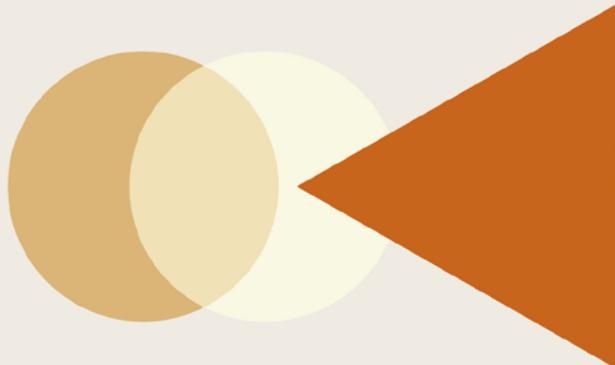


TANARA ZINGANO KUHN
JULIANA ROQUELE SCHOFFEN
CRISTINA BECKER LOPES PERNA
ALINE JÉSSICA ANTUNES
MICHELE SARAIVA CARILO
(ORGANIZADORAS)



Português Língua Pluricêntrica

DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo-SP)

- K96p Kuhn, Tanara Zingano et al.
Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas
Organizadoras: Tanara Zingano Kuhn, Juliana Roquele Schoffen, Cristina Becker Lopes Perna, Aline Jéssica Antunes e Michele Saraiva Carilo
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
figs.; tabs.; quadros; fotografias.
E-book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-646-2.

1. Educação. 2. Língua Portuguesa. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5195579>

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística. 410
2. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
3. Língua portuguesa. 469

TANARA ZINGANO KUHN
JULIANA ROQUELE SCHOFFEN
CRISTINA BECKER LOPES PERNA
ALINE JÉSSICA ANTUNES
MICHELE SARAIVA CARILO
(ORGANIZADORAS)

Português Língua Pluricêntrica

DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS



Copyright © 2022 – Das organizadoras representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Organizadoras, autoras e autores

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Gen've – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

Apresentação

Português como língua pluricêntrica nas práticas de profissionais da linguagem participantes do III SINEPLA 8

Tanara Zingano Kuhn

Juliana Roquele Schoffen

Margarete Schlatter

Margarita Correia

Isabel Pereira

Daniela Doneda Mittelstadt

Capítulo 01

Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades 22

Paulo Feytor Pinto

Capítulo 02

Das políticas às práticas: possibilidades da noção de português língua pluricêntrica em formação de professores 41

Afonso João Miguel

Capítulo 03

Passarela: reflexões sobre Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos 60

Bruna Pupatto Ruano

Carla Alessandra Cursino

Capítulo 04

Elaboração de material didático de Português como Língua Adicional para Fins Acadêmicos 94

Marine Laísa Matte

Gabrielle Rodrigues Sirianni

Capítulo 05

O processo de alfabetização de refugiados sírios adultos no interior do Brasil 117

Daniela Moro

Clara Dornelles

Capítulo 06 Uma experiência de ensino de português para surdos: ressignificando a aprendizagem de português na universidade	132
Giselli Mara da Silva	
Eva dos Reis Araújo Barbosa	
Capítulo 07 O aprendizado de língua portuguesa por falantes de língua espanhola em um contexto de imersão linguística	167
Jamile Forcelini	
Capítulo 08 Os gêneros solicitados na parte escrita do Celpe-Bras: possíveis impactos no ensino de português como língua adicional	196
Giovana Lazzaretti Segat	
Juliana Roquele Schoffen	
Capítulo 09 O gênero carta do leitor produzido por estudantes de PALOP no exame Celpe-Bras: proficiência e letramento	224
Natália Moreira Tosatti	
Capítulo 10 A aprendizagem do gênero artigo de opinião em português como segunda língua: análises à luz do princípio ortogenético de desenvolvimento de Heinz Werner	243
Damián Díaz	
Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira	
Gladys Quevedo-Camargo	
Capítulo 11 Autoscopia como técnica pedagógica ao serviço da formação de professores de português como língua não materna / língua adicional	279
Cristina Martins	
Conceição Carapinha	
Isabel Santos	
Celeste Vieira	

Capítulo 12 Poesia <i>nonsense</i> na aula de PLA	298
Conceição Pereira	
Capítulo 13 A literatura digital no ensino de português língua não materna e de português língua de herança: uma proposta de abordagem	312
Ana Maria Machado	
Márcia Marques	
Valerie Harlow Shinas	
Capítulo 14 Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito: gramática pedagógica entre descrição linguística e ensino-aprendizagem de PLA	346
Judite Carecho	
Anabela Fernandes	
Rute Soares	
Capítulo 15 A produção dos róticos do português europeu por falantes nativos de cantonês	396
Clara Amorim	
Ana Isabel Fernandes	
João Veloso	
Fátima Silva	
Capítulo 16 Corpus oral e o conhecimento da interlíngua: atos ilocutórios em português língua não materna	432
Conceição Carapinha	
Isabel Santos	
Sobre as organizadoras	462
Sobre os autores e autoras	464

APRESENTAÇÃO

Português como língua pluricêntrica nas práticas de profissionais da linguagem participantes do III SINEPLA

Tanara Zingano Kuhn

Juliana Roquele Schoffen

Margarete Schlatter

Margarita Correia

Isabel Pereira

Daniela Doneda Mittelstadt

Introdução¹

Num momento em que se avalia o crescente valor económico do português e em que os decisores políticos consagraram o uso do termo “português como língua pluricêntrica”, faz-se necessário discutir em que se consubstancia o pluricentrismo, o que ele significa para os seus falantes, que implicações traz para a investigação linguística e literária, a formação de professores, as práticas de ensino e sistemas de avaliação. O III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional, com o tema “Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas”, realizado virtualmente de 16

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.

a 18 de junho de 2021, buscou propiciar uma oportunidade de reflexão sobre esses temas. Os textos publicados neste livro resultam de trabalhos apresentados no Simpósio.

O SINEPLA

O Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional tem se constituído como um espaço para troca de experiências sobre práticas de ensino e formação de professores. O I SINEPLA, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em outubro de 2012, teve por temática “Ensino e formação de professores de Português como Língua Adicional”, refletindo, principalmente, sobre as trajetórias e a expansão da área no Brasil até aquele momento. Com a temática “Cultura e Diversidade no ensino de Português como Língua Adicional”, o II SINEPLA foi realizado no King’s College London em junho de 2018. O evento expandiu o debate para o contexto europeu, refletindo sobre diferentes públicos e necessidades de ensino, além de estimular parcerias internacionais mais amplas.

Originalmente previsto para ocorrer de 24 a 26 de junho de 2020 na Universidade de Coimbra, em Portugal, o III SINEPLA² foi adiado devido à pandemia de covid-19 e realizado virtualmente em 16 a 18 de junho de 2021. O evento contou com três sessões plenárias com interpretação simultânea em Língua Brasileira de Sinais e Língua Gestual Portuguesa e com transmissão aberta no Facebook, três mesas-redon-

² O III SINEPLA foi organizado por Tanara Zingano Kuhn (presidente), pesquisadora do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra, Daniela Doneda Mittelstadt (vice-presidente), professora da Universidade de Westminster, Isabel Pereira, membro integrado do CELGA-ILTEC e professora da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Juliana Roquele Schoffen e Margarete Schlatter, professoras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Margarita Correia, membro integrado do CELGA-ILTEC e professora da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Além da parceria entre o CELGA-ILTEC/Universidade de Coimbra, a Universidade de Westminster e o Instituto de Letras da UFRGS, o III SINEPLA contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT-Portugal), do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes-Brasil).

das, com 11 painelistas de diferentes países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), 51 apresentações de trabalhos e uma sessão de divulgação de livros, reunindo mais de 100 participantes, representando 60 instituições de 16 países.

Português Língua Pluricêntrica

O português é hoje língua (co)oficial de nove países que compõem a CPLP – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – e da Região Administrativa Especial de Macau. Em convivência com várias outras línguas nesses países e presente em diferentes esferas sociais e em níveis de proficiência diversos, o português tem sido caracterizado, nesse âmbito, como língua pluricêntrica, isto é, usada em vários centros interatuantes e apresentando normas nacionais próprias em cada um dos contextos que constituem a CPLP.

Assumir a dimensão pluricêntrica da língua portuguesa nos campos político, diplomático e técnico demanda reflexões críticas sobre a valorização de diferentes variedades linguísticas, da preferência por determinados repertórios linguísticos para a participação cidadã, local e global, e para a gestão de ações linguísticas e educacionais em âmbitos nacionais e internacionais. Abarcando contextos em que a língua é aprendida como segunda, estrangeira, de herança ou de acolhimento, o português é, na perspectiva do usuário, uma língua que se adiciona ao repertório que ele já possui³, possibilitando-lhe ampliar

3 De acordo com o International Bureau of Education (IBE), instituto da UNESCO especializado em conteúdos, métodos e estruturas educacionais, a adoção do termo ‘língua adicional’, em vez de outros termos como ‘segundas línguas’ ou ‘línguas estrangeiras’ se justifica na medida em que: “[o]s estudantes podem na verdade estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. ‘Adicional’ se aplica a todas, exceto, claro, a primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no seu país podem falar essa língua rotineiramente. O termo ‘estrangeiro’ pode, com efeito, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio – todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo ‘adicional’ sublinha o nosso entendimento de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores ou superiores, nem substitutas para a primeira língua de um estudante”. (Judd et al., 2001, p. 6)

as oportunidades de participação em práticas sociais que acontecem nessa língua.

Com a criação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), em 1989, e, posteriormente, da CPLP, em 1996, a língua portuguesa foi assumida pelos Estados de língua portuguesa como patrimônio comum. A partir de 2010, ano em que foi firmado o Plano de Ação de Brasília, a perspectiva pluricêntrica tem orientado acordos entre todos os Estados para uma gestão supranacional, por meio do IILP, das políticas para a língua portuguesa. Dois grandes projetos, entre outros, conformam a visão de pluricentrismo e a gestão partilhada: o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC—<http://voc.cplp.org/>) e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE—<http://www.ppple.org/>).

Segundo Hamid (2022, p. 4), as escolhas lexicais para nomear uma língua, seja usando critérios nacionalistas (por exemplo, no caso tratado aqui, português angolano, brasileiro), geográficos (português local, global, internacional), funcionais (português científico, comercial), de aprendizagem (português como língua materna, segunda, estrangeira, adicional), entre outros, pressupõem determinadas ideologias de linguagem e intencionalidades estratégicas. Considerando a circulação recente do termo “português como língua pluricêntrica” em discursos acadêmicos e políticos, o simpósio buscou colocar em diálogo diferentes posições político-acadêmicas em relação ao seu uso, no intuito de aprofundar a compreensão sobre perspectivas discutidas nas áreas de Sociolinguística, Políticas Linguísticas e Linguística Aplicada e suas implicações para o ensino, a avaliação e a formação de professores.

Cabe lembrar que, ao tratar do percurso histórico e dos interesses subjacentes ao estatuto da língua portuguesa como língua internacional, Faraco (2012) analisa usos e valores sócio-histórico-políticos associados ao termo “lusofonia”, discutindo a complexidade de sua construção como projeto político-econômico no mundo contemporâ-

neo. O autor contrapõe a apropriação do termo na criação de “uma idealizada irmandade de sentimentos e tradições [...] com um senso de lírica pertença a uma indefinida comunidade transnacional e intercontinental unida pelo imaginário da mesma língua e de tudo que o acompanha” (p. 32) ao seu uso em projetos políticos e planos estratégicos de geopolítica, que envolvem, por exemplo, uma gestão coletiva de promoção da língua, caracterizando uma ação de poder “soft” para consolidar o moderno colonialismo europeu.

Discursos semelhantes aos analisados por Faraco em relação à lusofonia são encontrados na construção da comunidade imaginada de falantes de “português como língua pluricêntrica”. Por um lado, vemos destaques à cooperação internacional e igualitária entre todos os países da CPLP, que, por meio de ações do IILP, criam “cenários mais promissores para um trabalho de gestão comum da língua portuguesa” (Mendes, 2019, p. 56), uma colaboração que poderia “garantir que toda diversidade e toda a riqueza que caracterizam a nossa língua revertam-se em mais valia e não em cisão e divergência” (idem, p. 59).

Por outro lado, assumindo uma perspectiva decolonial, Keating (2022) analisa interesses que subjazem ao uso de “pluricêntrico” nas economias políticas de diferentes agências acadêmicas, governamentais e não governamentais, alertando que a adoção do termo corre o risco de “reproduzir modos de fazer e saber já estabelecidos, com impacto limitado na criação de espaços de voz e cidadania para os falantes envolvidos” (p. 43). A autora considera fundamental que se reflita criticamente sobre as razões e possíveis impactos de se adotar discursos vigentes para que se compreenda de que modos determinados conceitos aparentemente emancipatórios podem estar a serviço da “reprodução da desigualdade linguística, seja destacando entendimentos eurocêntricos da racionalidade linguística, seja silenciando vários outros recursos semióticos possíveis no processo” (p. 44).

Segundo Keating (2022), o termo “pluricêntrico” tem como base ideologias de linguagem normativas que buscam descrever características estruturais recorrentes de variedades já estabelecidas ou em processo de padronização, desconsiderando “as negociações envolvidas no reconhecimento linguístico, por falantes reais com repertórios situados em determinados contextos historicamente localizados, geralmente permeados por fatores altamente complexos e confusos” (p. 46). Além disso, ainda que a postura pluricêntrica busque legitimar variedades de múltiplos centros, ela é estratégica para a manutenção do status de determinados projetos históricos de Estado-nação, a legitimação de “discursos científicos de quantificação global, avaliação e gerenciamento massivo de dados” e a “engenharia social, política e econômica da codificação, padronização, transmissão e disseminação como um bem público no mercado neoliberal de trocas linguísticas” (Keating, 2022, p. 48).

Os capítulos deste livro

A discussão sobre a perspectiva pluricêntrica do português, conforme apontado acima, demanda refletir sobre quem são os atores envolvidos, quais as ideologias de linguagem estão em jogo, para que e para quem se produz conhecimento, se ensina, se avalia e se forma profissionais da linguagem. Os capítulos deste livro são representativos das discussões ocorridas no III SINEPLA e versam sobre as questões apresentadas a seguir.

Além desta apresentação, os dois primeiros capítulos retratam a discussão de políticas e práticas em português como língua pluricêntrica ocorrida no III SINEPLA. O capítulo 1, intitulado *Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades*, versa sobre o conceito de pluricentrismo associado à língua portuguesa. Após percorrer a terminologia usada nos quatro Planos de Ação decorrentes das Conferências Internacionais sobre o Português no Sistema Mundial, Paulo Feyor

Pinto analisa as realidades sociolinguísticas dos nove países da CPLP a partir de critérios de pluricentrismo de Clyne (1992) e Muhr (2021), verificando haver marcadas diferenças entre eles – duas normas consolidadas (Brasil e Portugal), três normas emergentes (Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e quatro casos (Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e Timor-Leste) em que existem menos condições para a constituição de normas nacionais. O autor conclui que o maior obstáculo à transformação do bicentrismo luso-brasileiro em um pluricentrismo efetivo são as atitudes dos falantes e de cada comunidade lusófona perante as suas próprias variedades ou norma nacional e perante a variedades e normas dos outros lusófonos. O capítulo 2, *Das políticas às práticas: possibilidades da noção de português língua pluricêntrica em formação de professores*, apresenta como é encarada a pluricentricidade do português em Angola, particularmente na formação dos professores de português. Afonso Miguel aborda as contradições dentro do discurso oficial e entre este e a prática no que tange à consolidação e assunção de uma norma nacional angolana do português. O autor discute as vantagens da adoção de uma visão pluricêntrica do português em Angola e a necessidade de refletir sobre os caminhos a percorrer no ensino da língua portuguesa no país.

No terceiro e quarto capítulos, os textos refletem sobre as especificidades e desafios na elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para fins acadêmicos. O capítulo 3, *Passarela: reflexões sobre Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*, de Bruna Pupatto Ruano e Carla Cursino, apresenta o livro “Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos”, desenvolvido na Universidade Federal do Paraná para fomentar a inclusão de migrantes de crise. A apresentação da fundamentação teórica do livro e de algumas unidades didáticas mostram de que maneira o material se propõe a desenvolver letramentos acadêmicos para além do estudo de aspectos formais do texto buscando sensibilizar para as relações de poder e ideologias que permeiam o contexto universi-

tário. No capítulo 4, *Elaboração de material didático de Português como Língua Adicional para Fins Acadêmicos*, Marine Laísa Matte e Gabrielle Rodrigues Sirianni usam a Linguística de *Corpus* para analisar o uso de conectivos em um *corpus* de português acadêmico e um *corpus* de português como língua geral e, com base nos resultados, propor a elaboração de um material didático, com especial foco no estudo dos conectivos como recursos linguísticos essenciais para a proficiência em gêneros acadêmicos. As tarefas propostas visam estimular os alunos a refletir sobre a influência do gênero no uso de conectivos e a analisar as possibilidades de usos em contexto.

Os três capítulos seguintes discorrem sobre experiências de ensino e aprendizagem para públicos específicos. No quinto capítulo, *O processo de alfabetização de refugiados sírios adultos no interior do Brasil*, Clara Dornelles e Daniela Moro analisam unidades didáticas de um material elaborado pelas autoras para a alfabetização de dois refugiados sírios adultos, residentes no Brasil. Tomando como critério de análise as noções de gênero do discurso e de interculturalidade, e baseando-se no entendimento do ensino como situado, as autoras refletem sobre as características e a implementação do material e os resultados alcançados. O sexto capítulo, *Uma experiência de ensino de Português para surdos: ressignificando a aprendizagem de português na universidade*, de Giselli Mara da Silva e Eva dos Reis Araújo Barbosa, relata a experiência de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Minas Gerais. Nas três disciplinas de português oferecidas aos alunos surdos, busca-se oportunizar o desenvolvimento do letramento dos estudantes a partir de leitura e escrita e de reflexão sobre os temas propostos e o uso do português nos gêneros acadêmicos, considerando a trajetória escolar e as necessidades dos estudantes. O capítulo 7, escrito por Jamile Forcelini e intitulado *O aprendizado de língua portuguesa por falantes de língua espanhola em um contexto de imersão linguística*, analisa como falantes trilíngues (espanhol, inglês e portu-

guês) processam diferentes palavras em um contexto de imersão linguística, verificando se a ordem de aquisição dos idiomas e a proficiência em uma língua tipologicamente semelhante podem ser elementos facilitadores. Os resultados apontaram que todos os participantes processaram palavras cognatas em espanhol mais rápida e acuradamente do que palavras não cognatas, independente de seu *background* linguístico, e que os falantes trilíngues processaram palavras mais acuradamente do que os falantes bilíngues, independente da ordem de aquisição dos idiomas.

Os capítulos 8 e 9 ampliam a discussão sobre os contextos e necessidades de ensino de PLA focalizando o exame de proficiência Celpe-Bras, suas características e seus possíveis efeitos retroativos no ensino. O oitavo capítulo, *Os gêneros solicitados na parte escrita do Celpe-Bras: possíveis impactos no ensino de português como língua adicional*, de Giovana Lazzaretti Segat e Juliana Roquele Schoffen, discute os possíveis benefícios de um ensino de português como língua adicional orientado por gêneros do discurso para possibilitar aos estudantes maior acesso às práticas sociais letradas. Baseadas no estudo descritivo das tarefas da parte escrita do exame (Schoffen et al, 2018), as autoras apontam a importância pedagógica das esferas de atuação, temáticas, relações de interlocução e propósitos para o ensino de PLA, utilizando como exemplo as possibilidades do gênero carta/e-mail, que vem sendo o mais solicitado nas tarefas do exame. Já o capítulo 9, *O gênero carta do leitor produzido por estudantes de PALOP no exame Celpe-Bras: proficiência e letramento*, de Natália Moreira Tosatti, analisa a produção escrita de candidatos ao Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). À luz do conceito de proficiência adotado pelo Celpe-Bras, a autora estabelece relações entre letramentos e o desempenho dos participantes no exame, analisando o exemplo de uma tarefa que solicita a produção de uma carta do leitor. Os resultados mostram que as produções desses examinandos não contêm inadequações mor-

fológicas, lexicais ou sintáticas relevantes que comprometam a compreensão do leitor, mas apresentam fragilidades em relação à configuração da relação de interlocução e ao cumprimento do propósito.

Os capítulos 10 e 11 apresentam duas possibilidades diferentes de autorreflexão sobre o aprendizado e a formação de professores. O décimo capítulo, *A aprendizagem do gênero artigo de opinião em português como segunda língua: análises à luz do princípio ortogenético de desenvolvimento de Heinz Werner*, de Damián Diaz, Maria Cláudia Oliveira e Gladys Quevedo-Camargo, analisa a aprendizagem do português como segunda língua por dois hispano-falantes adultos a partir de uma sequência didática sobre o gênero artigo de opinião, em contexto de ensino preparatório ao exame Celpe-Bras. Ao comparar dados de relatos retrospectivos à escrita obtidos antes e depois do trabalho com a sequência didática, é possível perceber a mobilização de noções relativas ao gênero trabalhado quanto à seleção dos tópicos textuais, à construção da argumentação e ao gerenciamento de vozes. Tendo como base a teoria de Heinz Werner, os autores interpretam esses indícios como tração de diversificação, integração e hierarquização da regulação metalinguística. O capítulo 11, *Autoscopia como técnica pedagógica ao serviço da formação de professores de português como língua não materna / língua adicional*, de Cristina Martins, Conceição Carapinha, Isabel Santos e Celeste Vieira, analisa uma experiência de autoscopia com estudantes do Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra que atuaram como tutores de alunos de Português Língua Não Materna/Língua Adicional (PLNM/PLA) nível A1. Após a visualização de gravações de interações orais síncronas entre tutores e aprendizes e da autoavaliação de seu próprio desempenho como tutor através do preenchimento de grelhas, os mestrandos-tutores discutiram com os colegas sobre seus desempenhos. A análise das respostas submetidas pelos mestrandos-tutores revelou alto índice de cumprimento

da maioria dos aspectos avaliados, resultado que indica a autoscopia como uma técnica eficaz para a formação de professores de PLNM/PLA.

