estratégias utilizadas por aprendentes de português língua estrangeira: estudantes universitários falantes de língua materna chinesa*. 2017. 212 p. Tese (Doutoramento em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

LUO, C. *Language and culture*. 2. ed. Pequim: Beijing Publishing House, 2011.

SENA-LINO, P.; MANSO BOLÉO, M. J. *Cidades do mar – português língua estrangeira B1*. Porto: Porto Editora, 2020.



225



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Organizadores e organizadora

Jefferson Evaristo

Professor de língua portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, atuando no PGLetras e no PPLIN/FFP. Procientista da UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), é pós-doutor em língua portuguesa pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil, doutor em língua portuguesa pela UERJ e em letras neolatinas (língua italiana) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. É também professor no Liceu Literário Português, Brasil.

E-mail: jeff.evaristo2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7561-5400>

Davi Albuquerque

Professor Associado da Escola de Estudos Estrangeiros da Universidade Nankai (Tianjin), China. Estágio Pós-Doutoral no PPLIN (Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Mestre em Linguística e Licenciado em Letras - Português do Brasil como segunda língua (PBSL) pela mesma universidade.

E-mail: albuquerque07@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1941-6925>

Monique Carbone Cintra

Professora de língua portuguesa na Università per Stranieri di Siena, Itália, é doutora em Linguística em cotutela pela Universidade de Évora, Portugal, e a Università Ca' Foscari di Venezia, Itália, e Mestre em Língua, Literatura comparada e tradução intercultural pela Università degli Studi di Perugia, Itália, onde também foi professora. Atualmente, é professora da Unistrasi - Università per Stranieri di Siena e aplicadora dos exames CAPLE na Itália.

E-mail: moniquecarbonecintra@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5046-0035>



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Autoras e autores

Aline Gisselle Pereira Gómez

Sou uruguaia, nasci e cresci na fronteira Chuí-Chuy, onde trabalho como professora de Português. Realizei minha graduação como Professora de Português no IFD de Rocha (Uy), mesma instituição em que obtive a Certificação para Ensinar Português em Escolas Públicas de Educação Primária no Uruguai. Possuo uma formação em Educação Bilíngue e também sou pós-graduada e mestranda em Desenho de Ambientes de Aprendizagem pela Universidade Tecnológica (UTEC). Conclui recentemente uma especialização em Tecnologia Educativa pela mesma Universidade. Trabalho na área de Português como Língua Adicional desde 2021, ensinando crianças, jovens e adultos. Como docente em uma região de fronteira, adoto uma visão que contemple as necessidades educativas do meu contexto, acredito na importância de ambientes de aprendizagens culturalmente relevantes, e, por isso, continuo aprimorando minha formação acadêmica e desenvolvendo este projeto de trabalho em rede com as colegas de profissão.

Amanda Aquino Teixeira

Estudante de Graduação do oitavo semestre do curso de Letras Português/Inglês na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Camila de Oliveira Gomes Pereira

Pesquisadora do LAEHC e graduanda em Letras – Português da Universidade Federal de Ouro Preto. Bolsista PIP de Iniciação Científica (2023-2024).

Cristina Aparecida de Jesus

Mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Cíntia Loy Armendaris Rodríguez

Sou uruguaia, da cidade de Chuy/Rocha, mas cresci e estudei no Rio Grande do Sul/Brasil. Sou professora de Português, pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e em Ditados Populares na Universidade Paulista (UNIP), mas com uma primeira formação em Licenciatura Plena em Biologia na Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Trabalho na Escola Pública de N°74 na Barra de Chuy do departamento de Rocha (Uy) desde 2011 de Inicial 5 até 6° ano. Já trabalhei na Educação de Jovens e Adultos (EJA - Brasil) de 2006 a 2010, no Centro de Línguas Estrangeiras (CLE -



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Uruguai) até 2020, e na Formação de Professores de Português para a Certificação de Primária, pelo Instituto de Formação de Rocha (IFD de Rocha) até 2023.

Davi Albuquerque

Professor Associado da Escola de Estudos Estrangeiros da Universidade Nankai (Tianjin), China. Estágio Pós-Doutoral no PPLIN (Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Mestre em Linguística e Licenciado em Letras - Português do Brasil como segunda língua (PBSL) pela mesma universidade.

Fernando Silvério de Lima

Professor do Departamento de Letras (DELET) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e coordenador do Grupo de Pesquisa LAEHC – Linguística Aplicada e Estudos Histórico-Culturais (UFOP/CNPq).

Hugneide Souza de Oliveira

Sou brasileira, natural de Mossoró/RN, e resido no Uruguai desde 2016. Atualmente, sou estudante no Instituto de Formação Docente de Rocha (IFD de Rocha), cursando a carreira de professor para ensinar Português como Língua Estrangeira (PLE) no nível secundário. Sou certificada pela ANEP/UY para ensinar crianças a partir do nível inicial e primário, área em que atuo desde 2017 como professora autônoma no Instituto Souza. Minha trajetória profissional combina minha formação em Ecologia pela Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA, Brasil) e minha experiência na educação, especialmente no ensino de PLE para crianças, jovens e adultos. Atualmente, sigo investindo na formação contínua e em projetos educacionais inovadores que promovam a diversidade cultural e linguística, contribuindo com minha experiência como professora e pesquisadora.