O uso de textos literários no ensino de PLA é o tema dos capítulos 12 e 13. No capítulo 12, intitulado *Poesia nonsense na aula de PLA*, de Conceição Pereira, poesia *nonsense* é entendida como referente a textos literários que apresentam características como o absurdo, o paradoxo, o jogo com palavras e com as regras do senso comum, e o uso de regras próprias para jogar com a lógica. Em seguida, são apresentadas propostas de aulas com poesia *nonsense*, especialmente como ponto de partida para trabalhar com gramática e vocabulário. O capítulo 13, *A literatura digital no ensino de português língua não materna e de português língua de herança: uma proposta de abordagem*, de Ana Maria Machado, Márcia Marques e Valerie Harlow Shinas, propõe integrar literatura impressa e digital no ensino de língua e avalia até que ponto o uso de uma obra literária digital pode contribuir para estimular a leitura extensiva e a aquisição de vocabulário. São apresentados resultados de uma investigação exploratória realizada com estudantes de PLA, de nível B1, que (auto)avaliaram a leitura de uma obra fornecida primeiro em versão impressa e logo em versão digital. A investigação permitiu verificar as vantagens da multimodalidade da literatura digital na compreensão do texto.

Os três últimos capítulos desta coletânea refletem sobre a importância da descrição e da reflexão linguística no ensino de PLA. No capítulo 14, *Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito: gramática pedagógica entre descrição linguística e ensino-aprendizagem de PLA*, Judite Carecho, Anabela Fernandes e Rute Soares defendem o ensino explícito de gramática. As autoras primeiramente fazem uma descrição linguística das particularidades dos tempos verbais para, em seguida, propor uma adaptação didática dessa descrição, tendo em vista uma análise de erros em textos escritos de aprendentes com diferentes níveis de proficiência e o entendimento de que uma gramática pedagógica é aquela que leva em consideração para quem se destina, os objeti-

vos e o contexto de ensino na apresentação de fenômenos linguísticos. O capítulo 15, *A produção dos róticos do português europeu por falantes nativos de cantonês*, de Clara Amorim, Ana Isabel Fernandes, João Veloso e Fátima Silva, apresenta um estudo experimental sobre segmentos fonético-fonológicos de aquisição reconhecidamente problemática para aprendentes falantes de línguas orientais. O trabalho, realizado com informantes de nível B1, falantes nativos de cantonês, procura identificar as dificuldades de produção dos róticos e averiguar a eficácia de treino articulatório especialmente desenvolvido para melhorar o desempenho dos aprendentes. No capítulo 16, *Corpus oral e o conhecimento da interlíngua: atos ilocutórios em português língua não materna*, Conceição Carapinha e Isabel Santos tratam da competência pragmática de aprendentes de PLA, apresentando a análise de convites em contexto formal em produções orais de dois grupos de aprendentes dos níveis intermediário e avançado com diferentes línguas maternas, extraídas do *Corpus Oral de Português Língua Não Materna* (CoralCO). Os resultados mostram o predomínio de formulação de convite constituída apenas por uma frase (formulações simples) e comportamentos linguísticos divergentes aos de falantes nativos quanto à seleção lexical nas condições sociais em foco, mas bastante próximos dos nativos no que respeita a estratégias de atenuação e de intensificação.

Considerações finais

O III SINEPLA propiciou oportunidades de reflexão acerca do ensino, da avaliação e da formação de professores de PLA em diferentes contextos, em especial, nesta edição, relacionando essas temáticas com uma perspectiva pluricêntrica da língua portuguesa. Como se pode ver nos capítulos deste livro, que representam parte das apresentações e dos debates ocorridos nos três dias do evento, as discussões versaram sobre o ensino de PLA para fins e públicos específicos, a reflexão linguística, a formação de professores, o uso de textos literários em aulas de PLA e o exame Celpe-Bras.

No contexto acadêmico e político contemporâneo em que se celebra a adoção de uma perspectiva de Português como língua pluricêntrica e cientes dos diferentes posicionamentos acerca do uso desse conceito pelos profissionais da linguagem, entendemos que o debate deva seguir ampliando a compreensão da complexidade de fatores envolvidos na nomeação das línguas com as quais trabalhamos e nas possíveis implicações de seu uso. É fundamental que possamos compreender as ideologias de linguagem que sustentam nossas práticas e estarmos atentos aos interesses dos projetos educacionais aos quais nos filiamos. Como diz Freire,

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto. (Freire, 1996, p. 82-83)

Agradecimentos

Agradecemos o apoio do CELGA-ILTEC, da Universidade de Coimbra, da Universidade de Westminster, do Instituto de Letras da UFRGS, da FCT, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e da Capes. Agradecemos ainda ao Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra pela cedência de seu bolsista Robert Martins Junqueira, que nos deu auxílio técnico inestimável, e às nossas incansáveis monitoras, Carla Lucie Wendling Pacheco e Mariana Bulegon da Silva. Somos também gratas ao João Viegas pela assistência técnica com a transmissão ao vivo das plenárias para o Facebook e aos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Gestual Portuguesa.

Gostaríamos de expressar nosso especial agradecimento aos plenaristas, aos participantes das mesas-redondas, aos moderadores de sessão, à comissão científica e a todos que participaram do simpósio.

Referências

- FARACO, C. A. (2012). Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: Lobo, T., Carneiro, Z., Soledade, J., Almeida, A., & Ribeiro, S. (Orgs.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online] (pp. 31-50). EDUFBA.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30a ed. Paz e Terra.
- JUDD, E. L., Tan, L., & Walberg, H. J. (2001). *Teaching additional languages*. International Academy of Education/International Bureau of Education.
- HAMID, M. O. (2022). English as a Southern language. *Language in Society*, 51(2), 1-24.
- KEATING, C. (2022). Polycentric or Pluricentric? Epistemic Traps in Sociolinguistic Approaches to Multilingual Portuguese. In: Makoni, S., Severo, C. G., Ashrafabdelhay, A., & Kaiper-Marquez, A. (Eds.) *The Languaging of Higher Education in the Global South De-Colonizing the Language of Scholarship and Pedagogy* (pp. 42-60). Routledge.
- MENDES, E. (2019). A promoção do português como língua global no Século XXI – um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água* [online], 32(2), 37-64.

CAPÍTULO 01

Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades

Paulo Feytor Pinto

Introdução¹

Neste texto, propõe-se a análise de aspectos da teoria do pluricentrismo linguístico desenvolvida por Clyne (1992) e aprofundada por Muhr (2012), a partir da sua aplicação às realidades dos países e território, Macau, de língua oficial portuguesa. O objetivo é, simultaneamente, testar e/ou discutir uma dúzia de critérios de avaliação da centralidade de variedades ou normas nacionais de línguas pluricêntricas e refletir sobre o estado atual do sistema pluricêntrico global da língua portuguesa.

A abordagem da situação mundial da língua portuguesa numa perspetiva pluricêntrica e, portanto, intercultural, emergiu durante a década de 2010, no seio da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), a partir da realização, em Brasília, da primeira Conferência Internacional sobre a Língua Portuguesa no Sistema Mundial, organizada pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). O Plano de Ação de Brasília (CPLP, 2010), resultado desta conferência, refere as especificidades do português, nomeadamente lexicais,

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.

“conforme o uso padrão” em cada Estado-membro da CPLP. O Plano de Ação de Lisboa (CPLP, 2013), delineado na conferência seguinte, reconhece a existência de diferentes variedades ou variantes da língua portuguesa que constituem diferentes normas nacionais. Finalmente, consequência da terceira conferência, no Plano de Ação de Díli (CPLP, 2016) é pela primeira vez utilizada a palavra “pluricêntrico” – o seu primeiro eixo de ação é justamente dedicado ao “português, língua pluricêntrica do século XXI”. Nele recomenda-se que o conceito de língua pluricêntrica seja integrado nas políticas educativas, destacando a formação de professores, a produção de materiais didáticos e os conteúdos curriculares. Neste contexto, é afirmado que se deve promover a descrição e reconhecimento das “normas linguísticas nacionais, sem atribuir carácter dominante a nenhuma delas”. Na sequência da quarta conferência, o recente Plano de Ação da Praia (CPLP, 2021) realça a importância duma gestão pluricêntrica da promoção e difusão da língua, em especial no contexto do seu ensino, pelo que considera necessária a criação de estruturas nacionais, em todos os países da CPLP, que apoiem o IIIP.

Os doze critérios de Clyne (1992) e Muhr (2021) para avaliação do pluricentrismo duma língua, cuja análise se propõe, são o seu estatuto oficial em dois ou mais países; a utilização ou presença da língua nesses países; a distância linguística entre os conjuntos de variedades faladas nos diferentes países; a origem de cada variante nacional; o número de falantes; a sua utilização em diferentes contextos sociolinguísticos; as atitudes dos falantes perante as variantes; o impacto ou influência de cada variante sobre as restantes; a codificação ou gramaticalização das normas nacionais; a sua disseminação através do sistema educativo; a sua utilização nos media globais; e, por fim, a sua difusão ou ensino em países terceiros. A análise destes critérios concretizar-se-á através da sua aplicação à realidade sociolinguística de cada um dos nove países da CPLP – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé

e Príncipe e Timor-Leste – e da região chinesa de Macau, onde o português é língua oficial. Deste modo, emergirá também uma panorâmica da situação da língua portuguesa em cada país ou território e da variação global da língua, do seu pluricentrismo, na atualidade.

1. Oficialidade

É, portanto, evidente que o primeiro critério, ter o português como língua oficial, se aplica a nove países e uma região chinesa, os dez contextos em que podem emergir normas próprias do português e que, por isso, são potenciais centros legítimos e soberanos de padronização da língua pluricêntrica. Tratam-se, porém, de contextos de oficialidade do português muito diferentes entre si.

Desde logo, só um país tem oficialmente o português como língua oficial há muito tempo, o Brasil, desde a década de 1820 (Guimarães, 2005). Pelo contrário, há três países que só oficializaram o português já no século XXI e todos eles por razões de integração regional e/ou internacional. Em 2001, num contexto em que, na União Europeia, se projetava a instituição de uma Constituição europeia, Portugal inscreveu o português como língua oficial na sua Constituição para garantir que se mantinha como língua oficial das instituições europeias². No ano seguinte, com a restauração da independência de Timor-Leste, o português é reconhecido como língua oficial não só, mas também para afirmar a pertença do novo país à CPLP. Por fim, a integração na CPLP foi a única razão que levou à adoção do português como língua oficial, pela Guiné Equatorial, em 2012.

2 A historiografia tradicional portuguesa considera que o rei D. Dinis tornou o português língua oficial de Portugal, no final do século XIII. No entanto, não é conhecida a data nem o documento de tal oficialização. Além disso, por essa altura, a língua portuguesa estaria ainda em formação. Parece sim que durante o seu reinado (1279-1325) e certamente por sua vontade, todos os documentos oficiais passaram progressivamente a ser escritos na “língua vulgar” o que terá contribuído para a emergência posterior dum a língua diferente do galego, o português, em meados do séc. XIV (Cardeira, 2006; Castro, 2013; Mateus & Cardeira, 2007).

As diferenças também se verificam no facto de em alguns contextos o português não ser a única língua oficial. O espanhol e o francês são línguas cooficiais da Guiné Equatorial, o tétum é língua cooficial de Timor-Leste e o chinês, de Macau. No Brasil, há mais de uma dezena de línguas oficiais municipais, tanto de origem americana como europeia. Além destas línguas oficiais, há ainda países da CPLP que reconheceram oficialmente algumas línguas sem, no entanto, as adoptarem como línguas oficiais. É o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Brasil, da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e do mirandês, em Portugal, e do cabo-verdiano em Cabo Verde. Noutros países, como Angola e Moçambique, foram oficialmente reconhecidas as “línguas nacionais”, sem que seja identificada nenhuma língua.

2. Utilização

O segundo critério, utilização da língua no país, apenas não se aplica à Guiné Equatorial, onde não há uma comunidade autóctone de falantes de português, mas somente alguns falantes de português de São Tomé e Príncipe. Numa pequena ilha guineense é falada uma língua crioula de base lexical portuguesa, o fá d'ambó, por 0,2% da população do país (Morello, 2014). Não sendo o português uma língua com uma comunidade autóctone de falantes, não parece ser viável a afirmação de uma norma do português da Guiné Equatorial, ou seja, o país, apesar de ter o português como língua oficial, não participa atualmente no sistema pluricêntrico da língua.

Nos restantes nove contextos em que o português, além de língua oficial, está efetivamente presente no quotidiano da sua população, o nível de utilização da língua também é muito desigual. Se no Brasil e em Portugal mais de 90% da população tem o português como língua materna, na Guiné-Bissau, em Macau e em Timor-Leste, menos de 10% sabe falar português e muito menos o utiliza no seu dia a dia ou o têm como língua materna. Com efeito, nos países e região

chinesa em questão, são utilizadas mais de 300 línguas de origem africana, americana, asiática e europeia, por mais de 53 milhões de pessoas. Se excluirmos o Brasil e Portugal, 73% da população utiliza outras línguas no seu quotidiano (Cardoso, 2018; Grosso, 2018; Hagemeijer, Gonçalves & Afonso, 2018; Ichinose, 2018; INE, 2019; Inverno, 2018; Reto, 2020; SEF, 2021).

3. Distância

O terceiro e último critério básico, indispensável para o eventual desenvolvimento duma norma nacional, é que o conjunto das variedades da língua utilizadas no país ou território em que é língua oficial tenha especificidades linguísticas que o diferenciam de variedades ou normas nacionais de outros países. Quando o Brasil se tornou independente, há 200 anos, já o português falado pelos brasileiros apresentava características que o singularizavam (Guimarães, 2005). Deste modo, o português de Portugal passa, também ele, a ter especificidades. Paradoxalmente, ao perder a sua centralidade total, afirma-se no sistema pluricêntrico global. Antes do fim da colonização portuguesa, também se desenvolveram variedades distintas do português em São Tomé e Príncipe, na viragem do século XIX para o século XX (Hagemeijer, Gonçalves & Afonso, 2018), e em Angola e Moçambique, a partir de meados do século passado (Gonçalves, 2013).

Nos outros quatro potenciais centros de padronização da língua, parece ser mais difícil a afirmação de uma norma nacional, uma vez que são sociedades bilingues ou multilíngues em que não há uma comunidade significativa de falantes de português L1 e em que há uma outra língua dominante nas práticas quotidianas da população: o cabo-verdiano, em Cabo Verde, o guineense, na Guiné-Bissau, o chinês, em Macau, e o tétum, em Timor-Leste. Além disso, nos três países referidos, as possíveis inovações locais da língua portuguesa parecem tender a ser encaradas como inovações da respetiva língua dominante,

por ser de base lexical portuguesa (Cardoso, 2018; Scantamburlo & Pinto, 2020). Acresce ainda que a afirmação da língua materna dominante poderá ser mais importante, necessária ou relevante para os seus falantes do que a afirmação dumha variante da língua adicional ou segunda (Soares, 2018). Em Cabo Verde, por exemplo, durante a campanha eleitoral para a Assembleia Nacional, em 2021, foi apresentada uma petição por uma política linguística que formalize a legitimidade da língua cabo-verdiana e o seu ensino. Mas não é só nestes três países que se assiste à afirmação das línguas autóctones. O mesmo acontece em Angola e Moçambique, sendo mais evidente no caso moçambicano por haver, desde o início do século, um programa nacional de ensino bilingue que atualmente inclui 19 línguas bantu (Ngunga, 2020).

4. Origem

A norma que se desenvolveu no território de origem da língua tende a manter alguma centralidade no sistema pluricêntrico por oposição às restantes normas, resultantes de processos de colonização e descolonização em que os representantes da potência hegemónica falavam a norma do território de origem da língua, a metrópole colonial. Sendo indiscutível que a origem da norma afeta o funcionamento do sistema pluricêntrico, este critério levanta três problemas: só pode ser aplicado a uma variedade, esta situação é impossível de alterar e, mais importante, já é indiretamente tido em conta noutros critérios. A antiga centralidade total, a origem, já foi tida em conta no critério anterior, “distância”. Esta redundância será mais evidente na análise do critério “atitudes”.

5. Falantes

O número de falantes de uma norma nacional ou de um conjunto de variedades próximas faladas num país que poderão vir a dar origem a uma norma nacional é um fator que influencia a capacidade

de afirmação dessa norma num sistema pluricêntrico. No caso da língua portuguesa, o predomínio dos falantes de português do Brasil é esmagador, pois constituem 81% do total de falantes de português no mundo (Reto, 2020). Em Portugal, constituem cerca de 2,5% da população, entre luso-brasileiros e brasileiros³. Atualmente, apenas outros dois países, Angola e Moçambique, têm um número relativamente elevado de falantes de português, mas como língua adicional ou segunda (Inverno, 2018; INE, 2019), e um grande potencial de aumento devido ao crescimento demográfico esperado nos dois países, nas próximas décadas (Oliveira, 2016). No entanto, tanto em Angola como em Moçambique, a parte da população mais instruída e influente que tem o português como língua materna, falará e principalmente escreverá um português mais ou menos próximo da norma de Portugal. Segundo os resultados provisórios do Censos 2021, relativos à população portuguesa, simultaneamente menos população e mais imigrantes, o português de Portugal, pelo contrário, é a única norma da língua portuguesa cujo número de falantes estará a diminuir.

6. Contextos

O sexto critério de avaliação da capacidade de projeção de uma norma nacional prende-se com a sua carga funcional, com a quantidade de contextos formais e públicos em que é quotidianamente utilizada, em especial por escrito, tais como a administração pública e organismos oficiais, incluindo a legislação; os meios de comunicação e novas tecnologias; a cultura; e a esfera socioeconómica. Dada a importância e especificidade do contexto educativo, ele é tratado no critério “disseminação”. A utilização da norma nacional na generalidade dos contextos apenas se verifica no Brasil e em Portugal. Nos restantes potenciais centros de padronização da língua portuguesa, a norma de referência

³ População brasileira a partir dos dados oficiais sobre população estrangeira em 2020 e população luso-brasileira a partir dos dados oficiais sobre aquisição de nacionalidade por brasileiros entre 2011 e 2020 (SEF, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

é a de Portugal. Tal não significa, evidentemente, que nestes contextos não sejam utilizadas variedades mais ou menos próximas das normas nacionais.

7. Atitudes

As atitudes dos falantes da língua em relação às diferentes normas nacionais, à sua e às dos outros, e as conceções de língua, norma, variação e mudança em que radicam essas atitudes, parecem ser determinantes para o desenvolvimento e a legitimação de cada norma nacional. Aparentemente, no atual sistema pluricêntrico do português, só a norma de Portugal não é estigmatizada, nem por falantes de outras variedades portuguesas nem por falantes de outras normas ou variedades estrangeiras. Dito de outro modo, os falantes da norma de Portugal serão os únicos que não se sentem estigmatizados por falantes de outras normas ou variedades do português.

Estas atitudes são fundamentalmente devidas ao facto de, por um lado, Portugal ser o território de origem da língua e de, por outro, nos restantes países o português se ter difundido num contexto colonial de supremacia (também) linguística. Por isso, como é habitual nos sistemas pluricêntricos deste tipo, muitos portugueses consideram que o português de Portugal é *o bom português* e muitos outros lusófonos concordam. Se esta atitude é mais evidente nos PALOP e Timor-Leste, por terem o português de Portugal como norma de referência, no Brasil ela revela-se na discussão em torno da norma de referência do sistema educativo (v. disseminação, adiante).

A influência que a origem da norma nacional tem nas atitudes, aliada ao facto de a origem não poder ser alterada enquanto as atitudes podem sê-lo, mesmo que lentamente, parece reiterar a sugestão anterior de não considerar a origem como fator direto, permanente e exclusivo de centralidade no sistema pluricêntrico.

8. Impacto

Este critério avalia o impacto ou a influência que cada variedade ou norma nacional tem sobre as restantes e que se pode revelar em qualquer aspeto da estrutura e funcionamento da língua, com destaque para o léxico. Também neste critério há só uma norma nacional que parece influenciar todas as outras, o português do Brasil. Mesmo a norma portuguesa é influenciada pela brasileira, apesar de muitos portugueses verem essa influência como uma ameaça ao *bom português*. Já o português de Portugal tem um maior ou menor impacto em todos os países da CPLP, exceto no Brasil. Por fim, o português de Angola parece ter um potencial de impacto em variedades do português faladas noutras países. No início deste século, foram pela primeira vez dicionarizadas em Portugal as palavras de origem angolana *bué* (≈muito) e *cota* (≈adulto), a primeira como angolanismo e santomenismo, a segunda como português de Portugal popular (ACL, 2001).

9. Codificação

O nível de desenvolvimento da codificação ou grammaticalização das normas nacionais, o seu conhecimento, descrição e difusão, é um fator indispensável, mas não suficiente, para a adoção da norma nacional em contextos formais e públicos e, em particular, na educação – sem compêndios de gramática, a norma nacional não entra na escola.