Isabela da Costa

Mestranda em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Jéssica Pessoa

Professora de português e espanhol como língua estrangeira. Revisora, intérprete, tradutora, curadora de materiais didáticos de espanhol. Possui graduação em Turismo e em História (UNESA), e em Letras Português/Espanhol (UERJ), com período sanduíche na Universidad de Jaén (Espanha). Durante a graduação, teve algumas bolsas, dentre elas, como bolsista de pesquisa no Real Gabinete



O ensino de português para estrangeiros como fundamento da política de acolhimento...

Português de Leitura, nas áreas de Literatura Portuguesa e com o Instituto Internacional de Macau sobre o Ensino de Português como Língua Estrangeira, com foco em Macau, na China. Foi também mediadora de espanhol no Pré-Vestibular CEDERJ por cinco anos. Realizou cursos de pós-graduação e formação internacional nas áreas de tradução, história, ensino, arte e literatura, incluindo o Programa de Instância de Investigação em Literatura Latino-Americana na Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colômbia) e uma Diplomatura em Literatura Lusófona na Universidad Tecnológica Nacional (Argentina). É mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos) pela UFRJ, com dissertação voltada ao uso de canções latino-americanas presentes nos sites PPPLE e ProfedeELE para o ensino de línguas (PLE e ELE). Atuou como professora substituta de Espanhol no CAP-UERJ (2023) e como professora de Português para Estrangeiros na Faculdade de Letras da UFRJ (2024-2025), lecionando tanto para alunos estrangeiros vinculados a convênios internacionais quanto no grupo PEC-PLE. Foi também tutora de PLE-PLA nos cursos de extensão do IFSULDEMINAS (2025) e curadora de materiais didáticos do curso de Letras Espanhol da Faculdade Única. Possui nível avançado de espanhol (DELE B2) e atua como preparadora e avaliadora dos exames SIELE e CELPE-Bras (incluindo funções de chefia de sala e aplicação da parte oral). Tem experiência com ensino de línguas em contextos de refúgio e migração, tendo atuado como voluntária de Plac nas ONGs Cáritas RJ e Instituto Vila Brasil Internacional e no ensino de espanhol a refugiados no Proyecto Amal. Na área de voluntariado, atuou como tradutora de direitos humanos na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e a Fundación Abuelas de Plaza de Mayo e no Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos (IPPDH) do Mercosul. Seus interesses de pesquisa e atuação concentram-se nos estudos linguísticos e literários entre o mundo lusófono e hispânico, com ênfase nas relações entre o Brasil e a América Latina.

Jiajia Sui

Graduada em Língua e Cultura Portuguesas pela Universidade Normal de Harbin, mestre em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda pela Universidade de Lisboa e doutorada em Português pela Universidade Politécnica de Macau. As suas áreas de investigação residem na comunicação intercultural e ensino de língua estrangeira.

Juliana Bertucci Barbosa

Professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM-Uberaba) e professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFTM. Também atua como professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara.



Jefferson Evaristo | Davi Albuquerque | Monique Carbone Cintra

Natália Fonte Boa Romualdo

Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, campus Araraquara-SP, com bolsa Capes.

Pietra da Ros

Bolsista Capes do mestrado em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil, é formada em Letras - Português/Inglês na Universidade Feevale, Brasil. Possui certificação de diploma avançado em Libras.

Rogério Alexandre das Dores

Doutorando em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos - Línguas e Culturas em Contato) pela Universidade Federal do Rio De Janeiro (UFRJ - Bolsista CAPES), Mestre em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade pela Universidade Federal de São João del - Rei (UFSJ), Especialista em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o Ensino Básico pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciatura em letras, habilitação português/espanhol, pela Faculdade CCAA, possui DELE Superior pelo Instituto Cervantes. Atuou como professor do Curso de extensão “Expressions” da Universidade Federal de São João del -Rei. Tem experiência internacional (Espanha e Chile) e em cursos livres e pré-vestibulares, com ênfase em Espanhol.

Thiago Evangelista

Tradutor, Professor de PLE, Anglófono, Hispanohablante e francófono. Professor de português brasileiro para estrangeiros de diversas nacionalidades, com experiência em organizações internacionais, ONGs, escolas de ensino médio bilíngues, centros culturais, produção de material didático e produção cinematográfica.

Zhong Yushan

Doutoranda em Português como Língua Estrangeira e Segunda da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sendo Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira pela Universidade NOVA de Lisboa, Portugal, bem como licenciada em Língua Portuguesa Aplicada pelo Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

No âmbito da política linguística, do ensino de língua estrangeira e dos estudos dos valores econômicos de uma língua, o português continua se apresentando de maneira promissora, sendo difundido e promovido por meio de diversas ações, projetos, instituições e agentes. Neste livro, fruto de mais uma edição da JEPLI, é possível encontrar contribuições a essa discussão vindas de todo o mundo. Que os leitores possam aproveitá-las.

"Esta publicação foi apoiada com verba do projeto intitulado: "Custeio associado a bolsas Faperj e Capes do Programa de Pós-graduação História da Arte e do Programa de Pós-graduação Letras e Linguística", no âmbito do edital - E_18/2020 - CONTEMPLADOS - ACORDO PDPG - CAPES /FAPERJ - PRÓ-REITORES - 2021 (Ref. Proc. E-26/210.063/2022)."



ISBN 978-65-265-2936-2