Em 1969, encetou-se a codificação da primeira norma diferente do português de Portugal. Desde então, a partir do projeto Norma Urbana Culta (NURC) desenvolveram-se estudos e foram publicadas gramáticas que, na atualidade, descrevem plenamente o português do Brasil (Faraco, 2021). Seguiu-se, em meados da década de 1980, o início do estudo e descrição das normas de Angola e Moçambique (Gonçalves, 2013). Em 2013, uma gramática editada em Portugal incluiu, pela primeira vez, um capítulo dedicado a estas duas normas (Raposo *et al.*, 2013). É de assinalar, porém, que a codificação da nor-

ma moçambicana é, das duas, a que está mais desenvolvida. Por fim, no século XXI, iniciou-se o estudo sistematizado da norma santomense. Sobre as variedades da língua portuguesa faladas em Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau e Timor-Leste, apesar de haver estudos que identificam algumas das suas especificidades, parece ainda não se esboçar uma codificação das respetivas normas, o que reitera a já referida dificuldade de emergência de normas nacionais nesses contextos.

E a gramaticalização da norma de Portugal, deu-se quando? Com a edição da primeira gramática da língua, de Fernão de Oliveira, em 1536? Mesmo se a sua descrição fonético-fonológica mostra uma maior proximidade do português de então com outras normas atuais da língua (Mateus & Cardeira, 2007)? Ou dever-se-á considerar que a codificação do português de Portugal se deu apenas a partir da publicação da gramática Mira Mateus, em 1983, pelo facto de ser a primeira gramática portuguesa que reconhece a existência e legitimidade da norma brasileira, concretizada num capítulo que lhe é inteiramente dedicado? No ano seguinte, a gramática Celso Cunha e Lindley Cintra, um brasileiro e o outro português, ao ignorar a norma brasileira, mas não as variedades brasileiras do português, tem ainda uma perspetiva monocêntrica da língua. Será, então, preferível tomar como referência a primeira codificação de uma norma diferente da portuguesa, a brasileira? Em síntese, uma questão interessante, mas não muito importante: como se faz a datação da codificação da norma do território de origem duma língua pluricêntrica?

10. Disseminação

A escola é um contexto privilegiado de utilização da norma nacional, não só por tornar mais robusta a sua carga funcional e o seu prestígio, mas principalmente por garantir a sua disseminação na sociedade. Trata-se da presença da norma nacional, não na oralidade espontânea de professores e alunos, mas nos documentos orientadores do currícu-

lo, nos materiais didáticos e como referência na avaliação das produções formais dos alunos. Nos sistemas educativos dos PALOP e Timor-Leste, o português de Portugal mantém-se como norma de referência, desde a independência de cada um dos seis países. No Brasil, a escola parece viver uma tensão entre as práticas linguísticas efetivas dos brasileiros, professores, alunos e sociedade em geral, e a norma de referência do sistema educativo, uma falta de consenso entre a adoção da “nova” norma culta brasileira ou da “antiga” norma-padrão lusitanista, em muito baseada no português de Portugal, do século XIX, que ninguém fala, nem brasileiros nem portugueses (Bagno, 2018; Faraco, 2021). Assim sendo, poder-se-á afirmar que só em Portugal a escola contribui para a disseminação inequívoca da respetiva norma nacional ou, dito de outro modo, o português de Portugal (ainda) é a única norma inequivocamente disseminada no ensino básico e secundário.

No entanto, a norma de referência do sistema educativo português, como de outros países que têm o português como língua de escolarização, não está explicitada em nenhum diploma legal. Mas será que deveria estar? Como se identificam, então, as normas de referência dos sistemas educativos? Em Portugal, parece ser assumido que a referência é a norma utilizada nos documentos orientadores do currículo, nos manuais escolares certificados e nos compêndios de gramática adotados.

11. Medias globais

A utilização de uma norma ou de variedades nacionais em meios de comunicação social de difusão global, tanto em canais internacionais de televisão como na internet, contribui para a afirmação dessa norma ou variedades, por promover a sua manutenção junto das diásporas e a sua eventual difusão junto de falantes estrangeiros de outras normas ou línguas.

O Brasil e Portugal possibilitam o contacto com a sua norma através de vários canais públicos e privados de televisão geralmente acessíveis por cabo ou em *streaming*. Em Portugal, a emissão da Televisão Pública de Angola Internacional (TPAi) está disponível na assinatura-base das redes de televisão por cabo, enquanto a emissão internacional da Televisão de Cabo Verde (TCV) obriga a uma assinatura adicional. Já as emissões da Televisão de Moçambique Internacional (TVM Internacional), em Portugal, apenas estão disponíveis em *streaming*. Na internet, a norma nacional dominante é o português do Brasil.

12. Difusão

Por fim, o décimo segundo e último critério de avaliação da centralidade de variedades ou normas nacionais de línguas pluricêntricas selecionado para análise nesta reflexão refere-se à difusão internacional da norma nacional, seja através de cursos da língua em países estrangeiros que não a têm como língua oficial e/ou de escolarização, seja através da certificação de competências linguísticas. Este critério, como outros anteriormente, aplica-se apenas ao Brasil e a Portugal, os únicos países da CPLP que têm uma rede de ensino da língua portuguesa e da respetiva norma nacional em países terceiros e os únicos que dispõem de mecanismos de certificação de português língua estrangeira (PLE).

Mas há diferenças entre os dois países. Em Portugal, a difusão internacional da língua é gerida por um instituto público autónomo, o Camões Instituto da Cooperação e da Língua, e o Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) oferece diferentes exames de acordo com diferentes níveis de proficiência. No Brasil, pelo contrário, a difusão internacional da língua compete a um organismo do Ministério da Relações Exteriores, a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa, e o Certificado de Proficiência em Língua

Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) consiste num único exame para a avaliação dos diferentes níveis de proficiência.

Apesar de Angola dirigir, há mais de uma década, uma Escola Consular, em Pointe-Noire, no Congo, tratando-se de uma escola angolana, terá como norma de referência o português de Portugal.

Conclusões e interrogações

A aplicação não exaustiva de doze critérios da teoria do pluricentrismo linguístico desenvolvida por Clyne (1992) e Muhr (2012) à situação global da língua portuguesa permite concluir que, por um lado, cada contexto em que o português é língua oficial reúne condições históricas, políticas e linguísticas distintas que diferenciam o seu potencial de afirmação como centro de padronização de uma norma nacional do português e que, por outro, a afirmação duma norma nacional da língua oficial é apenas uma dimensão dos desafios linguísticos que se colocam em todos os contextos, por vezes, como se viu, uma dimensão pouco relevante diante da afirmação das línguas autóctones. Apesar destas diferenças e semelhanças, poder-se-ão dividir os dez potenciais centros em cinco categorias.

Em primeiro lugar, o Brasil e Portugal cujas normas nacionais, faladas pela quase totalidade das respetivas populações, são as únicas que estão plenamente codificadas e que influenciam outras normas da língua. Só estes países têm uma rede de ensino da sua norma no estrangeiro e exames de certificação internacional de competências em português. É, pois, evidente que o pluricentrismo da língua é, para já, um bicentrismo luso-brasileiro, mas um bicentrismo desigual. Por um lado, os falantes da norma do Brasil têm um enorme peso demográfico enquanto o número de falantes do português de Portugal, além de muito menor, está a diminuir. Por outro lado, a norma portuguesa é a única que não é estigmatizada e a única que é inequivocavelmente disseminada através do sistema educativo.

Depois destes dois centros com normas consolidadas, há outros dois, Angola e Moçambique, que se configuram como centros de padronização com grande potencial de desenvolvimento na legitimação de uma norma nacional. Em ambos os países, o número de falantes de português aumenta e a codificação da respetiva norma encetou-se há quase quatro décadas, mas em ambos o português de Portugal é a norma de referência. No entanto, de acordo com os critérios analisados nesta reflexão, Angola parece ter um maior potencial de afirmação no sistema pluricêntrico da língua portuguesa porque a sua norma emergente tem algum impacto noutras normas nacionais e porque o país tem maior capacidade de difusão da sua norma através dos media globais e do seu ensino em países terceiros. No entanto, em Moçambique parece haver uma maior vontade de afirmação da respetiva norma nacional, uma vez que a sua codificação está mais desenvolvida.

Como vimos, há um terceiro país africano, São Tomé e Príncipe, o único em que o português é falado por mais 90% da população, onde a codificação da norma nacional está em curso. Apesar de o português de São Tomé e Príncipe ter emergido em redor de 1900, só no século XXI se iniciou o estudo sistematizado da sua estrutura e funcionamento.

Nos restantes contextos, quatro países e uma região, parece ser difícil ou mesmo impossível a emergência de uma norma nacional codificada. Assim, a quarta categoria inclui Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau e Timor-Leste, cuja situação sociolinguística parece que não tem vindo a ser propiciadora da emergência e/ou codificação de uma norma do português. Por fim, a quinta categoria inclui o único país, a Guiné Equatorial, em que o português é língua oficial, apesar de não haver uma comunidade autóctone de falantes de português – se ninguém lá fala português é impossível lá aparecer uma norma do português.

Esta aparente dificuldade de afirmação de normas nacionais de uma língua pluricêntrica em contextos onde não há uma comu-

nidade significativa de falantes dessa língua e onde a língua dominante é lexicalmente próxima da língua pluricêntrica (Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste) põe, de algum modo, em causa o critério da distância linguística. Com efeito, a ausência de uma norma nacional da língua pluricêntrica nestes contextos pode não significar a ausência de variedades ou especificidades nacionais dessa língua. Ou seja, apesar da distância linguística, outros fatores fazem com que ela não seja codificada numa norma nacional. O principal destes fatores parece ser a presença de uma língua autóctone largamente maioritária, a única de âmbito nacional, cuja codificação e legitimação será mais relevante para os seus falantes, a generalidade da população, do que a codificação duma norma da língua segunda ou adicional minoritária. A situação sociolinguística destes três países realça uma importância das outras línguas, além do português, que também se verifica em Angola e Moçambique, mas de forma menos evidente pelo facto de não haver, em cada um dos dois países, uma língua autóctone maioritária de âmbito nacional.

Outro critério que suscita interrogações é o da origem geográfica e histórica das normas nacionais. Segundo Clyne (1992) e Muhr (2012), a norma do país onde a língua teve origem teria, no sistema pluricêntrico global, uma centralidade superior à das normas dos países onde a língua se difundiu através do colonialismo. De algum modo, a antiga metrópole colonial manter-se-ia como “metrópole linguística”. A análise do critério relativo às atitudes, mostrou como esta parece ser ainda a situação da língua portuguesa, em que só a norma de Portugal não é estigmatizada. Mas o facto de a origem ter este impacto nas atitudes dos falantes não fará com que os critérios origem e atitudes sejam, de algum modo, redundantes? Também na análise da emergência da distância linguística, a origem foi o único fator de diferenciação da norma portuguesa, diante da efetiva diferenciação da norma brasileira. Além destas redundâncias, o critério origem levanta ainda dois problemas: só se aplica a uma norma e essa situação é inalterável. Já as atitudes não o são.

Da avaliação da disseminação de normas da língua através dos sistemas educativos emergiram também algumas dúvidas. Se é claro que em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste a norma de referência dos ensinos básico e secundário é o português de Portugal, já a norma de referência do sistema educativo brasileiro parece não ser uma questão resolvida, perdurando o debate entre a adoção da mais recente norma culta brasileira e a manutenção da multissecular norma-padrão lusitanista de que não há falantes nem no Brasil nem no resto do mundo. Esta dúvida deve-se, em grande medida, à dificuldade em designar ou identificar a norma de referência da escola ou mesmo de uma sociedade inteira. Atualmente, parece ser assumido que a norma da escola é a norma que, sem ser designada, é utilizada nos documentos curriculares, nos materiais didáticos, nas gramáticas e nas provas de avaliação. Em vez disso, deveria a norma de referência do ensino ser explicitada? E de que forma? Em que tipo de documento? E, já agora, a designação da norma nacional deveria, um dia, vir a ser explicitada também nos textos constitucionais dos países que têm a língua pluricêntrica como língua oficial?

A reflexão proposta ao longo deste texto, desencadeada pela aplicação de doze critérios de pluricentrismo à realidade atual da língua portuguesa no mundo, parece colocar em evidência o maior obstáculo, talvez o único, à transformação do bicentrismo luso-brasileiro num pluricentrismo que dê conta das realidades históricas, políticas e linguísticas de todos os potenciais centros de padronização da língua são as atitudes dos falantes de português, as atitudes de cada comunidade lusófona perante as suas próprias variedades ou norma nacional e perante a variedades e normas dos outros lusófonos. Se as atitudes contemporâneas dificultam a plena afirmação de normas nacionais resultantes de processos de colonização e descolonização, que atitudes são desejáveis num futuro mais ou menos próximo? Que a cada país e a cada falante corresponda uma norma nacional estática, homogénea e estanque, a única admitida? Ou que em qualquer país da CPLP, qual-

quer lusófono possa utilizar as normas que quiser, de acordo com o contexto e os seus objetivos de interação? Uma espécie de *translanguaging* no interior da língua pluricêntrica? Será isso desejável? Ou possível? E, por fim, qual o papel das outras línguas dos países da CPLP no sistema pluricêntrico da língua portuguesa?

Referências

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Verbo.
- BAGNO, M. (2018). Duas línguas, quantas políticas? In Pinto, P. F., & Melo-Pfeifer, S. (eds). *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 24-40). Lidel.
- CARDEIRA, E. (2006). *O Essencial sobre a História do Português*. Caminho.
- CARDOSO, A. J. (2018). Situação linguística de Cabo Verde: em português e *na kabuverdianu*. In Pinto, P. F., & Melo-Pfeifer, S. (eds). *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 126-147). Lidel.
- CASTRO, I. (2013). Formação da língua portuguesa. In Raposo, E. B. P, Nascimento, M. F. B., Mota, M. A., Segura, L., & Mendes, A. *Gramática do Português* (pp.7-14). Fundação Calouste Gulbenkian.
- CLYNE, M. G. (1992). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Mouton de Gruyter.
- CPLP (2010). *Plano de Ação de Brasília*. Comunidade de Países de Língua Portuguesa.
- CPLP (2013). *Plano de Ação de Lisboa*. Comunidade de Países de Língua Portuguesa.
- CPLP (2016). *Plano de Ação de Díli*. Comunidade de Países de Língua Portuguesa.
- CPLP (2021). *Plano de Ação da Praia*. Comunidade de Países de Língua Portuguesa.
- CUNHA, C., & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Sá da Costa.

- FARACO, C. A. (2021). Norma-padrão e ensino de português no Brasil. In *Palavras – revista em linha 4* (pp. 45-56). Associação de Professores de Português.
- GONÇALVES, P. (2013). O português em África. In Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A., Segura, L., & Mendes, A. *Gramática do Português* (pp. 157-178). Fundação Calouste Gulbenkian.
- GROSSO, M. J. (2018). Política e ensino da língua portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau (pós-1999). In Pinto, P. F., & Melo-Pfeifer, S. (eds). *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 169-181). Lidel.
- GUIMARÃES, E. (2005). A língua portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura*, 57(2). Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
- HAGEMEIJER, T., Gonçalves, R., & Afonso, B. (2018). Línguas e políticas linguísticas em São Tomé e Príncipe. In Pinto, P. F., & Melo-Pfeifer, S. (eds). *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 54-79). Lidel.
- ICHINOSE, A. (2018). Angústias e esperanças espelhadas num pequeno país africano – questões linguísticas da Guiné-Bissau. In Pinto, P. F., & Melo-Pfeifer, S. (eds). *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 148-168). Lidel.
- INE (2019). Quadro 22. População de 5 anos e mais por idade, segundo área de residência, sexo e língua materna. In *IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017*. Instituto Nacional de Estatística.
- INVERNO, L. (2018). Contacto linguístico em Angola–Retrospetiva e perspetivas para uma política linguística. In Pinto, P. F., & Melo-Pfeifer, S. (eds). *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 82-105). Lidel.
- MATEUS, M. H. M., Cardeira, E. (2007). *O Essencial sobre Língua Portuguesa. Norma e Variação*. Caminho.
- MATEUS, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Caminho.
- MORELLO, R. (org.) (2014). *Fá d'ambô: Herança da Língua Portuguesa na Guiné Equatorial*. Editora Garapuva.
- MUHR, R. (2012). *Non-dominant Varieties of Pluricentric Languages: Getting the Picture. In memory of Michael Clyne*. Peter Lang Verlag.
- NGUNGA, A. (2020). *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

- OLIVEIRA, G. M. (2016). O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In Ortiz, M. L. Á., & Gonçalves, L (Orgs.) *O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações* (pp. 25-43). Pontes.
- RAPOSO, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A., Segura, L, & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- RETO, L. (coord) (2020). *O Essencial sobre a Língua Portuguesa como Valor Global*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- SCANTAMBURLO, L, Pinto, P. F. (2020). Ensino bilingue na Guiné-Bissau. In *Palavras 56-57*, (pp. 57-73). Associação de Professores de Português.
- SEF (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2011*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2012*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2013*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2014*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2016). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2015*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2017). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2016*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2018). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2017*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2019). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2018*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2020). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2019*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF (2021). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2020*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SOARES, L. V. (2018). Os sinuosos caminhos das políticas linguísticas em Timor-Leste. In Pinto, P. F., & Melo-Pfeifer, S. (eds). *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 182-208) Lidel.

CAPÍTULO 02

Das políticas às práticas: possibilidades da noção de português língua pluricêntrica em formação de professores

Afonso João Miguel

1. Aspectos preliminares

O português é globalmente uma língua histórica, pluricêntrica e de cultura, cuja polivalência funcional-simbólica se manifesta através do signo de “unidade na diversidade” (Cunha & Cintra, 1994, p. 9ss. [1984])¹. No decurso da sua história, esta língua sempre constituiu um meio de expressão identitária e elo entre diferentes povos e culturas. Mas, em alguns contextos, para que esta função unificadora seja plena, é necessário que se tenha em conta as outras línguas com as quais coexiste no mesmo espaço geográfico.

Ido de Portugal, primeiro através dos Descobrimentos marítimos, depois por via de emigração moderna de falantes desta língua (sobretudo portugueses e brasileiros), o português calcorreou enor-

¹ A “unidade na diversidade da Língua Portuguesa”, conforme os autores referidos no texto, pode ser entendida no fato de esta língua ser um único sistema linguístico, mas que admite variedades no seu seio. De outro modo, apesar das variedades que o Português apresenta, de acordo com a variação geográfica, existem essencialmente elementos comuns que unem todas as variedades, permitindo deste modo a intercompreensão entre todos os falantes deste sistema linguístico.

mes distâncias e hoje povoam diferentes geografias, estabelecendo ponte com outras línguas dos locais acolhedores. O português é assim uma língua de vários matizes, impregnada com marcas de outras línguas com as quais sempre esteve em contacto.

É neste quadro geral que o português pode ser entendido como “língua pluricêntrica”, tal como as outras línguas europeias que assim se definem, como são os casos de inglês, alemão e espanhol. Por isso, “São tipicamente pluricêntricas as línguas que apresentam diferentes variedades nacionais, cada qual com a sua norma própria” (Silva, Torres & Gonçalves, 2011). Trata-se, portanto, de línguas que apresentam diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões distintas, com um ou mais núcleos nacionais, isto é, com uma ou mais normas nacionais próprias, substituindo este modelo uma perspectiva mais antiga que considerava as variedades mais distantes do *standard* tradicional e historicamente estabelecido como “desvio” da norma (Batoréo, 2014, p. 2).

Numa visão mais ampla e que atende à dimensão geopolítica e estratégica das línguas, creio que outros fatores podem definir o português como língua pluricêntrica, contando que é atualmente:

- Língua falada em nove países, que constituem a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, onde tem estatuto de língua oficial;
- Língua nacional de dois países: Portugal e Brasil, estando em discussão este estatuto noutras países, através do processo de nativização/nacionalização, como é o caso de Angola e Moçambique;²
- Língua que serve de elo histórico entre os cinco países membros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP),

² Sobre a nativização/nacionalização do português em África, ver Nzau (2011), sobre Angola; e Firmino (2002), para o caso de Moçambique.

antigas colónias de Portugal em África, e que adotaram a variedade do PE como norma-padrão.

- Língua que apresenta duas variedades nacionais do português, já consagradas, que constituem as normas-padrão do PB (Português Brasileiro) e do PE (Português Europeu), mas também se reconhecem as variedades locais de outros países, destacando-se as variedades africanas, em fase de emergência e/ou em estabilização, como por exemplo as variedades angolana e moçambicana, que carecem de estudos sistematizados para a sua consequente padronização.
- Língua falada em várias comunidades da diáspora, sobretudo brasileira e portuguesa, onde assume o grande valor simbólico-real de língua de herança, cada vez mais aprendida pelos filhos dos emigrantes.

O português é consequentemente uma língua que tem mais de um centro de difusão e tomada de decisões, tal como se constata atualmente no aspetto normativo e em outras ações de política e planificação linguística nos países membros da CPLP. Por exemplo, em fóruns apropriados, as questões globais e transversais sobre o português são da responsabilidade de todos os países de expressão portuguesa. O exemplo paradigmático são as ações de políticas linguísticas comuns, nas quais participam todos os países-membros. Destas ações destacam-se, a título ilustrativo: a institucionalização e atuação do IILP – Instituto Internacional da Língua, órgão responsável pelas políticas linguísticas e culturais comunitárias; a elaboração do **VOC** – Vocabulário Ortográfico da LP, que vai tendo o contributo de todos os países membros, no âmbito do Acordo Ortográfico de 1990; a criação do PPPL – Portal de Professor de Português Língua Estrangeira, uma plataforma comum, na qual estão alojados materiais didáticos do PLE, específicos a cada país membro; além de um conjunto de conferências internacionais sobre o português e a diversidade linguísticas nos países membros da CPLP.

O presente capítulo apresenta a minha opinião como participante na mesa-redonda com o tema “Das políticas às práticas: possibilidades da noção de português língua pluricêntrica em formação de professores”. O debate da mesa-redonda foi orientado por sete questões pertinentes, previamente partilhadas pelo moderador, permitindo aos participantes uma reflexão estruturada.³ No âmbito deste texto, as questões aparecem reestruturadas em cinco tópicos, com a fusão do primeiro e o segundo e do terceiro e o quarto, e desenvolvidos ao longo dos pontos subsequentes.

2. Formação de professores em perspetivas de português língua pluricêntrica

Como primeira nota, posso afirmar seguramente que tanto o tema do simpósio como o da mesa-redonda constituem novidades, no contexto angolano, no que diz respeito, particularmente à visão sobre o português língua pluricêntrica, e em particular, relativamente à formação de professores nesta perspetiva. Estamos perante temática nova, cuja abordagem requer uma compreensão revisitada da situação sociolinguística do País, assim como das políticas linguísticas em torno do português.

A situação sociolinguística de Angola é caracterizada por uma diversidade linguística acentuada, coexistindo no mesmo espaço geo-

³ Eis as questões apresentadas integralmente: (i) “Em que aspectos as experiências de formação de professores refletem as perspetivas de Português Língua Pluricêntrica e de Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa?”; (ii) “Em que aspectos as experiências de formação de professores não refletem as perspetivas de Português Língua Pluricêntrica e de Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa?”; (iii) “Que demandas de uso há para a adoção dessas perspetivas em relação à formação inicial e continuada de professores?”; (iv) “Seria desejável, possível, necessário que a formação de professores refletisse essas perspetivas?”; (v) “Como seria possível implementar essas perspetivas na formação de professores?”; (vi) “Como a ideia de identidades compartilhadas pela mesma língua, normalizada pelo conceito de Lusofonia, se alinha ou não com uma perspetiva pluricêntrica de língua portuguesa? Quais os seus efeitos para a formação de professores?”; e (vii) “Com a pandemia, muitas alterações nos modos de interação entre as pessoas ocorreram. As plataformas virtuais de aprendizagem e de interação social podem promover uma perspetiva pluricêntrica de língua portuguesa em seu contexto? Em caso positivo, como?”.

gráfico línguas de matriz africana (não bantu e bantu) e o português, língua românica, o que atesta a grande riqueza do mosaico etnolinguístico e cultural do país. O português se realiza num contexto multilingue, devido ao contato prolongadamente permanente com as línguas locais.

Em termos de política linguística, devem sublinhar-se dois fatos importantes, que definem e asseguram o caráter plurifuncional do português, salvaguardando a realização desta língua em Angola: CRA – Constituição da República de Angola (2010), que consagra formalmente o português como a única língua oficial em Angola (Artigo 19.º, ponto 1), instituindo-se um monolinguismo funcional (hegemônico), excluindo-se outras línguas em presença; e a Lei 17/16, de 7 de Outubro – a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, alterada através da Lei n.º 32/20 de 12 de Agosto, que define que, em Angola, “O ensino deve ser ministrado em Português” (Art. 19.º, ponto 1).

É também o segundo documento que define o quadro formal de formação de professores de LP e literatura e cultura em língua portuguesa (LP) em Angola, mais especificamente no “Subsistema de formação de professores”, que está estruturado em ensino secundário pedagógico e ensino superior pedagógico. Quer dizer que são formados professores de nível médio/secundário, que atuam, essencialmente, no I Ciclo de Ensino Secundário do Subsistema do Ensino Geral (7.ª e 8.ª classe); e professores de nível superior (níveis de graduação e pós-graduação), que têm como espaço de atuação basicamente o II ciclo do ensino secundário (10.ª, 12.ª/13.ª classe), aliando-se a componente de pesquisa em matérias afins.

Em todo esse exercício, de uso de português como língua de ensino e de formação de professores, segue-se a norma-padrão do PE, assumida como o ideal linguístico no País, em detrimento da variedade do português falado localmente, não reconhecida sequer em contexto oficial. Note-se que, em contexto informal, a maioria dos falan-

tes angolanos usa o português que se vai afastando daquele falado em Portugal, por apresentar traços típicos, sobretudo os fornecidos pelas línguas bantu. É um fato visível em todos os domínios linguísticos.

Do exposto até aqui e considerando as duas perguntas que constituem a base do presente tópico, traço dois cenários opostos: por um lado, existem experiências de formação de professores que refletem as perspetivas de Português Língua Pluricêntrica e de Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa, por outro lado, notam-se, pelo menos, posicionamentos e decisões que contrariam essas experiências.

As experiências formativas que refletem a pluricentricidade do português estão subjacentes, ainda que de forma implícita ou não objetiva/consciente, nos planos curriculares, conforme expresso nos programas das disciplinas, que contemplam conteúdos focados na formação de professores de LP, Literatura e Culturas de LP, que possam atuar em contexto de diversidade linguística, literária e cultural do País. Quer dizer que esses professores têm já, à partida, a consciência da realidade sociolinguística do País, com destaque para o facto de que o português coexiste com outras línguas.

Por outro lado, a focagem que se dá aos aspectos geopolíticos do português previstos no programa permite aos referidos professores terem também consciência sobre a dimensão, o espaço geográfico e as variedades do Português falado no Mundo, enquanto língua representativa de diferentes literaturas e culturas. Note-se que, tanto no ensino secundário como no ensino superior, há uma forte componente das literaturas de expressão em LP (literatura dos PALOP, brasileira, portuguesa, essencialmente) na formação de professores, tendo como ponto de partida a literatura portuguesa.⁴

4 Um aspecto interessante a notar é que não tem havido uma abordagem autónoma sobre a “cultura angolana expressamente portuguesa”, dando-se focagem a uma perspetiva geral (ou, pelo menos, híbrida), que os textos literários constituem, por excelência, o material portador deste conhecimento.

Tais planos também contemplam as unidades curriculares de Didática do Português ou Metodologia de Ensino do Português, nas quais os professores adquirem conhecimentos necessários para ensinar a língua em contextos de língua materna (LM/L1), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE); ou seja, aprendem a trabalhar em qualquer dos ambientes que a situação do multilinguismo lhes impuser.

Com esses conteúdos, depreende-se que, independentemente do volume dos conhecimentos que lhes são transmitidos, os professores recebem conhecimentos básicos sobre essa matéria, sendo capazes de distinguir as diferentes situações de ensino-aprendizagem do português, ou como L1 ou como L2, e, uma vez formados num contexto plurilíngue, têm uma visão da realidade sociolinguística em que atuam.

É evidente que as experiências apontadas acabam por estar alinhadas com as premissas de uma formação que tenha em conta o português língua pluricêntrica. Ainda que os objetivos não estejam claramente definidos neste sentido, indiretamente existe a preocupação de se formar professores com uma visão ampla e multifacetada.

Contrariamente aos aspectos anteriores, determinadas práticas tendem a traduzir experiências de formação de professores que não refletem as de Português Língua Pluricêntrica e de Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa: (i) em contexto multilingue, dá-se maior ênfase à formação de professores de português como língua materna, num país com grande diversidade linguística e cultural; ignora-se o fato de que nem todas as crianças têm o português como LM, mas sim uma língua autóctone; ou seja, qualquer ação ou política sobre o português em Angola deve ou devia ter sempre em conta as outras línguas em presença; (ii) as experiências mostram que a preocupação se centra na formação de professores que têm como missão ensinar ou inculcar a variedade do PE, que é tomada como padrão do português usado em Angola, em contextos formais, com destaque

para a escola; e (iii) em consequência do ponto anterior e considerando que o ensino do português é realizado exclusivamente em português, a conceção e elaboração dos materiais didáticos, como por exemplo manuais, gramáticas e dicionários, seguem os modelos portugueses; muitas vezes, verifica-se uma transposição direta daquilo que é feito em Portugal para Angola (o País não dispõe de uma nomenclatura grammatical ou terminologia linguística próprias)⁵.

Na verdade, apesar de a sua formação inicial conter alguns aspectos da visão pluricêntrica, o professor de português torna-se um mero agente de inculcação da norma do PE. Este facto, por si só, anula ou contraria a visão pluricêntrica que se tem ou se quer do português e assume-se visão monocêntrica, que restringe a relevância de outras variedades.

Julgo que insistir na manutenção da norma-padrão do PE como a referência do português em Angola é perpetuar a ideia de Lisboa continuar a ser o centro, a metrópole, onde é pensada e planificada a língua, como aconteceu na época colonial, perpetuando-se também o caráter segregacionista já vivido no passado. Ainda hoje, a tendência elitista de quem fala de acordo com o modelo europeu prevalece, evidenciando uma atitude discriminatória em relação a quem não domina essa variedade, ao ponto de ser vítima de pouca aceitação social, sobretudo nas instituições formais.

2.1. Demandas e necessidade de formação inicial e continuada de professores e perspetivas pluricêntricas do português

Como já enfatizado atrás, não existe noção plena do caráter pluricêntrico do português em Angola, no domínio da política e/ou plani-

5 Existem manuais de português sobre/para o contexto específico de Angola, feitos no País ou no estrangeiro, ao contrário de gramáticas e dicionários do português, usando-se os elaborados em Portugal sobre o PE; quanto a gramáticas, particularmente, há algumas pouquíssimas, resultantes de iniciativas individuais de autores angolanos, mas não adotadas oficialmente no sistema escolar.

ficação linguística; trata-se de um tema que ainda não está incorporado no discurso oficial, apesar de em algum meio académico-científico se poder fazer alusão ao mesmo. Sendo assim, como é óbvio, também não haverá demandas de uso específicas para a adoção dessas perspetivas na formação inicial e continuada de professores. Não há, de facto, políticas ou projetos concretos diretamente centrados neste domínio, mas há que reconhecer o esforço das autoridades em melhorar a formação de professores de língua e literatura portuguesa, envolvendo instituições afins. Os vários cursos de graduação e pós-graduação (mestrados), lecionados no País, nos quais se entrecruzam saberes endógenos e de outras realidades de expressão portuguesa, já apresentam uma componente curricular mais eclética e transversal às preocupações locais. Realça-se também a formação de muitos professores no estrangeiro, particularmente no Brasil e em Portugal, fundamentalmente no grau de doutoramento (ainda não há cursos deste nível, no País).

Uma vez que o debate sobre a vitalidade, dinamismo e visão “glocal” do português está lançado, tema atual e importante, precisa-se de professores treinados para o ensino e a difusão de uma língua comum, mas representativa das diferentes idiossincrasias locais, um manto real ou simbólico da diversidade cultural e identitária que caracteriza as comunidades que a têm como meio de interação. Em Angola, este desiderato passa primeiro e necessariamente pela adoção de duas medidas: assunção e oficialização da variedade do português falado localmente, partindo de estudos sistematizados prévios para a sua consequente padronização; e instituição e implementação de um ensino bi-/multilingue, capaz de captar e traduzir a diversidade linguística e cultural do país.

Uma formação de professores assente nessa perspetiva é não só desejável e necessária, mas também expectável, pois o ensino do português hoje requer uma visão eclética: estes profissionais devem ter cultura de vários modelos de ensino, baseados numa visão

pluricêntrica, resultante das dinâmicas sócio-históricas dessa língua, privilegiando a diversidade linguística de cada país membro e os diferentes usos, contra a tradição meramente gramatical, conservadora e instrumentalizadora.

Trata-se de uma visão que deve ser o resultado de saberes compartilhados, que conduzam ao desenvolvimento de certos valores em relação à nossa língua comum, como p.e., o amor à LP; o professor precisa de encarar esta língua como uma instituição/pátria/nação que nos congrega, à qual devemos sacrifícios; uma língua na qual nos revemos e expressamos os nossos amores, paixões, desilusões, enfim: uma língua de encontro, de convívio e de mestiçagem, um organismo vivo e em movimento, que foi sendo modelado ao longo dos séculos pelo povo anônimo e pelos grandes criadores dos mais diversos tempos e das mais variadas latitudes (Duarte & Morão, 2004).

2.2. Possibilidade de implementação das perspetivas de português língua pluricêntrica na formação de professores

A implementação das perspetivas de português língua pluricêntrica na formação de professores é possível e torna-se uma premissa importante para um ensino da língua e sua divulgação, centrado numa visão de língua comum e aberta ao Mundo, meio de expressão e representação das diferentes identidades nacionais. Para tal, os aspetos subjacentes a essas perspetivas devem ser inseridos nos planos e projetos locais e globais de formação de professores de língua, literatura e cultura portuguesa. Ou seja, as questões sobre português língua pluricêntrica devem fazer parte dos *curricula* dos cursos de formação de professores, nos seus diferentes níveis de ensino.

Outras ações também são necessárias, por exemplo a criação de uma rede comum de formação de professores de português, literatura e cultura dos países membros da CPLP e também das diferentes diásporas portuguesas, que funcione como uma plataforma de partilha

de saberes e diálogo permanente sobre a pluricentricidade do português. Não faltam iniciativas desta natureza, destacando-se a Plataforma virtual “Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)”, uma ferramenta importante para todos que atuam neste campo.

2.3. Alinhamento entre o conceito de Lusofonia e a perspetiva pluricêntrica da LP

A perspetiva pluricêntrica do português coloca no centro as várias identidades veiculadas em e/ou através dessa língua, que constitui o fundamento de uma comunidade lusófona, plenamente corporizada na CPLP. De facto, trata-se de ideia de identidades compartilhadas pela mesma língua, normalizada pelo conceito de Lusofonia, mas que nem sempre está alinhada com uma perspetiva pluricêntrica de língua portuguesa. A articulação entre as duas dimensões dependerá obviamente das políticas linguísticas, literárias e culturais de cada país onde se fala português.

O conceito de “Lusofonia”, que “resulta da conjugação de duas palavras: uma que se reporta a *Luso* sinónimo de lusitano/Lusitânia, ou seja, português/Portugal; e *fonia* que provém do grego e se refere à língua oral” (Galito, 2012, p. 2), é controverso e não assumido oficialmente em alguns países de língua oficial portuguesa, por se entender que, em termos simbólicos, ideológicos, linguísticos e culturais é exclusivamente vinculativo à realidade de Portugal, e pode traduzir uma visão pós-colonial, quando associado a termos homólogos como a Francofonia e a Anglofonia (LUSOFONIA, 2008; Zau, 2018).

Excluindo uma interpretação meramente etimológica e considerando também o aspeto geoestratégico do conceito, a Lusofonia deve ser entendida numa perspetiva global, abrangente e agregadora, como têm defendido muitos autores (Cristóvão, 2005; Galito, 2012;

Mendonça, 2019);⁶ apesar de ser anterior à CPLP, é um termo que cobre todas as ações e realizações neste espaço comum, que tem como âncora a língua portuguesa. Por isso, pode assumir-se que:

o conceito de “Lusofonia” pretende estabelecer uma lógica de intervenção para o desenvolvimento do espaço dos países de expressão portuguesa, com os próprios vectores de actuação da CPLP – cuja abrangência é bem definida pelos seus estatutos. (...). A “Lusofonia” também pode ser interpretada como um sentimento, como uma alma, como um desejo de viver em conjunto, partilhando um passado comum. E, talvez a dimensão mais vasta do termo, designa o conjunto dos Estados e organizações que trabalham em conjunto com o objectivo de desenvolver a língua e as sociedades, internamente e por fora. (LUSOFONIA, 2008, p. 1).

Independentemente das querelas que o termo suscita, a visão pluricêntrica da LP, recobrindo as várias identidades que se expressam e representam através dessa língua, afigura-se como um dos vetores primordiais para reforçar, assegurar e salvaguardar o ideal da Lusofonia. Há exemplos bastantes que ajudam a ilustrar que, sob a capa da Lusofonia, é possível compartilhar identidades, mas sem nunca se diluírem, o que permite conviver sob o signo da “unidade na diversidade”, como é apanágio da própria CPLP. Um destes exemplos pode ser a literatura que, na maioria dos países membros, constitui um dos aspetos de expressão cultural e identitária local, que se manifesta exclusivamente em português.

Há que convir, no entanto, que nem sempre são lineares as posições e atuações, partindo do questionamento que se faz do próprio conceito de Lusofonia. Houve e provavelmente haverá sempre dificuldades em se encontrarem alinhamentos que traduzam plena-

⁶ Ver também o interessante artigo do consagrado escritor José Eduardo Agualusa, um assumido defensor desta corrente de pensamento sobre a LP (recuperado em 31 ago. 2021, de <https://expresso.pt/opiniao/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua>).

mente a perspetiva pluricêntrica da LP, tendo como base o conceito da Lusofonia. Um dos obstáculos pode estar na velha questão de não se ter em conta a diversidade linguística e cultural dos países-membros, sobretudo os africanos, o que, por si só, já se torna um elemento de exclusão, capaz de desencadear tensões e conflitos. Por exemplo, o facto de, nos PALOP, o português ser a única língua oficial em detrimento das outras línguas locais, tem sido motivo de reivindicações, pondo mesmo em causa a “legitimidade” dessa língua europeia, face à história e a determinadas ideologias arraigadas. O outro elemento bloqueador pode ser a não assunção das variedades locais do português, que, no caso particular de Angola, tem condicionado diretamente a definição dos paradigmas de ensino do português, com implicações na formação e modo de atuação dos professores desta língua. Junta-se a estes aspetos a visão bicêntrica que ainda se tem do português, pensada a partir de duas normas já consagradas, do Brasil e de Portugal; ou até, mais extremadamente, de os portugueses continuarem a considerar-se os “donos da língua”, a quem se deve toda a consideração.⁷

Uma formação de professores assente nas duas dimensões aqui focalizadas permite a esses agentes compreender melhor todas as envolvências necessárias para um ensino e difusão da língua portuguesa e as culturas e literaturas afins num enfoque glocal, isto é, partindo da realidade específica de cada país, num compartilhamento de *inputs*, para o Mundo lusófono. O foco e os objetivos devem ser a busca de melhores estratégias de atuação perante as tarefas demandadas pela nova orientação do ensino da língua, literatura e cultura portuguesa.

Em termos de abordagem, parece-me que, em Angola, não é fácil distinguir a cultura e a identidade exclusivamente portuguesa, que creio se terem diluído como parte de uma sociedade miscigenada. Embora os aspetos culturais de matriz europeia sejam visivelmente distintos

⁷ Sobre este aspeto particular, ver o desabafo do consagrado escritor José Eduardo Agualusa, expresso num curto mas interessante artigo de opinião. Recuperado em 31 mar. 2021, de <https://oglobo.globo.com/cultura/de-quem-esta-lingua-25155218>.

dos de matriz africana, quase não há programas ou ações que se centrem apenas no tratamento de questões que veiculem uma realidade portuguesa especificamente angolana. Pelo contrário, usa-se o português para a expressão, o estudo e a divulgação das culturas autóctones, através da literatura, história e outras disciplinas escolares afins.

2.4. As plataformas virtuais de aprendizagem e de interação social para a promoção da perspetiva pluricêntrica da LP em tempo de Covid-19

A covid-19 é uma doença global, uma pandemia, conforme a classificou a OMS. Desde o seu surgimento na cidade de Wuhan, China, em dezembro de 2019, verificaram-se muitas alterações nos modos de interação entre as pessoas, sobretudo em termos de presença e proximidade físicas. Mas, depois do choque e incerteza iniciais, a Humanidade adaptou-se à nova situação, não parou e, revigorada, segue o seu percurso, procurando voltar à normalidade. Dentre as várias estratégias e meios de sobrevivência, estão as novas tecnologias de informação, que permitiram manter o contato entre as pessoas, mesmo a distância. É neste quadro geral que entram as plataformas virtuais que ajudaram a assegurar a interação humana em vários domínios da vida.

Como é de domínio de todos, as tecnologias digitais na educação e, de modo particular, as aplicadas ao ensino das línguas, como o português, por exemplo, jogam um papel fundamental na inovação metodológica, proporcionando vantagens adicionais nos resultados das aprendizagens. Assim, as plataformas virtuais de aprendizagem e de interação social podem promover claramente uma visão pluricêntrica de língua portuguesa em diferentes contextos da sua realização. Essas ferramentas constituem indubitavelmente meios de divulgação e promoção da LP, em vários contextos, pois permitiram a continuidade da comunicação e relações interpessoais, em português, além ga-

rantir a prática de variadas ações formativas e ensino na e sobre esta língua, mesmo em períodos mais críticos da crise pandêmica em curso.

Com recurso a tecnologias virtuais, vimos emergir uma série de iniciativas que asseguram a realização de eventos de dimensão internacional ou global, alargando facilmente o universo dos participantes, espalhados em quase todos os cantos do Planeta. Sobre o português, diferentes tipos de atividades académico-científicas, como simpósios, conferências, mesas-redondas, palestras, cursos, etc. têm lugar, quase diariamente. Um dos exemplos paradigmáticos é o simpósio no qual se insere a presente reflexão que, através da plataforma *Zoom (on Live)* permitiu unir especialistas de várias e diferentes latitudes para debaterem sobre a visão pluricêntrica do português, um tema atualmente pertinente e transversal. Os diferentes espaços virtuais transformaram-se em salas de aprendizagem e de grandes discussões em torno da língua, quer sobre temas habituais quer sobre fenômenos linguísticos suscitados pela covid-19.

A promoção da pluricentricidade da LP, neste caso particular, passa pela criação e consequente partilha de recursos didáticos virtuais diversos, além de outros materiais afins, por e entre atores envolvidos nessas práticas em todos os países membros. Para tal, os professores devem ter o domínio das TIC, aplicadas ao ensino da LP, cuja relevância é hoje inquestionável e incontornável; a internet e outros meios digitais constituem ferramentas importantes que facilitam o ensino e difusão da LP, como ficou evidenciado no Colóquio Internacional de Guaramiranga, Brasil, sobre a “Língua Portuguesa na Internet e no Mundo Digital”, em 2012, cujas discussões produziram importantes decisões sobre o uso do português nesses meios, conforme plasmado na Carta Final do evento.⁸

8 Cf. “Carta de Guaramiranga”, Colóquio internacional sobre a língua portuguesa na internet e no Mundo Digital, Guaramiranga, Ceará/Brasil, 2012. Recuperado em 28 março de 2015, de <https://iilp.wordpress.com/2012/04/27/carta-de-guaramiranga-coloquio-internacional-a-lingua-portuguesa-na-internet-e-no-mundo-digital/>.

Em pleno século XXI, as plataformas virtuais constituem, por conseguinte, meios privilegiados de circulação da informação e conhecimento e, para a situação em apreço, há que aproveitar todas as oportunidades e capacidades tecnológicas instaladas nos nossos países. Uma perspetiva pluricêntrica do português, aliada às tecnologias digitais, afigura-se como chave para a vitalidade perene e futuro radioso da língua portuguesa.

3. Considerações finais

A pluracentricidade do português reflete a diversidade cultural e identitária dos diferentes povos que têm esta língua como meio de interação comum, congregados na CPLP. Em muitos países membros, o tema constitui uma novidade e é talvez mesmo desconhecido. Deve haver ações e práticas que promovam esta realidade do português língua pluricêntrica, que passam pela efetivação de políticas lin-guísticas comuns, uma das quais a formação de professores assente nestas perspetivas, para que sejam capazes de atuar em diferentes contextos, sobretudo naqueles que caracterizam os PALOP, marcados por multilinguismo. Em Angola, particularmente, qualquer ação neste sentido deve considerar incontornavelmente a variedade do português falado localmente e a necessidade de um ensino bi-/multilingue, capaz de traduzir a realidade etnolinguística e cultural do país.

Existem discordâncias sobre a visão pluricêntrica do português, muitas delas carregadas de certo pessimismo, e é notável a controvérsia em torno do conceito de Lusofonia. Mas é possível e necessário que se invista na formação de professores ancorada nestas duas dimensões, caso se queira assegurar a vitalidade e o futuro do português no Mundo, isento de sobressaltos. Só assim se podem ter professores com uma visão ampla e eclética, capazes de atuar como agentes inculcadores e divulgadores da língua portuguesa e das culturas e literaturas que se expressam através dela.

Num Mundo fortemente globalizado e condicionado pelas diferentes tecnologias, o domínio das TIC, enquanto instrumentos valiosos para a interação social e consequente difusão do português, é cada vez mais premissa fundamental. O distanciamento social, físico e presencial causado pela covid-19 veio provar e incentivar a necessidade de uma cultura maior dos meios virtuais.

A efetivação plena das perspetivas de português língua pluricêntrica e de Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa pode ser ainda longa e espinhosa, mas deve animar e desafiar todos quantos se interessam pelo assunto. Trabalhos de pesquisa são necessários e este capítulo, que constitui um modesto contributo ao debate, pode ser um marco inicial do meu envolvimento na causa.

Referências

- AGUALUSA, J. E. (2019, 10 Junho). Por uma irmandade da língua. *Expresso*. <https://expresso.pt/opiniao/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua>
- AGUALUSA, J. E. (2021, 14 Agosto). De quem é esta língua? *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/cultura/de-quem-esta-lingua-25155218>
- ASSEMBLEIA Nacional. (2010). CRA – *Constituição da República de Angola*. Luanda: Imprensa Nacional (Diário da República – I Série N.º 23).
- ASSEMBLEIA Nacional. (2017). Lei 17/16, de 7 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda: Imprensa Nacional (Diário da República – I Série N.º 170).
- ASSEMBLEIA Nacional (2020). Lei n.º 32/20 de 12 de Agosto – *Lei que altera a Lei N.º 17/16, de 7 de outubro*. Luanda: Imprensa Nacional (Diário da República – I Série N.º 123).
- BATORÉO, H. J. (2014). Que gramática temos para estudar português língua pluricêntrica. *Diadorim*, 16, 1-15.
- CARTA de Guaramiranga. (2012, 12 Abril). Colóquio internacional sobre a língua portuguesa na internet e no Mundo Digital, Guaramiranga, Ceará/Brasil. *Blogue do IILP*. <https://iilp.wordpress.com/2012/04/27/carta-de->

guaramiranga-colloquio-internacional-a-lingua-portuguesa-na-internet-e-no-mundo-digital

CLYNE, M. (1992). Pluricentric languages – Introduction. In Clyne, Michael (Ed.), *Pluricentric Languages: differing norms in different nations* (pp. 1-10). Mountoun de Gruyter.

CRISTÓVÃO, F. (2005). Lusofonia. In AAVV, *Dicionário Temático da Lusofonia* (pp. 652-656). Texto Editores e Associação de Cultura Lusófona.

CUNHA, C., & Cintra, L. (1994). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1.ª e 3.ª ed.). Sá da Costa.

DUARTE, I., & Morão, P. (Orgs.). (2004). *Ensino do Português para o século XXI*. Colibri.

FIRMINO, G. (2002). *A “questão linguística” na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Promédia.

GALITO, M. S. (2012). Conceito de Lusofonia. *CI-CPRI*, AI, 18, 1- 21.

KLOSS, H. (1968). Notes concerning a language-nation typology. In Fishman, J. A., Charles, A. F., & Dasgupta, J. (Eds.), *Language problems of developing nations* (pp. 69-85). John Wiley.

MENDONÇA, J. L. (2019, 16 Julho). Lusofonia: um conceito operativo. O estatuto do português nos países africanos de língua oficial portuguesa. *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/lusofonias/lusofonia-um-conceito-operativo/3910> (Texto originalmente publicado no *Jornal de Angola* em 16 Julho de 2019).

NZAU, D. G. N. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização* [Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior]. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1844>

PEREIRA, D. S. (2008). *O conceito da Lusofonia e cooperação na promoção e difusão da Língua Portuguesa*. https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOVAS_13NOV08.pdf

PPLE – Portal do professor de Português Língua Estrangeira (n.d.). Recuperado em 30 ago. 2021, de <https://ppple.org>

SILVA, A. S. da (Ed.). (2013). *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. De Gruyter.

SILVA, A. S. da; Torres, A., & Gonçalves, M. (2011). (Orgs.). *Línguas Pluricêntricas. Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas*. Aletheia.

STEWART, W. A. (1968). A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. In Fishman, J. A. (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 531-545). Mouton.

ZAU, F. (2018, 2 Março). Lusofonia ou Lusotopia. Escolho a Palopofonia. *Jornal de Angola*. <https://www.pressreader.com/angola/jornal-de-angola/20180302/281483571879987>

CAPÍTULO 03

Passarela: reflexões sobre Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos

Bruna Pupatto Ruano
Carla Alessandra Cursino

Introdução

Nos últimos anos, o Brasil, enquanto Estado acolhedor, tem se configurado como um dos destinos migratórios da atualidade, sobretudo no que diz respeito às migrações Sul-Sul (Baeninger, 2018). Segundo levantamentos realizados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), divulgados em 2018, o número de solicitantes de refúgio conheceu um aumento expressivo de 2010 a 2017, saltando de 966 para 33.866. O mesmo estudo aponta que as nacionalidades mais presentes no território brasileiro sob a condição de refugiado ou solicitante de refúgio são a venezuelana, haitiana, síria, angolana, senegalesa, cubana e congolesa. Importante ressaltar que esse dado não considera migrantes que entraram no país com visto humanitário, como é o caso de milhares de cidadãs/cidadãos do Haiti e, também, da Venezuela. De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) de 2019, estima-se que cerca de 106,1 mil haitianas/haitianos vivam no Brasil sob tal status, re-

presentando 21,5% do total de migrantes de longo termo¹ (OBMigra, 2019). Há, ainda, aqueles que chegam ao país de maneira irregular e assim permanecem nele.

Consideramos essencial destacar que migrantes de crise (Clochard, 2007; Baeninger, 2018) – sujeitos dos quais falaremos ao longo da presente contribuição – não podem ser vistos como uma massa homogeneizada, desprovida de suas identidades e trajetórias de vida. Estamos falando de mulheres, homens e crianças que, embora compartilhem a condição de deslocadas/deslocados forçosamente, possuem histórias singulares de abandono de seus lares devido a guerras, a perseguições de toda a sorte, a colapsos econômicos e ambientais. São pessoas que tentam se validar do direito de recomeçar suas vidas em outro território. Contudo, ainda que o Brasil esteja com suas fronteiras abertas para os deslocados forçados, aquela/aquele que consegue atravessá-las encontra múltiplas dificuldades de acesso a direitos básicos. Neste trabalho, nos concentraremos no direito à educação, mais especificamente, ao ensino superior.

De acordo com o Atlas Temático do Observatório das Migrações (2020), 17.061 estudantes estrangeiras/estrangeiros foram matriculadas/matriculados em instituições de ensino superior brasileiras (doravante IES). Entretanto, 89% desse total diz respeito a intercambistas e a outras/outros que não são oriundas/oriundos da migração de crise. A população forçosamente deslocada encontra-se bem distante das universidades brasileiras. O relatório “Unindo Forças para a Educação de Pessoas Refugiadas”, divulgado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2020), revela que apenas 3% de pessoas em situação de refúgio tem acesso à educação superior no Brasil – e este número tende a piorar devido à pandemia de Covid-19.

Este cenário reforça a urgência de definição de políticas que assegurem a entrada e a permanência de estudantes migrantes de crise

¹ Migrantes que, segundo o Observatório das Migrações Internacionais, permanecem no país por um período superior a um ano.

nas universidades brasileiras. Diante da fraca participação do Estado na promulgação de projetos integrativos para essa parcela da população, tem ficado sob responsabilidade das próprias IES o desenvolvimento de ações afirmativas que a contemplem. É o caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que se tornou referência para outras instituições brasileiras no que se refere ao recebimento e integração de alunas/alunos migrantes. Um dos pilares institucionais mais atuantes no acolhimento dessas/desses estudantes é o programa de extensão e pesquisa multidisciplinar Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB/UFPR), que desde 2014 se encarrega do diálogo entre a comunidade migrante e as mais diversas esferas sociais, inclusive a acadêmica. Uma das principais conquistas advindas das pontes construídas entre o PMUB, grupos de migrantes de crise e a UFPR é a implantação de uma série de resoluções que visam facilitar o ingresso de estudantes em mobilidade forçada na UFPR, bem como apoiá-las/los em sua passagem pela instituição, de tal modo que possam concluir seus cursos de graduação ou de pós-graduação com êxito.

Assim, neste capítulo apresentaremos o livro *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*, material didático voltado para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos da comunidade migrante de crise inscrita nas IES brasileiras, com destaque para a UFPR, fruto de ações políticas e de políticas linguísticas realizadas no seio desta instituição. Para tal, organizamos nosso trabalho do seguinte modo: inicialmente, resgatamos a parceria da UFPR e da Cátedra Sérgio Vieira de Mello / ACNUR, bem como as políticas afirmativas de (re)inserção e de permanência acadêmica e as políticas linguísticas instituídas na UFPR em prol de suas/seus estudantes migrante. Na sequência, trazemos o *Passarela*, explicitando sua base teórica (Ruano, 2019) e sua organização. Posteriormente, mostramos alguns exemplos de Unidades Temáticas (UT) que mobilizam os quatro fio-condutores do manual (conteúdo institucional; conteúdo linguístico-metodológico; conteúdo cultural; conteúdo pessoal), com o intuito

de mostrar como o manual volta-se para o desenvolvimento de letramento acadêmicos que ultrapassam aspectos textuais formais, preparando a acadêmica/o acadêmico migrante para compreender as ideologias e relações de poder que moldam a universidade (Lea & Street, 2006). Finalmente, apresentamos nossas considerações sobre as contribuições possíveis do *Passarela* para a comunidade acadêmica.

Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB)

Conforme anunciado na introdução, nossa contribuição se desenvolve no âmbito do programa multidisciplinar Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB), iniciado no ano de 2014, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sul do Brasil. O PMUB está vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM)², instituída pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e tem como objetivo desenvolver políticas de acolhimento e (re)inserção acadêmica de migrantes de crise nos cursos de graduação e pós-graduação desta instituição.

O Programa atua no ensino, na pesquisa e na extensão, desenvolvendo atividades e atendimentos tanto com a comunidade interna como com a comunidade externa à UFPR. Atualmente o PMUB conta com a atuação de 8 cursos da instituição (Letras, Direito, Psicologia, Sociologia, Informática, História, Medicina e Comunicação) que desenvolvem, conjuntamente, um trabalho interdisciplinar em rede acerca da temática da migração e do refúgio. Participam deste Programa, de forma voluntária, dezenas de professoras/professores e estudantes de graduação e pós-graduação da instituição.

2 A Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), criada em 2003 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), tem como objetivo central promover a educação, pesquisa e extensão acadêmica voltada à população em condição de refúgio. Nos últimos anos, as instituições associadas têm apresentado resultados concretos do seu envolvimento com a causa dos refugiados, tanto no plano acadêmico como em aspectos de integração dessa população. Até julho de 2020, 23 universidades de 11 unidades da federação faziam parte da rede, atuando de forma transversal para a garantia de direitos dessa população no Brasil (ACNUR, 2020).

Além das atividades de extensão, como por exemplo, aulas de português, de informática, assessoria jurídica, atendimentos psicológicos, entre outras, o Programa começou a incorporar as ações da CSVM na própria estrutura da UFPR, formulando, de fato, políticas universitárias (Friedrich & Hall, 2020). Assim, após inúmeras discussões lideradas pelo PMUB, quatro Resoluções foram emitidas pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR (CEPE), destinadas especificamente à população migrante de crise, as quais serão descritas a seguir.

Políticas de (re)inserção acadêmica

No tocante às políticas propostas pelo PMUB, destacamos três Resoluções internas que estão diretamente relacionadas à (re)inserção de migrantes de crise na UFPR.

A primeira delas (Resolução 13/14), aprovada no ano de 2014, regulamenta a admissão de migrantes humanitários e refugiadas/refugiados na UFPR que iniciaram seu percurso acadêmico em seu país de origem, ou em outro país no exterior, mas não conseguiram concluir seus cursos. Por meio de um edital especial do Programa Reingresso essas/esses estudantes têm a chance de reingressarem na instituição através da ocupação de vagas remanescentes (Ruano, 2019)³. Importante ressaltar que não há nenhum tipo de custo para esse processo seletivo.

Além de vagas destinadas às/aos estudantes que já haviam iniciado sua graduação anteriormente, o PMUB se mobilizou para propor, em 2018, uma normativa destinada às/aos migrantes de crise que ainda não haviam iniciado um curso superior. Trata-se da Resolução 63/18,

³ O Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR) é realizado anualmente com o objetivo de preencher as vagas ociosas dos cursos de graduação. A nova normativa (Resolução 10/19) prevê que, “do montante de vagas apurado para cada curso, são destinadas até 10% para promover o ingresso de migrantes humanitários e refugiados” (Friedrich & Bertoldo, 2020, p. 29).

referente a um processo seletivo especial, visando o ingresso de migrantes humanitários e refugiadas/refugiados nos mais diversos cursos da UFPR. Para tanto, foi aprovada a criação de 10 vagas anuais suplementares destinadas exclusivamente para esse público.

Desde o início destas políticas, 119 estudantes migrantes de crise foram (re)inseridos em mais de 33 cursos de graduação da UFPR, sendo 99 através do Programa Reingresso e 20 via processo seletivo especial (Resolução 63/18) (Ruano *et al.*, 2020). Já no que se refere à inserção desta população na Pós-Graduação, o PMUB propôs, mais recentemente, uma retificação na Resolução 05/2015 já existente, acrescentando uma emenda referente à adição de cinco vagas exclusivas para migrantes no Programa de Pós-Graduação em Direito (Gediel *et al.*, 2020).

O primeiro estudante beneficiado pela normativa foi o sírio Amr Hadifa⁴, que ingressou, por meio deste edital, no mestrado em Direitos Humanos e Democracia (Gediel *et al.*, 2020). Amr foi o primeiro refugiado a defender uma dissertação na UFPR e sua aprovação ocorreu em dezembro de 2019 com o trabalho intitulado “A Participação Política dos Migrantes: entre a teoria, o Direito Internacional e suas aplicações no Brasil”. Amr Hadifa seguiu a carreira acadêmica e atualmente é doutorando em Direito Internacional pelo mesmo Programa de Pós-Graduação. Além dele, outras duas alunas foram incorporadas no programa de Mestrado em Direito da UFPR através da resolução citada: Gloire Mvangi Nkialulendo, da República Democrática do Congo, e Kamilia Akminasi, da Síria (Gediel *et al.*, 2020). Assim, com base nas políticas de (re)inserção, percebemos a atuação direta do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira na luta a favor de uma universidade aberta, plural e democrática.

⁴ Salientamos que as/os estudantes aqui mencionadas/mencionados foram consultadas/consultados previamente e optaram pela utilização de seus nomes reais. Ressaltamos ainda que essas informações já foram publicadas anteriormente em Gediel *et al.*, 2020, conforme citado no texto.

Políticas de permanência

Para apoiar graduandas/graduandos e pós-graduandas/pós-graduandos, garantindo não só o seu acesso à UFPR, mas também a sua permanência na instituição, algumas ações foram postas em prática nos últimos anos pelo programa PMUB.

Em primeiro lugar, a permanência dessas/desses estudantes depende, na maioria das vezes, de uma renda mínima para que possam se dedicar integralmente aos estudos. Assim, graças ao termo de cooperação firmado entre o PMUB e o Ministério Público do Trabalho do Paraná, em 2015, foi possível destinar a esses discentes “recursos para bolsas de estudo, oriundos de multas aplicadas por descumprimento à legislação trabalhista” (Gediel *et al.*, 2020, p. 18). Segundo Machado *et al.* (2020), outras formas de apoio acordadas com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) foram: i) refeições gratuitas no Restaurante Universitário (RU) da universidade; ii) Auxílio Permanência para aquelas/aqueles que se encontram em condição de vulnerabilidade socioeconômica, por meio do Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM); iii) acompanhamento pedagógico semestral por meio de um programa de tutoria; iv) organização de um edital específico destinado a estudantes migrantes para empréstimo de *notebooks*; v) formação de um grupo de trabalho formado por profissionais do PMUB e da PRAE para discutir as demandas específicas dessas/desses estudantes.

Desta forma, podemos perceber como a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis passa a somar esforços com o PMUB com o objetivo de combater a evasão universitária e propiciar a esse público “condições necessárias para o exercício do direito à educação de forma inclusiva” (Machado *et al.*, 2020, p. 43). Segundo os autores, profissionais das áreas da Educação, Psicologia e Serviço Social da PRAE têm “criado e aprimorado estratégias de acompanhamento e auxílios à/na vida estudantil dos migrantes e refugiados, visando favorecer suas autonomias

na vida acadêmica, assim como produzir transformações institucionais que acolham a diversidade” (Machado *et al.*, 2020, p. 45).

Julgamos igualmente importante citar uma Resolução recentemente aprovada (Resolução 56/19), que regulamenta a implementação do Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para Estudantes Refugiados (PFS-Refugiados). Este programa, também conhecido como “Ano Zero”, propõe diversas políticas de permanência para a população migrante (re)inserida no espaço institucional da UFPR, por meio de um primeiro ano acadêmico diferenciado⁵. Além do acompanhamento das/dos discentes via Programa de Tutoria⁶, liderado pela equipe de Psicologia do PMUB, há a oferta de disciplinas conduzidas por membros do PMUB, das áreas de Direito, Psicologia, Letras e Informática. Tal escolha não foi aleatória: com essas ofertas, “resta garantido aos discentes um acolhimento linguístico e digital, além de um espaço de acolhimento e conhecimento sobre a condição jurídica do migrante e refugiado no Brasil e a sua subjetivação como cidadão” (Ruano *et al.*, 2020, p.55-56). Além dessas disciplinas do ciclo propostas pelo PMUB para o primeiro ano letivo, as/os discentes devem frequentar por semestre, paralelamente, pelo menos duas disciplinas obrigatórias da grade curricular de seus respectivos cursos de graduação (indicadas pela Coordenação do Curso). O projeto pedagógico do PFS-Refugiado entrou em vigor no ano de 2020, beneficiando as/os estudantes aprovadas/aprovados por meio do vestibular especial (Resolução 63/18) e do Programa Reingresso (Resolução 13/14) daquele ano.

No tocante às políticas de permanência lideradas pela equipe de Letras do PMUB, podemos destacar o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, implementado no ano de 2016, e a oferta

5 Em relação ao tempo de integralização curricular, é importante pontuar, que este primeiro ano de adaptação (“ano zero”) não conta para fins de jubilamento, justamente para não prejudicar o público atendido (Ruano *et al.*, 2020).

6 Para mais informações relativas ao Programa de Tutoria, consultar Ragnini *et al.*, 2020.

de quatro disciplinas de português acadêmico desenhadas especialmente para esse público-alvo.

Segundo Ruano *et al.* (2020), desde 2016, o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico vem sendo oferecido anualmente, em formato intensivo, às/-aos estudantes selecionadas/selecionados pelo Programa Reingresso e pelo Vestibular especial. Esta formação, com duração de 5 semanas, antecede o ingresso formal desses estudantes na UFPR e tem como objetivo propiciar ao público atendido um início de sensibilização ao português acadêmico e ao contexto universitário. O material didático utilizado foi desenvolvido especialmente para esse propósito e traz textos autênticos com informações relacionadas à vida universitária, além de alguns gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico.

Ainda faz parte das atividades do curso, além das aulas de português, uma visita ao Restaurante Universitário (RU), à Biblioteca, à Casa de Saúde da UFPR, às coordenações de seus respectivos cursos, entre outras. Ademais, somam-se às ações do Curso de Acolhimento Linguístico Acadêmico, atividades promovidas pelas equipes do PMUB das áreas de psicologia (Movimentos Migratórios e Psicologia – MOVE) e informática (Letramento Digital). Observa-se que “as aulas do curso de acolhimento funcionam como uma espécie de diagnóstico do grupo, para que seja possível, como instituição, propor ações que deem conta dessas lacunas ou, ao menos, que tentem minimizá-las” (Ruano *et al.*, 2020, p. 38). Nesse sentido, desde o início, verificamos durante esse “diagnóstico inicial” a necessidade de aumentar a carga horária de aulas de português para o público atendido.

Assim, nos anos de 2019 e 2020, foi possível ampliar consideravelmente o número de horas destinadas ao aprimoramento do português acadêmico. Quatro disciplinas (60h/cada) foram oferecidas especialmente para esse fim: Português: Práticas Textuais Acadêmicas I, II, III e IV. Todas elas fazem parte do Ciclo de Acolhimento Acadêmico

para Estudantes Refugiados (Resolução 56/19). Durante as disciplinas, vários materiais didáticos foram produzidos e, posteriormente, compilados e publicados em um livro: *Passarela*, descrito em detalhes na sequência.

Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos

O livro *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos* foi lançado em junho de 2020 e está disponível para download gratuito no site do ACNUR Brasil⁷. O manual é voltado para estudantes migrantes de crise que necessitam ampliar seu repertório linguístico em português brasileiro para que possam interagir no contexto universitário. Antes de apresentarmos a obra e suas particularidades, julgamos importante esclarecermos as noções teóricas que a orientam.

Noções teóricas: percurso do PLAc ao PLAc-FA

Nos últimos anos, pesquisadoras brasileiras/pesquisadores brasileiros da área de Português Língua Adicional (PLA) propuseram revisitá o contexto de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), tal como este surge em Portugal com os trabalhos de Ançã (2008), Grossos (2010) e Cabete (2010). Originalmente, tal vertente do ensino-aprendizagem de português apresenta a seguinte definição:

[a] língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber-fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (Grossos, 2010, p.68).

⁷ O *Passarela* está disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf. [Recuperado em 10 jul.2021].

A linha portuguesa de PLAc, que foi inicialmente adotada pelas iniciativas brasileiras de acolhimento linguístico às comunidades migrantes⁸, revela o alcance da língua do país de acolhimento como condição única e absolutamente necessária para que sujeitos migrantes integrem-se ao novo território e nele tenham sucesso pessoal e profissional. Os questionamentos recentes acerca da acepção portuguesa de PLAc dizem respeito justamente à noção de domínio do idioma nacional majoritário como fator crucial para a inserção social desses indivíduos. Na visão de Diniz (2015), esta visão da língua coloca em cena práticas autoritárias e neocolonizadoras, na medida em que o idioma predominante do Brasil é imposto às populações deslocadas forçosamente, muitas vezes por meio de movimentos de apagamento identitário. Anunciação (2017) também enxerga no conceito português de PLAc processos de despossessão identitária das comunidades migrantes, uma vez que pessoas plurais, com diferentes trajetórias de vida, são reduzidas às categorias de “migrante” e “refugiado”, sendo assim silenciadas pelo o que a autora denomina de assimilação homogeneizante.

O eixo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa do PMUB, atuando a partir do binômio pesquisa-extensão, também se une às reflexões realizadas pela autora supracitada e pelo autor supracitado. Embora também tenha assumido, no início de suas ações, a definição portuguesa de PLAc (Cursino *et al.*, 2016), atualmente o programa se fi-

8 No início de 2010 a área de Português como Língua Estrangeira ou Adicional estava em franca ascensão no Brasil, motivada principalmente pela internacionalização das IES brasileiras e pelo consequente aumento do número de acordos entre universidades estrangeiras e brasileiras. Nesse contexto, era cada vez maior o número de estudantes intercambistas que vinham ao Brasil para cursar parte de sua graduação ou pós-graduação, o que exigia das instituições a oferta de cursos de português voltados a este público específico. Contudo, conforme ressalta Amado (2013), as especificidades do PLE não são capazes de cobrir as demandas do ensino-aprendizagem de português para alunos migrantes de crise. Deste modo, projetos de acolhimento linguístico das populações migrantes colocados em prática no âmbito universitário se viram obrigados a buscar aporte teórico em experiências ocorridas em outros países, notadamente em Portugal. Assim, as iniciativas brasileiras encontram referências teóricas no Português como Língua de Acolhimento, importando tal perspectiva para o território brasileiro.

lia ao conceito proposto por Lopez e Diniz (2018), uma vez que este parece mais adequado ao contexto brasileiro:

Entendemos *PLAc* como ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA)–integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (Bizon, 2013, p. 123). Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especificidade em questão. (Lopez & Diniz, 2018, s/p).

No âmbito do acolhimento linguístico de migrantes de crise matriculados no ensino superior brasileiro, os saberes linguístico-discursivos tratados por Lopez e Diniz (2018) voltam-se evidentemente ao ambiente universitário. Percebe-se que parte dessas/desses estudantes chegam aos seus cursos de graduação dotadas/dotados de letramentos acadêmicos distantes daqueles comuns às práticas brasileiras (Melo-Pfeifer & Ruano, 2021). Deste modo, o *PLAc* desenvolvido nessa esfera precisa atender à produção e circulação de saberes orientados para a ampliação do repertório de letramentos desses sujeitos, possibilitando que elas/eles transitem com maior autonomia por todas as instâncias da educação superior brasileira. Em outras palavras, o *PLAc* praticado na academia não deve trabalhar apenas habilidades linguísticas escritas e orais comuns aos gêneros discursivos próprios das universidades e de sua produção científica.

Importante ressaltar que o PMUB toma o termo letramentos acadêmicos com base no letramento ideológico proposto por Street

(2014), que identifica a escrita como uma prática social subordinada a contextos históricos, sociais e culturais – distanciando-a, portanto, da habilidade em escrita como uma mera capacidade de manobrar técnicas. Assim, Lea e Street (2006) defendem que a escrita acadêmica também seja considerada na perspectiva dos letramentos acadêmicos de viés ideológico, estando ela também sujeita às relações de poder, autoridades, produção de sentido e identidades existentes nesses locais.

Face aos desafios teóricos e práticos que se colocam ao acolhimento de migrantes de crise no ensino superior brasileiro, consideramos essencial buscarmos reflexões acerca do ensino-aprendizagem do idioma português neste contexto, a fim de compreendermos como o uso da língua pode criar oposições a processos de reterritorialização precária (Bizon, 2013). Em sua pesquisa de doutorado, que ocorre justamente nas ações linguísticas do PMUB, Ruano (2019) se embasa nos estudos de Mangiante e Parpette (2011) e de Madruga (2014) sobre ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos para argumentar em favor de que cursos de PLAc para fins universitários se desenvolvam a partir das demandas e necessidades do público-alvo. Além disso, a autora se apoia nos referidos autores para propor que tais iniciativas de PLAc abordem conteúdos em três níveis iniciais: a) **institucional**, apresentando a estrutura e as dinâmicas da universidade na qual as/os estudantes farão seus percursos; b) **cultural**, que se refere à descoberta de aspectos histórico-culturais-sociais do espaço em que se encontram essas alunas/esses alunos e, também, ao desenvolvimento de ações de integração destas/destes à comunidade acadêmica; c) **linguístico-metodológico**, o qual abrange os letramentos acadêmicos e estruturas linguísticas/textuais mais frequentes nas IES brasileiras.

A autora se baseia, ainda, no conceito de *second space* aventado por Campano (2007) para defender que as aulas de PLAc em contexto acadêmico devem explorar as narrativas da/do sujeito migrante como um modo de colocar em prática uma abordagem de cunho reflexivo

que abra oportunidades para que as/os estudantes elaborem e (res)sig- nifiquem suas trajetórias de vida. Assim, Ruano (2019), agrega ainda um quarto tipo de conteúdo, denominado de conteúdo **pessoal**, o qual “instiga o relato pessoal, a inclusão das próprias vivências e histórias nas tarefas produzidas” (Ruano, 2019, p. 183).

Diante de tantas particularidades, Ruano (2019) propõe a ramificação do PLAc, sugerindo uma linha teórica que considere o domínio universitário. Deste modo, a autora apresenta o Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA) – base teórica do manual *Passarela*. Ruano (2019) define a nova nomenclatura como:

o ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento e se destina a migrantes e refugiados que buscam aprimoramento linguístico para fins acadêmicos, bem como maior entendimento da estrutura institucional e cultural das diversas esferas da universidade na qual estão inseridos. A nova nomenclatura, aqui defendida, leva em consideração as especificidades do público-alvo, que muitas vezes se encontra submetido, por exemplo, a um conjunto de pressões econômicas, sociais, psíquicas e legais, que devem ser consideradas dentro desse contexto de ensino. (Ruano, 2019, p.152).

Características do manual Passarela

Ao contrário da maioria dos manuais de línguas estrangeiras, o *Passarela* foi concebido de maneira orgânica. Isso significa que suas unidades temáticas (UTs) não foram planejadas previamente com o intuito de compor um livro didático. A obra, na realidade, nasce das práticas de acolhimento linguístico realizadas no PMUB. As autoras/os

autores⁹ do livro são professoras/professores do Curso de Acolhimento Linguístico e das disciplinas Português: Práticas Textuais Acadêmicas I e Práticas Textuais Acadêmicas II, contextos nos quais produziram as UTs que integram o *Passarela*. Todas elas foram projetadas a partir da escuta atenta e afetiva das demandas de alunas ingressas/alunos ingressos na UFPR por meio das Resoluções apresentadas anteriormente neste capítulo.

A título de contextualização: em 2019, a parceria entre o PMUB e o ACNUR Brasil possibilitou uma série de publicações relacionadas ao programa, todas com o objetivo de ampliar o alcance dos resultados das pesquisas e das ações desenvolvidas no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello / UFPR para a integração da população migrante de crise. Tal oportunidade abriu caminhos para que o programa atendesse uma demanda de outras IES que também possuem em seu quadro discente migrantes, a saber, a viabilização de um material didático que oriente o acolhimento linguístico e acadêmico, bem como a integração dessas/desses estudantes na universidade. Assim, coube às organizadoras do livro didático em questão revisar e editar os materiais didáticos já produzidos e aplicados ao longo da existência do PMUB. Dois critérios foram levados em conta na etapa de revisão e edição:

(1) As observações das professoras/dos professores no que diz respeito aos resultados obtidos na aplicação prévia de cada UT, que apontaram o que precisava ser modificado para que o material atendesse às necessidades das/dos estudantes de maneira mais assertiva;

(2) Os comentários das próprias/dos próprios estudantes, que foram incentivadas/incentivados a se posicionar sobre as aulas ao longo

⁹ São autoras/autores do *Passarela*: Alessandra de Freitas, mestra em Estudos Linguísticos pela UFPR; Bruna Martins Francisco, mestra em Estudos Linguísticos pela UFPR; Bruna Pupatto Ruano, doutora em Estudos Linguísticos pela UFPR; Carla Alessandra Cursino, doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFPR; Layana Christine Oliveira, mestrandona em Letras pela UNIFESP; Nicolas Henrique Batista, mestre em Estudos Linguísticos pela UFPR; Sérgio Ricardo dos Santos Lopes, doutorando em Estudos Literários pela UFPR.

do Curso de Acolhimento Linguístico e, principalmente, das disciplinas Práticas Textuais Acadêmicas I e II.

Assim, o *Passarela* é composto por três dossiês, que abrangem diferentes trilhas de aprendizagem. Todos eles, em alguma medida, foram desenvolvidos tendo como pano de fundo a UFPR – o que não impede que outras IES façam uso do material. Além disso, diferentemente da maioria de manuais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o *Passarela* não apresenta uma linearidade progressiva de conteúdos, de modo que as UTs podem ser aplicadas separadamente, a depender da necessidade de cada contexto. A obra está assim organizada:

Dossiê 1: Bem-vindos à universidade	Dossiê 2: Escrita acadêmica	Dossiê 3: Oralidade acadêmica
Unidade 1: Minha nova vida acadêmica	Unidade 1: O que é verbete?	Unidade 1: Expondo suas ideias
Unidade 2: Histórias de vida	Unidade 2: Organizando leitura e escrita	Unidade 2: Apresentação oral
Unidade 3: Minha história de vida	Unidade 3: Resumo	
Unidade 4: Para você o que é...?	Unidade 4: Analise e opine!	
	Unidade 5: Artigo científico	

Quadro 1. Organização do manual *Passarela: Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*. Fonte: as autoras (2022).

Ressaltamos que, seguindo a perspectiva do PLAc-FA, o *Passarela* privilegia a construção da língua portuguesa voltada para fins universitários e o desenvolvimento de novos letramentos acadêmicos a partir de quatro fio-condutores. O primeiro deles diz respeito ao trabalho com o conteúdo institucional, uma vez que as UTs, sobretudo as que integram o Dossiê 1, proporcionam um maior entendimento da estrutura institucional e cultural das mais diferentes instâncias da universidade.

Trabalha-se também no viés do conteúdo cultural, com a apresentação de atividades que promovem a diversidade linguística, cultural e epistêmica do aluno migrante, valorizando a cultura do outro e impulsionando o diálogo intercultural no contexto acadêmico.

O terceiro fio-condutor do *Passarela* abrange o conteúdo linguístico-metodológico, destacando a apresentação e/ou aprimoramento de gêneros textuais escritos (Dossiê 2) e orais (Dossiê 3) próprios do ambiente acadêmico brasileiro. Por fim, o manual também coloca em prática o trabalho com o conteúdo pessoal, na medida em que as UTs oportunizam momentos em que a/o estudante, por meio da ampliação de seu repertório linguístico e de letramentos, vivencie sua (re) construção identitária no âmbito da academia e, ainda, em outras esferas de sua vida.

Na seção seguinte, analisaremos o *Passarela* com mais detalhes a fim de mostrarmos suas possíveis vantagens no acolhimento de estudantes migrantes de crise nas IES brasileiras, assim como as tensões inerentes a tais iniciativas.

Uma via para ações de acolhimento linguístico-acadêmico para além dos muros da universidade

Existe uma série de fatores, relacionados às mais diversas esferas sociais, que influenciam a trajetória acadêmica de uma/um estudante que se encontra em situação de migração forçada. Do ponto de vista linguístico-cultural, desde nossa experiência, podemos afirmar que as diferenças de cultura de ensino-aprendizagem e de letramentos acadêmicos, somadas às diversas vulnerabilidades às quais a acadêmica/o acadêmico possa estar submetida/submetido, podem ser critérios que lhe colocarão dificuldades, ocasionando prejuízos ao seu desempenho acadêmico e, em alguns casos, a evasão universitária.

Deste modo, ao longo do Dossiê 1 o *Passarela* salienta o eixo dos conteúdos institucionais, apresentando a instituição universitária – em nosso caso, a UFPR – à caloura/ao calouro migrante. O objetivo é que ela/ele conheça sua estrutura e seu funcionamento, bem como práticas sociais e relações de poder que nela são frequentes. Por exemplo, a Unidade 1, intitulada “Minha nova vida acadêmica”, aborda o ingresso da/do estudante na UFPR. As primeiras atividades se desenvolvem em torno de um vídeo de apresentação da universidade. Nelas, a aluna/o aluno irá conhecer o organograma da instituição em Reitoria e Pró-Reitorias e, também, seus três pilares regentes (ensino, pesquisa e extensão). Ainda na mesma UT, o público-alvo conhece o sistema de tutoria, em que estudantes voluntárias/voluntários acompanham colegas, auxiliando-as/os durante sua vida universitária.

Observamos, ainda, que a/o estudante é convidada/convidado frequentemente a refletir sobre a cultura de aprendizagem do seu país e a do país de acolhida. Ainda na Unidade 1, as atividades de discussão oral proporcionam momentos em que as alunas/os alunos pensam e falam sobre as diferenças já percebidas entre a UFPR e sua instituição de origem (no caso, evidentemente, daqueles que estão retomando seus estudos universitários) e, também, sobre a relação aluno-professor em seu país e no Brasil.



Leitura e compreensão

Observe o documento ao lado.

- Ele trata de quê?
- Na sua opinião, o que é uma cartilha?
- Você entende o que é uma tutoria?



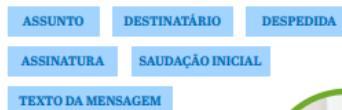
1. Explique, com suas palavras, o que é uma tutoria.

2. Na sua opinião, como um tutor poderia te ajudar durante o seu percurso universitário?

Agora que você já sabe que terá um tutor para te auxiliar na sua nova trajetória, você pode refletir um pouco sobre as questões que você gostaria de discutir com essa pessoa para, então, entrar em contato com ela.

O primeiro meio de comunicação com seu tutor e seus professores será o e-mail. Esse gênero já foi trabalhado no curso de Acolhimento Língüístico e Acadêmico.

Você lembra qual é a estrutura de um e-mail?
Organize as etapas na imagem a seguir.



A **tutoria**, também chamada de **mentoring**, é um método muito utilizado para efetivar uma interação pedagógica. Os tutores acompanham e comunicam-se com seus alunos de forma sistemática, planejando, dentre outras coisas, o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo.

Uma de suas aplicações, por exemplo, pode ser dentro do processo pedagógico aplicado em instituições educacionais, onde existe a tendência de desistência do aluno frente aos desafios encontrados. Neste caso, o contato com o aluno começa pelo conhecimento de toda a estrutura do curso e é necessário que o acompanhamento ocorra com frequência regular, de forma rápida e eficaz. O tutor observa os problemas dos estudantes e ajuda, prestando assistência de forma mais célere, eficaz e imediata.

Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Tutoria

Acesse a Cartilha para Tutoria pelo QR Code ao lado.

Disponível em: encurtador.com.br/guwJM



Diversidades culturais

- Na sua cultura, como é a relação aluno X professor?
- Qual é o grau de aproximação entre eles?
- Considerando sua experiência no Brasil, como você percebe essa relação por aqui?



Imagen 1. Exemplo de mobilização dos conteúdos institucionais do *Passarela*

Parece-nos igualmente importante que a/o estudante migrante recém inserida/recém-inserido no ensino superior brasileiro perceba

e compreenda sua reconstituição identitária nessa nova etapa da vida, bem como seus direitos e deveres no espaço universitário. Nesse quesito, pensamos que materiais de PLAc-FA devem abrir espaço para as narrativas de vida de cada estudante, pois o cenário de complexidades e tensões intrínsecas ao ensino-aprendizagem de línguas em contexto migratório requer salas de aulas que também assumam a função de um segundo espaço, em que o foco está na trajetória das alunas/dos alunos, no engajamento destas/destes como atores sociais e, consequentemente, no desenvolvimento de novos letramentos (Campano, 2007). Para o autor, “diante do silenciamento de vozes do passado, é essencial promover espaços em que o aluno possa falar de si, pois a lembrança torna-se uma ferramenta para a recuperação cultural” (Campano, 2007, p.52, tradução nossa)¹⁰.

Considerando o conceito de segundo espaço, o *Passarela* oportuniza que a/o estudante traga suas vivências para o curso de PLAc-FA por meio do trabalho com os conteúdos pessoais, mobilizados em todo o manual e, mais especificamente, no primeiro dossiê. A título de ilustração, analisamos aqui a Unidade 3 do dossiê 1, chamada “Minha história de vida”, a qual apresenta o gênero diário por meio do livro “Quarto de Despejo”¹¹, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. Evidentemente, não se trata de um gênero textual acadêmico. Contudo, ele servirá de base para que as acadêmicas/os acadêmicos produzam seu próprio diário, no qual devem narrar, semanalmente, acontecimentos de sua vida na universidade. Trata-se, como se pode observar na Imagem 2, de uma produção contínua e espera-se que a

10 No original: “Faced with the silencing of voices from the past, it is essential to promote spaces where students can talk about themselves, as memory becomes a tool for cultural recovery”.

11 Atualmente um sucesso de vendas do mercado editorial brasileiro, o livro “Quarto de Despejo” foi publicado originalmente em 1960 por Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, anônima, mãe solo, com baixa escolarização e moradora da favela do Canindé, na cidade de São Paulo. A obra reúne 20 diários em que a autora descreve a favela, narra o que é morar em um local completamente marginalizado e, ainda, debate sobre sua condição de mulher neste espaço social.

professora/o professor responsável leia as produções escritas de suas/seus estudantes.

ACNUR | AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS

Tarefa

Como tarefa de avaliação contínua, você deverá manter um diário na nuvem, compartilhado com sua/seu professor, para que ele(a) faça as devidas correções linguísticas. Seu diário deverá ter um conteúdo relacionado **exclusivamente** a seu novo universo acadêmico e você deverá:

1. Colocar a versão corrigida de sua autobiografia.
2. Escrever 1 vez por semana.
3. Relatar e/ou refletir sobre um ponto positivo de sua semana no ambiente acadêmico.
4. Relatar e/ou refletir sobre uma questão desafiadora de sua semana no ambiente acadêmico.
5. Se você quiser, poderá dar um nome ao seu diário.



Imagen 2. Tarefa de produção do diário como exemplo de trabalho com conteúdos pessoais

As reflexões proporcionadas pela escrita do diário, bem como por outras atividades de cunho pessoal enunciadas no *Passarela*, intentam que a/o estudante perceba, por meio de sua própria ação narrativa, a construção de seu “eu” a partir das experiências vividas no trilhar acadêmico. Estes exercícios de contemplação de seu caminhar conduzem a aluna/o aluno à compreensão de quem ela/ele é neste local, assim como quem ela/ele deseja ser. Igualmente, tais práticas fazem emergir as relações de poder e as tensões nas quais ela/ele está vivendo. Não raro, relatos do tipo “O professor se nega a falar mais devagar comigo para que eu entenda o que eu preciso fazer” e “Nenhum colega quis fazer trabalho em equipe comigo porque sou estrangeiro / sou negro” aparecem nos diários e, também, em comentários realizados em sala de aula. Em nossa experiência, notamos que as/os estudantes possuem uma necessidade de falar de si, ou seja, de mobilizar os conteúdos pessoais, para explicar – para si mesmo e para outros – as situações que está experienciando, para denunciar contextos de conflitos e, ainda, para vislumbrar alternativas possíveis para solucioná-los e para seu porvir dentro e fora da academia.

Ainda tomando o diário como exemplo, para a/o docente, a leitura da produção das/dos estudantes não deve objetivar a correção textual (embora esta seja realizada), mas sim, a escuta do que essas/esses sujeitos têm a compartilhar, muitas vezes, de modo urgente. Ao possibilitar o trabalho com os conteúdos pessoais, o *Passarela* encoraja um diálogo real entre alunas/alunos e professoras/professores, ação de extrema importância para educadoras/educadores que estão comprometidas/prometidos com uma educação emancipadora. Impossível não resgatar Paulo Freire, para quem é na e pela dialogicidade que indivíduos podem perceber a realidade criticamente e, assim, transformá-la. Para o autor, diálogo é uma exigência existencial,

em que o que está em jogo não é o depósito de ideias um no outro, mas sim “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2005, p.109).

Este encontro de que fala Freire (2005) também é privilegiado no *Passarela* por meio do trabalho com os conteúdos culturais, que são mobilizados de diversas maneiras ao longo do manual. Por exemplo, na Unidade 1 do dossiê 2, intitulada “Verbete”, a/o estudante é convidada/convidado a escrever um verbete sobre algum elemento cultural de seu país de origem e publicá-lo no site Wikipédia. Na Unidade 3 do mesmo dossiê, chamada “Resumo”, a acadêmica/o acadêmico se familiariza com o gênero textual resumo, tomando como base obras artísticas que evocam discussões sociais universais, como o documentário “Eu não sou seu negro”, do cineasta haitiano Raoul Peck, que trata da luta contra o racismo, e o romance “Vida secas”, de Graciliano Ramos, que aborda a migração interna vivida no Brasil na primeira metade do século XX (Imagen 3).



Leitura e compreensão

Agora **leia em silêncio** os textos abaixo e responda às questões que se seguem:



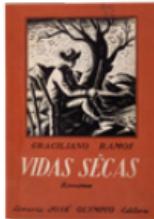
Eu Não Sou Seu Negro, 2017.

Direção: Raoul Peck

Gênero: Documentário

Nacionalidades: EUA,

Suíça, França, Bélgica



Vidas secas

GRACILIANO RAMOS - 1938

José Olympio

O documentário "Eu não sou negro", narrado pelo ator Samuel L. Jackson, fala sobre o que é ser negro nos Estados Unidos. O diretor Raoul Peck mescla o livro – inacabado – "Remember this house", de James Baldwin, à imagens poéticas com o objetivo de relatar a vida de grandes líderes que lutaram pela igualdade racial. O filme resgata, portanto, as histórias de Malcolm X, Martin Luther King, entre outros, e mostra como os movimentos da nossa época ainda lutam pelos mesmos direitos.

Publicado em 1938, **Vidas Secas** narra a saga de uma família nordestina em busca de sobrevivência. Fabiano e seus familiares fogem da seca do sertão do nordeste até chegarem a uma fazenda. Lá, a esperança de dias melhores se transforma em pesadelo para cada um dos personagens centrais da trama – Fabiano, sua mulher Sinha Vitoria, seus dois filhos e a cadelha Baleia. A próxima seca obriga a família a fugir novamente, dessa vez rumo ao sul do Brasil. A obra retrata a miséria do sertão nordestino e o êxodo rural vivido por diversas famílias e que marca a atual configuração social brasileira.

1. Depois de ler os dois textos, responda:

- a. Sobre que tipo de documento cada um destes textos trata?

- c. Que informações são encontradas em cada um deles?

- b. Por que alguém leria um texto destes sobre estas obras?

- d. Que elementos e características estes dois textos têm em comum?

- e. Os leitores e escritores destes textos possuem objetivos parecidos? Por quê?

Imagen 3. Mobilização da cultura de estudantes migrantes e da brasileira no trabalho com conteúdos culturais no livro didático *Passarela*.

O objetivo das atividades de viés cultural vai além de ceder espaço para a presença da cultura do alunado migrante/refugiado. Entendemos, assim como Garcés (2007), que a existência de múltiplas manifestações linguísticas e culturais nas salas de aula de PLAC-FA e nas próprias IES deve ultrapassar o limite do multiculturalismo que prega a tolerância, mas que dissimula desigualdades provocadas

pelas forças hegemônicas nas relações de poder atuantes na universidade e na sociedade de modo geral. Defendemos que as áreas de PLAc e PLAc-FA precisam promover uma pedagogia que, conforme ressalta Walsh (2002), estimule que todos os sujeitos da dinâmica educacional compreendam que o conceito de diversidade é construído pela ótica cultural dominante e, por isso, deve ser sempre questionado.

Deste modo, as ações didáticas baseadas nos conteúdos culturais não almejam a promoção de uma comunidade acadêmica “ideal”, livre de tensões e conflitos, mas sim que estudantes e docentes de PLAc-FA tenham em mente que é possível – e fundamental – questionar as práticas sociais da universidade, buscando reconstruí-las. O manual *Passarela* é, assim, uma oportunidade para que cursos de PLAc-FA atuem na perspectiva da interculturalidade crítica, assim definida por Walsh (2001 *apud* Oliveira & Candau, 2010):

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p. 10-11 *apud* Oliveira & Candau, 2010, p.26).

Vale ressaltar que a interculturalidade crítica está relacionada à reconstrução de um pensamento crítico-outro, que foge da ideia

da simples inclusão das práticas culturais de povos marginalizados como atitude suficiente para a inclusão destes em determinados espaços sociais. Walsh (2002) se coloca contra uma visão meramente inclusiva, argumentando a favor da interculturalidade crítica como uma “construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização” (Walsh 2007, p. 8 *apud* Oliveira & Candau, 2010, p. 28).

Por fim, o *Passarela* procura ampliar os letramentos acadêmicos da/do estudante por meio dos conteúdos linguístico-metodológicos. Nos dossiês 2 e 3, a/o estudante é apresentada/apresentado aos gêneros textuais acadêmicos mais frequentes nas universidades brasileiras: verbete, resumo, fichamento acadêmico, resenha, artigo acadêmico, debates em sala de aula e seminários. Conforme mencionamos anteriormente, o material didático em questão não se detém apenas na apresentação formal desses tipos de texto. O manual se apoia na noção de letramento de Street (2014), definido como prática social e ideológica, permeada por relações de poder e significados específicos. Assim, trabalhar letramento em sala de aula é ir além do ensino de aspectos técnicos das funções da linguagem para ajudar estudantes a “adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (Street, 2014, p.23).

Desse modo, os eventos de letramento, isto é, aqueles elementos mais observáveis da leitura e escrita, e as práticas de letramento (contextos institucionais e culturais em que se situam os eventos de letramento) aventados pelo *Passarela* extrapolam a visão de letramento autônomo, que, segundo Street (2014), se concentra tão somente nas habilidades voltadas à decifragem de códigos. O manual considera os contextos de uso do PLAc-FA e suas intersecções como espaços permeados por relações de poder, de tal modo que as propostas de evento e de práticas de letramento no ambiente universitário também o precisam ser.

Para ilustrar o trabalho com eventos e práticas de letramento sob a ótica de Street (2014), trazemos a Unidade 1 do Dossiê 3, intitulada “Expondo suas ideias”. A prática de letramento em pauta é o debate acadêmico. Como pano de fundo para as discussões, a UT introduz a temática da desigualdade de gêneros, algo presente na sociedade brasileira e, consequentemente, na comunidade científica e acadêmica. O material apresenta diversos vídeos e campanhas publicitárias para fomentar as reflexões sobre o tema ao mesmo tempo em que oferece orientações sobre como realizar um debate no ambiente acadêmico (Imagen 4).

ACERVO | AGENCIA DA ONU PARA REFUGIADOS

■ Unidade 1

Expondo suas ideias

UNIVERSIDADE FEDERACAO - Programa Político Migrante e Comunidade Brasileira
Autor: Nádia Souza
Autora: Diretora de Políticas, Brazil e Brasil

Observe as imagens. Para você, o que estas pessoas têm ou podem ter em comum?



Compreensão de vídeo

Assista ao vídeo "Ameninçopodófobo - Machismo e violência contra a mulher na juventude", produzido pela Endo Agenzia di Journalism, e responda as questões a seguir.



QUESTIONÁRIO

1. Qual é o nome da organização que produziu o vídeo?

2. Qual é o tema principal abordado no vídeo?

3. Qual é o nome da autora do vídeo?

4. Qual é a principal mensagem transmitida no vídeo?

ACERVO | AGENCIA DA ONU PARA REFUGIADOS

Sistematizando: Debate

■ Em duplas. Responda as questões a seguir. Verdadeiro (V) ou Falso (F)?

1. O debate é só gênero oral que tem como principal objetivo convencer só(s) outros) interlocutores.
2. O debate é só gênero oral que tem como principal objetivo convencer só(s) outros) interlocutores.
3. O debate pressupõe confronto de ideias, porém debate só significa falar e sem expressar sua opinião/deia sobre determinado tema respeitando as regras de debate.
4. O discurso utilizada em um debate só deve ser persuasivo.
5. O debate é só gênero oral que tem como principal objetivo convencer só(s) outros) interlocutores.
6. O debate pressupõe que sua fala base em diferentes argumentos que sustentem sua opinião.
7. Um debate pressupõe mais de um interlocutor e um mediador.

■ Agora, discuta com a sua colega sobre as principais características desse gênero discursivo e elaborare com conjunto uma definição e gênero de debate.

Mediação



Recursos de mediação

- **Introduzir o tema:** Bem da tarde/noite, hoje vamos discutir o tema... / O assunto do nosso debate é...
- **Apresentar os convidados:** Estamos aqui com (professor e nome) e (professor e nome) / Gostaria de apresentar para vocês os debatedores desta noite (nome,marido/a) (professor e nome) e (o/a professor nome) que vão falar sobre...
- **Controlar o tempo:** Vou tem um minuto para concluir sua fala / Vou tempo é só igualzinho/ inventar os termos.
- **Moderar o debate:** por favor, respeite a seu interlocutor / estou aqui justamente para ouvir diferentes pontos de vista e refletirmos sobre esse tema.
- **Encerrar a ação:** agradeça a participação das convidadas / obrigado pela sua participação, também sou sua muito, muito...

Imagen 4. Conteúdos linguísticos-metodológicos mobilizados no *Passarela* a partir de reflexões sobre relações de poder com o intuito de ampliar letramentos acadêmicos

O *Passarela* é também, em alguma medida, um convite para que se (re)pense o papel da/do docente de PLAc e de PLAc-FA. Estamos em consonância com Bizon e Camargo (2018), que atentam para o perigo de enxergar a comunidade migrante de crise numa perspectiva de inferioridade do Outro, a quem tudo falta – atitude que legitima professoras/professores a ditar as pautas deste Outro. O agir docente

não deve, portanto, ser de imposição do conhecimento à educanda/ao educando, tampouco de passividade diante do alunado. Entendemos que a área de PLAc e de PLAc-FA requer agentes que se apoiem na concepção de educadores sentipensantes (Fals Borda, 2008), que abandonam atitudes tradicionais de neutralidade diante do alunado para adotar o perfil de investigador e militante das causas dos sujeitos à sua frente. A subversão da função docente exercida por atores educacionais do PLAc-FA deve, assim, ir ao encontro dos questionamentos das estruturas próprias do ambiente acadêmico, procurando transformar a universidade em um local, ainda que não livre de desigualdades e de conflitos, mais aberto à diversidade e ao acolhimento de estudantes em condição de migração forçada.

Não é equivocado pensar que o PLAc-FA exige de professoras/professores um caráter ativista, uma vez que as ações desse grupo de profissionais, em conjunto com a comunidade migrante, são as forças agentivas capazes de estabelecer políticas de inclusão e permanência de estudantes em deslocamento forçado na universidade brasileira. Embora seja sempre desejável que o poder público tome a frente e desenvolva políticas públicas para essa parcela da população, relembramos aqui a importância de ações de dialogismo. Compartilhamos a visão do Freire (2005) de que educadoras/educadores devem atuar por meio do diálogo e assumir o caráter de figuras problematizadoras da realidade, estando dispostas/dispostos a lutar com as/os estudantes, uma vez que se “o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (Freire, 2005, p.114).

Considerações finais

Ao longo da presente contribuição, apresentamos o *Passarela: Português como Língua de Acolhimento Para Fins Acadêmicos*, mate-

rial didático direcionado à comunidade migrante de crise que inicia ou retoma seus estudos superiores em uma IES brasileira e que, assim, necessita desenvolver e/ou aprimorar letramentos acadêmicos usuais em nossas universidades. Nossa objetivo principal era mostrar um manual que intenta o desenvolvimento de letramentos acadêmicos pautado na visão de Lea & Street (2006). Dito de outro modo, a visão de letramentos acadêmicos do *Passarela* pretende que a/o estudante migrante não apenas seja capaz de manusear aspectos formais da língua/linguagem próprios do ambiente acadêmico, mas que seja, sobre tudo, capaz de ler e compreender as ideologias e as relações de poder que se instauram na universidade, em suas mais diversas esferas, e na sociedade em geral.

Nesse sentido, o trabalho com os quatro tipos de conteúdo que sustentam o livro (institucional, linguístico-metodológico, cultural e pessoal) abandona qualquer visão tecnicista acerca da língua/linguagem que porventura possa ser considerada neste contexto. Assume-se, em contrapartida, que a língua será para esses sujeitos um democratizador de reterritorializações precárias, conforme defende Bizon (2013). Ou seja, o acolhimento linguístico a tais estudantes deve almejar, acima de tudo, que elas/eles ampliem seus repertórios linguísticos e de letramentos acadêmicos para percorrer seu trajeto acadêmico, compreendendo que estão inseridas/inseridos em um contexto de relações de poder. Devem ainda tomar para si que, face às desigualdades, injustiças e precariedades às quais possam estar submetidas/submetidos no ambiente universitário, podem questionar a instituição para, assim, transformá-la.

É importante ressaltar que o *Passarela*, enquanto política linguística, tornou-se possível devido ao posicionamento, voltado para a ação, de agentes da UFPR vinculados ao Programa Política Migratória e a Universidade Brasileira (dentre professoras/professores, estudantes de graduação e de pós-graduação, servidoras/servidores), o qual resultou na instauração da Cátedra Sérgio Vieira de Mello/UFPR-ACNUR e,

consequentemente, na aprovação de uma série de resoluções em prol da (re)inserção e da permanência da comunidade migrante de crise na universidade. Trata-se de um exemplo que atesta a importância da participação das IES no acesso à educação às populações em deslocamento forçado – direito básico de qualquer cidadã/cidadão residente no território brasileiro.

Por último, ressaltamos que não é objetivo do *Passarela* chegar a um ideal de universidade em que a diversidade é simplesmente tolerada. Tampouco queremos que o alunado migrante de crise abdique de sua identidade para agir como uma/um estudante brasileira/brasileiro – esta/este também idealizada/idealizado. Desejamos, na realidade, que este material sirva para que estudantes e professoras/professores de PLAc-FA desenvolvam relações que, não sem conflitos, busquem fazer das IES brasileiras um lugar outro no qual sujeitos historicamente subalternizados tenham meios de reescrever suas histórias. Pretendemos, acima de tudo, mostrar que a educação linguística em contexto de migração de crise exige tomadas de posicionamento e ações dialógicas, jamais passividade. Afinal, se educar é um ato político, não há por que a área de PLAc-FA não o ser também.

Referências

- ALTO Comissariado das Nações Unidas para refugiados (ACNUR) / United Nations High Nations Commissioner for Refugees (UNHCR). (2020). *Site oficial*. <https://www.acnur.org/portugues>
- AMADO, R. (2013). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, 4(2). http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113
- ANÇÃ, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, 13, 71-87. <http://core.ak.uk/download/pdf/62496628.pdf>
- ANUNCIAÇÃO, R. F. M. (2017). *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*.

[Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas]. <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2017/06/08/somos-mais-que-isso-praticas-de-reexistencia-de-migrantes-e-refugiados-frente>

BAENINGER, R., Demétrio, N. B., & Domeniconi, J. (2020). *Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrópoles – Migrações Internacionais, Macrometrópole Paulista, Regiões Metropolitanas e Regiões Administrativas*. Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO / UNICAMP.

BAENINGER, R. (2018). Introdução. In Baeninger, R., Bógus, L. M., Moreira, J. B., Vedovato, L. R., Fernandes, D., Souza, M. R., Baltar, C. S., Peres, R. G., Waldman, T.C., & Magalhães, L. F. (Eds.), *Migrações Sul-Sul* (pp. 11-16). Núcleo de Estudos de População – Elza Berquó – Nepo/Unicamp.

BIZON, A. C. C. (2013). *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização* [Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.911713>

BIZON, A. C. C., & Camargo, H. (2018). Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In Baeninger, R., Bógus, L. M., Moreira, J. B., Vedovato, L. R., Fernandes, D., Souza, M. R., Baltar, C. S., Peres, R. G., Waldman, T. C., & Magalhães, L. F. (Eds.), *Migrações Sul-Sul* (pp. 712-726). Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp.

CABETE, M. A. C. S. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento* [Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf

CAMPANO, G. (2007). *Immigrant students and literacy: reading, writing and remembering*. Teachers College Press.

CLOCHARD, O. (2007). Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, 21-10. <https://journals.openedition.org/echogeo/1696>

COMITÊ Nacional para os Refugiados (CONARE). (2018). *Refúgio em números* (3. ed.). Secretaria Nacional de Justiça (SNJ). Ministério da Justiça.

CURSINO, C. A., Albuquerque, J., Figueiredo Silva, M. C., Gabriel, M., & Anunciação, R. M. F. (2016). Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In Ruano, B. P., Santos, J., & Saltini, L. (Orgs.), *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências de sala de aula* (pp. 317-336). Editora da UFPR.

DINIZ, L. R. A. (2015). Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, 10, 5-8 <http://www.entremeios.inf.br/published/233.pdf>

FALS Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. El Áncora Editores; Panamericana Editorial.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Terra e Paz.

FRIEDRICH, T. S., Bertoldo, J. (2020). Ocupação de Vagas Remanescentes: a trajetória entre a escuta do eco das demandas e a implementação de mecanismos para seu atendimento. In Gediel, J. A. P., & Friedrich, T. S. (Orgs.), *Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (pp. 26-31). InVerso.

FRIEDRICH, T. S. &, Hall, K. (2020). Cátedra Sérgio Vieira de Mello na UFPR (CSVM) and Programa Política Migratória e Universidade Brasileira na UFPR (PMUB): an experience report. In Gediel, J. A. P., & Friedrich, T. S. (Orgs.), *Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (pp. 264-271). InVerso.

GARCÉS, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad linguística y epistémica. In Castro-Gomés, S., & Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifícia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

GEDIEL, J. A. P., Hdiefa, A., Nkialulendo, G., & Amikinasi, K. (2020). Refúgio, Pós-Graduação e Pesquisa em Direito na UFPR. In Gediel, J. A. P., & Friedrich, T. S. (Orgs.), *Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (pp. 78-85). InVerso.

- GEDIEL, J. A. P., Ruano, B. P., & Grahl, J. A. P. (2020). Desafios de um Percurso: extensão Universitária e Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas na UFPR. In Gediel, J. A. P., & Friedrich, T. S. (Orgs.), *Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (pp. 10-19). InVerso.
- GROSSO, M. J. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>
- LEA, M., & Street, B. (2006). The ‘academic literacies’ model: theory and applications. *Theory into practices*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- LOPEZ, A. P. A., & Diniz, L. R. A. (2018). A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, 9. <https://assiple.org/revista-siple>
- MACHADO, J. P., Santos, N., Evangelista, R. J., & César, M. R. (2020). Acolhimento Institucional: A PRAE-UFPR (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis) e a emergência das demandas. In Gediel, J. A. P., & Friedrich, T. S. (Orgs.), *Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (pp. 42-47). InVerso.
- MADRUGA, C. F. (2014). *Ensino de Português para objetivo universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP* [Dissertação de Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa. Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06052015-174217/publico/2014_CarolinaFernandesMadruga_VCorr.pdf
- MANGIANTE, J. M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- MANGIANTE, J. M., & Parpette, C. (2011). *Le Français sur Objectif Universitaire*. PUG.
- MELO-PFEIFER, S., & Ruano, B. P (2021). “*In Haiti, I have never learned this way*”: refugee students’ perceptions of academic culture and literacy in a public Brazilian higher education institution. In Anastassiou, F. (Org.), *Literacies, biliteracy and multiliteracies: building paths to the future* (pp. 96-124). Cambridge Scholars Publishing.

OBSERVATÓRIO das migrações internacionais (OBMigra). (2019). *Resumo Executivo. Relatório Anual 2019*.

OLIVEIRA, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40.

RAGNINI, E. C. S., Silva, G. L., Machado, J. P., Santos, N., & Oliveira, L. L. (2020). Por uma política de permanência: acompanhando a trajetória universitária de estudantes refugiadas/os e migrantes humanitários na UFPR. In Gediel, J. A. P., & Friedrich, T. S. (Orgs.), *Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (pp. 60-67). InVerso.

RUANO, B. P., & Cursino, C. A. (Orgs.). (2020). *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*. Editora Peregrina.

RUANO, B. P. (2019). *Programa Reingresso UFPR–aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento* [Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67641>

RUANO, B. P., Farias, B. M., & Gutierrez, M. (2020). Acolhimento Linguístico Acadêmico: os primeiros passos na UFPR – Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-interno). In Gediel, J. A. P., & Friedrich, T. S. (Orgs.), *Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (pp. 32-41). InVerso.

RUANO, B. P., Friedrich, T. S., Kamayi, R. G., Wama, W., & Rivas, Z. C. (2020). O Tempo de Aprendizado e a Proposta e Implementação do “Ano Zero”. In Gediel, J. A. P., Friedrich, T. S. (Orgs.), *Movimentos, Memórias e Refúgio: Ensaios sobre as Boas Práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná* (pp. 54-59). InVerso.

STREET, B. (2014). *Letramentos Sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Parábola Editorial.

WALSH, C. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In Walsh, C., Schwfy, F., & Castro-Gomés, S. (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 17-44). Universad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 04

Elaboração de material didático de Português como Língua Adicional para Fins Acadêmicos

Marine Laísa Matte
Gabrielle Rodrigues Sirianni

1. Introdução

Muito se tem discutido sobre o ensino de línguas para fins específicos, principalmente no âmbito da língua inglesa (Hyland, 2009; Hyland & Shaw, 2016), em que diversas ramificações surgem do termo *Inglês para Fins Específicos*, como *Inglês para Ciência e Tecnologia*, *Inglês para Negócios e Economia*, *Inglês para fins Acadêmicos* e *Inglês para fins Ocupacionais*¹ (Hutchinson & Waters, 1987). No que concerne à língua portuguesa (LP), no entanto, pesquisas na área de escrita acadêmica são menos numerosas, se comparadas às produções existentes em língua inglesa, ainda que se tenha uma preocupação política crescente da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) de alavancar o português e enquadrá-lo no cenário internacional de produção e disseminação do conhecimento.

¹ Estes termos são utilizados em língua inglesa com as seguintes nomenclaturas: English for Specific Purposes (ESP), English for Science and Technology (EST), English for Business and Economics (EBE), English for Academic Purposes (EAP) e English for Occupational Purposes (EOP).

De modo a ratificar a importância do desenvolvimento de estudos e análises do português acadêmico, seja em contextos de ensino de língua materna ou de língua adicional (LA), este capítulo apresenta uma análise dos conectivos mais comumente utilizados em artigos acadêmicos a fim de subsidiar a elaboração de material didático específico para o ensino de leitura e de escrita, como é o caso do curso de *Leitura e Escrita Acadêmica* do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)². O trabalho aqui desenvolvido é resultado da participação das autoras no Curso Livre *Linguística de Corpus e elaboração de materiais didáticos para ensino de línguas adicionais*³ e buscou unir duas áreas de interesse: o Português como Língua Adicional e a Linguística de Corpus.

Os objetivos deste trabalho são analisar os usos de conectivos em artigos científicos, verificando diferenças na linguagem acadêmica em comparação com a língua geral, à luz da Linguística de Corpus (LC), e, a partir dessa análise, propor o desenvolvimento de um material didático, com destaque para tarefas de recursos linguísticos. O material didático apresenta o artigo acadêmico como gênero de leitura, a apresentação oral como gênero de produção e os conectivos como o recurso linguístico a ser estudado. A escolha pelos conectivos se dá pelo fato de eles estarem entre os recursos linguísticos que garantem coesão aos textos (Koch, 2008), ou seja, o domínio dos conectivos é crucial para a proficiência escrita, incluindo a produção de gêneros acadêmicos.

O capítulo está dividido em cinco seções. Na próxima seção, apresentamos conceitos relevantes para o nosso estudo. Na seção 3, descrevemos a metodologia utilizada, qual seja, a LC. Na seção 4, di-

² O Programa de Português para Estrangeiros é um programa de extensão que oferece, além de formação de professores na área, cursos de português para falantes de outras línguas de diferentes níveis de proficiência. Mais informações em: <http://www.ufrgs.br/ppe>, recuperado em 27 ago. 2021.

³ Ministrado pela Profa. Dra. Tanara Zingano Kuhn no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS em 2019.

vidida em duas subseções, apresentamos os resultados quantitativos da análise dos corpora e, a partir deles, propomos duas tarefas de reflexão linguística voltadas para o ensino de PLA, mais precisamente, para fins acadêmicos. Por fim, discorremos sobre nossas considerações finais na seção 5.

2. Breve percurso teórico

Nos últimos tempos, houve um crescimento do interesse pela língua portuguesa, tanto em termos econômicos quanto em termos acadêmicos, visto que se observa um movimento de estudantes estrangeiros em universidades localizadas em países falantes de português. Em meio a esse contexto de internacionalização da LP (Kuhn, 2017; Stumpf, 2021), é relevante pontuar que esses estudantes naturalmente se envolvem em práticas acadêmicas de leitura e escrita em que a utilização de convenções da linguagem acadêmica é esperada. Portanto, considerando que esta análise versa sobre o ensino de Português para Fins Acadêmicos com enfoque especial nos conectivos, é imprescindível conceituar linguagem acadêmica.

Apesar de os estudos sobre linguagem acadêmica serem majoritariamente voltados para o inglês, muito do que se discute pode ser aplicado para o contexto da língua portuguesa. Em primeiro lugar, dado que a linguagem acadêmica não é a primeira língua de ninguém (Hyland, 2016a, 2016b), tanto falantes de LP como língua materna quanto falantes de português como língua adicional precisam ser introduzidos aos gêneros que mais comumente circulam no ambiente acadêmico e, assim, ensinados sobre as particularidades dessa linguagem, na medida em que ela se configura como uma nova maneira de usar a língua (Hyland, 2009). Em relação aos recursos linguísticos, mais especificamente, Scarcella (2003) aponta que a linguagem acadêmica requer um domínio maior desses recursos, o que pode corroborar

o senso comum de que textos acadêmicos são mais complexos, difíceis e/ou formais.

No que diz respeito ao português, estudos baseados em corpus que investigam práticas escritas de aprendizes da língua são ainda incipientes, uma vez que o interesse por aprender o idioma também aumentou nas últimas décadas com a internacionalização da língua portuguesa. Conforme Kuhn (2017, p. 17)⁴,

Uma das razões para o atual fenômeno de internacionalização do Português se deve ao crescente interesse econômico por países de língua portuguesa, como o Brasil e Angola. Essa nova tendência não apenas resulta em um crescimento significativo na área de Português como Língua Adicional (PLA), mas também em um número crescente de falantes de outras línguas que procuram por estudos em universidades onde o português é o meio de ensino, i.e. em Países da CPLP ou países em que o português não é o idioma oficial.

Nesse sentido, a autora afirma que esses alunos precisam, além de aprender a linguagem acadêmica, enfrentar o desafio de aprender-la em outra língua que não a sua materna, e reforça a necessidade de mais estudos sobre as particularidades do Português para Fins Acadêmicos e a criação de ferramentas que auxiliem os estudantes. Vemos, atualmente, o desenvolvimento de pesquisas sobre Português para Fins Acadêmicos de um modo geral, sejam específicas para língua adicional ou materna, a exemplo de Perna, Lopes & Rollsing (2017) e Kuhn (2017), esta última sobre a criação de um desenho de dicionário de português online voltado para estudantes universitários.

4 No original: “One of the reasons for the current phenomenon of internationalization of Portuguese is due to an increasing economic interest in Portuguese-speaking countries like Brazil and Angola. This new trend not only results in a significant growth in the broad area of Portuguese as an Additional Language (PAL), but also to an increased number of speakers of other languages pursuing their studies in universities where Portuguese is the medium of instruction, i.e. in CPLP12 countries or countries where Portuguese is not the official language”.

De acordo com Molsing & Perna (2014), é possível adotar construtos teóricos similares aos usados no ensino de Inglês para Fins Acadêmicos, fazendo algumas adaptações para a língua portuguesa e a cultura brasileira. Sobre essas adaptações, Bennett (2010) pontua acerca das diferenças do português acadêmico para o inglês acadêmico. Com base em um estudo de corpus, o português acadêmico foi definido como “semanticamente mais rico, mais matizado, mais flexível e mais capaz de expressar subjetividade e sentimento (ou negativamente, como excessivamente complexo, elaborado, de longo prazo e subjetivo)”⁵ (Bennett, 2010, p. 198).

Kuhn (2017) apresenta uma revisão bibliográfica de estudos que versam sobre o português acadêmico, desenvolvidos no Brasil e em Portugal, e que se preocupam com o desenvolvimento da área e com a caracterização dessa linguagem. A autora conclui que muitos estudos já foram desenvolvidos e o português acadêmico já foi caracterizado em termos lexicais e gramaticais; no entanto, poucos desses resultados foram incorporados em materiais didáticos e em recursos lexicográficos.

Em relação aos estudos voltados para a análise dos usos de conectivos, Swales (2019), apesar de se voltar para o contexto de EAP, aponta para a relevância de novos estudos que analisem padrões sintáticos, fraseológicos e elementos de coesão. Sobre esses últimos, Kuhn (2017) menciona a pesquisa desenvolvida por Finatto et al. (2010), em que as autoras tratam sobre o uso de conectivos de causalidade em diferentes áreas do conhecimento: Química, Física e Pediatria. De acordo com os resultados deste estudo,

as pesquisas de palavras-chave em contexto (KWIC) de devido, assim, pois, como, portanto, logo, porque e então concederam 873 linhas de concordância. No entanto, uma análise

⁵ No original: “semantically richer, more nuanced, more flexible and better able to express subjectivity and sentiment—or negatively, as overly complex, elaborate, longwinded and subjective”.

manual cuidadosa de cada concordância por quatro pesquisadores revelou que apenas 309 ocorrências desses conectores foram empregados com sentidos de causalidade. Além disso, suas descobertas sugeriram que a área do conhecimento influencia o uso de conectores: pois foi o principal connector em física e pediatria; devido foi a palavra mais frequente em química (Kuhn, 2017, p. 48-49).⁶

No que diz respeito à coesão textual, Halliday & Hassan (1976: 8) a definem como “a relação semântica entre um elemento no texto e outro elemento que é crucial para a interpretação do mesmo”. Além disso, cumpre ressaltar que ela se dá pela utilização adequada de recursos linguísticos, uma vez que está diretamente relacionada à apresentação e à argumentação de ideias, e o “aumento do domínio de elementos coesivos auxilia os alunos a expressarem relações de maneira mais clara” (Granger; Tyson, 1996, p. 26). Conectivos figuram entre tais elementos coesivos e são utilizados na junção de orações e ideias, as quais são mais precisamente definidas quando juntas de um conectivo (Eastwood, 1994). Os conectivos analisados neste trabalho baseiam-se na classificação de Cunha & Cintra (2008), que os autores denominam de conjunções coordenativas, que podem ser de cinco tipos:

Classificação	Exemplos
Aditivas	<i>e, nem</i>
Adversativas	<i>mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto</i>
Alternativas	<i>ou (repetida ou não), ora, seja, nem (repetidas) etc.</i>
Conclusivas	<i>logo, pois, portanto, por conseguinte, por isso, assim etc.</i>
Explicativas	<i>que, porque, pois, porquanto</i>

Tabela 1. Classificação dos conectivos

6 Do original: Keyword in context (KWIC) searches of *devido, assim, pois, como, portanto, logo, porque* and *então* yielded 873 lines of concordances. However, careful manual analysis of each concordance by four researchers revealed only 309 occurrences of those connectors were employed with causality senses. Furthermore, their findings suggested that area of knowledge influences the use of connectors: *pois* was the top connector in physics and pediatrics; *devido* was the most frequent word in chemistry.

De acordo com Cunha & Cintra (2008, p. 593), as conjunções coordenativas são aquelas que “relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical”. A decisão por trabalhar com esse grupo de conjunções se deu pelo fato de querermos priorizar a análise de como as conjunções são usadas na escrita para conectar orações independentes e encadear ideias em artigos acadêmicos, a exemplo do que Matte & Sarmento (2018) realizam em uma análise de trabalhos acadêmicos produzidos em inglês por alunos matriculados em universidades britânicas. Neste trabalho, no entanto, analisaremos artigos escritos em português, para que, a partir dos usos das conjunções que emergirem dos dados, possamos refletir acerca do ensino dessas conjunções para estudantes de PLA.

3. Metodologia

A fim de levar a cabo a análise dos usos dos conectivos em artigos acadêmicos publicados em língua portuguesa, os pressupostos da Linguística de Corpus (LC) foram seguidos neste trabalho. Em linhas gerais, a LC permite a análise de dados reais da língua em uso (Biber; Conrad; Reppen 1998; McEnery; Hardie 2011; Sardinha 2000) de forma rápida e inteligente. Isto é, uma análise baseada em corpus:

- é empírica, analisando padrões de uso em textos naturais;
- utiliza uma grande coleção de textos naturais (corpus);
- faz uso extensivo de computador, utilizando técnicas automáticas e interativas;
- depende de técnicas analíticas quantitativas e qualitativas (Biber; Conrad; Reppen, 1998, p. 4)⁷.

⁷ Do original:

“- it is empirical, analyzing the actual patterns of use in natural texts;
- it utilizes a large and principled collection of natural texts (corpus), as the bases for analysis;
- it makes extensive use of computer for analysis, using both automatic and interactive techniques;
- it depends on both quantitative and qualitative analytical techniques”.

Para a análise dos dados, optamos pelas ferramentas *word list* e *concordance* do software Sketch Engine (Kilgariff et al., 2004). Como corpus de estudo, utilizamos o Corpus de Português Escrito em Periódicos (CoPEP). O CoPEP (Kuhn; Ferreira, 2020) é composto por aproximadamente 10.000 textos produzidos em periódicos indexados nas bases de dados do SciELO (Scientific Electronic Library Online) brasileiro e português de seis grandes áreas do conhecimento, totalizando em torno de 40 milhões de palavras. Para fins de comparação, analisamos os conectivos no corpus Portuguese Web 2011 (pt-TenTen11), a fim de observar possíveis diferenças de usos da linguagem acadêmica—representada no CoPEP—e usos mais gerais da língua portuguesa no Portuguese Web 2011. Além disso, calculamos as diferenças de frequências nos dois corpora por meio da calculadora estatística Log-Likelihood (LL) para verificar se elas são estatisticamente significativas. Para assim o serem, o valor de LL deve ser igual ou maior a 6,63 (Rayson, 2002). Em caso de um valor de LL positivo, o conectivo em questão é sobreutilizado no CoPEP, ao passo que um valor negativo indica subuso no corpus CoPEP.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, o primeiro passo foi realizar a busca das conjunções ordenativas segundo a classificação de Cunha & Cintra (2008). Para isso, por meio da busca avançada na ferramenta *wordlist* do Sketch Engine, pesquisamos a frequência dos conectivos formados por apenas uma palavra, conforme ilustrado na Figura 1:

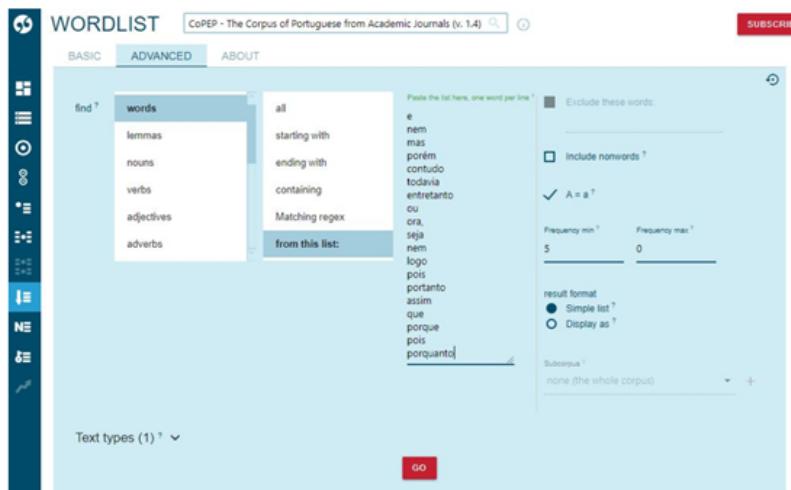


Figura 1. Wordlist no CoPEP

Devido ao fato de a ferramenta *wordlist* possuir essa limitação de permitir apenas buscas por palavras únicas, a frequência dos demais conectivos foi extraída por meio da ferramenta *concordance*. Isto é, “no entanto”, “por conseguinte” e “por isso” foram individualmente pesquisados. A Figura 2 permite visualizar o procedimento adotado na busca pelos conectivos formados por mais de uma palavra.

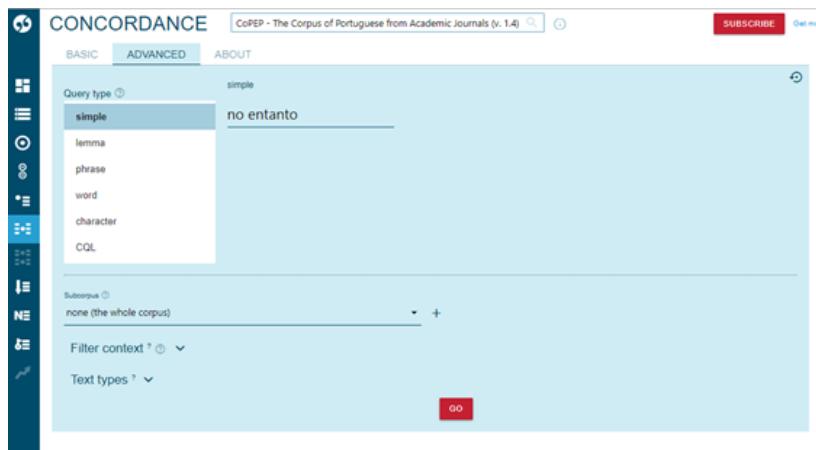


Figura 2: Busca pelos conectivos formados por mais de uma palavra

Os mesmos passos, explicitados nas Figuras 1 e 2, foram seguidos no corpus Portuguese Web 2011. Cabe destacar ainda que, para ambos os corpora, apenas a variedade brasileira da língua portuguesa foi considerada na análise devido ao contexto de ensino para o qual este trabalho está direcionado.

4. Resultados

Nesta seção, discorremos acerca dos resultados encontrados no presente estudo. Primeiramente, apresentamos os resultados quantitativos provenientes da análise com base na LC, para então procedermos à análise qualitativa, em que propomos tarefas de recursos linguísticos para o uso de conectivos no ensino de PLA para fins acadêmicos.

4.1. Resultados quantitativos

Todos os 21 conectivos analisados possuem um valor de LL superior a 6,63, ou seja, a diferença de frequência em ambos os corpora é estatisticamente significativa. Ademais, 16 conectivos são subutilizados no CoPEP e os demais cinco são sobreutilizados. Abaixo, a Tabela 2 sistematiza os resultados encontrados a partir da busca no Sketch Engine. Na primeira coluna, as categorias das conjunções são apresentadas, seguidas pelos exemplos, segundo a classificação de Cunha & Cintra (2008). As frequências brutas e os valores normalizados das conjunções no CoPEP e no Portuguese Web 2011 constam na terceira, quarta, quinta e sexta colunas, respectivamente. Por fim, a sétima coluna contém o valor de LL.

Categoria	Conjunção	CoPEP*	CoPEP**	Portuguese Web 2011*	Portuguese Web 2011**	LL
Aditivas	<i>e</i>	623.775	15,43	94.003.196	24,12	-144088,81
	<i>nem</i>	7.523	0,18	1.648.455	0,42	-6746,36
Adversativas	<i>mas</i>	38.414	0,95	8.760.438	2,24	-38467,05
	<i>no entanto</i>	7.585	0,18	530.378	0,13	696,07
	<i>porém</i>	7.214	0,17	833.116	0,21	-248,02
Alternativas	<i>entretanto</i>	6.010	0,14	316.523	0,08	1789,59
	<i>contudo</i>	4.657	0,11	194.026	0,04	2488,79
	<i>ou</i>	84.439	2,08	10.055.121	2,58	-4015,23
Alternativas	<i>seja</i>	19.848	0,49	2.248.893	0,57	-542,32
	<i>nem</i>	7.523	0,18	1.648.455	0,42	-6746,36
	<i>ora</i>	1.805	0,04	185.811	0,04	-7,87
Conclusivas	<i>logo</i>	2.652	0,065	697.258	0,17	-3811,34
	<i>assim</i>	25.972	0,64	2.658.472	0,68	-94,31
	<i>pois</i>	13.929	0,34	2.319.682	0,59	-4995,87
Conclusivas	<i>portanto</i>	10.218	0,25	601.985	0,15	2089,8
	<i>por isso</i>	3.158	0,07	790.602	0,20	-4027,98
Explicativas	<i>por conseguinte</i>	705	0,017	21.551	0,005	645,88
	<i>que</i>	450.667	11,14	73.404.511	18,83	-147587,5
	<i>pois</i>	13.929	0,34	2.319.682	0,59	-4995,87
Explicativas	<i>porque</i>	10.889	0,26	2.339.808	0,60	-9236,43
	<i>porquanto</i>	148	0,003	14.939	0,003	-0,32

* Frequência bruta.

** Valor normalizado = número de ocorrências por mil palavras.

Tabela 2. Frequências dos conectivos em ambos os corpora

Apesar de as frequências de todos os 21 conectivos terem sido extraídas dos corpora, é imprescindível salientar que alguns deles estão em mais de uma categoria⁸, como é o caso de “nem”, considerando um conectivo aditivo e alternativo, e “pois”, o qual consta entre os conectivos conclusivos e explicativos. Além disso, o caso do conec-

8 Conectivos destacados em itálico.

tivo “que” é também peculiar, uma vez que esse elemento gramatical pode tanto ser um pronome relativo quanto uma conjunção integrante. Por isso, optamos por analisar qualitativamente aqueles conectivos classificados em apenas uma categoria, isto é, conectivos adversativos, conclusivos e explicativos. Consequentemente, o material didático proposto prioriza também tais recursos linguísticos.

Em relação aos conectivos adversativos, os valores normalizados e os valores de LL revelam que “mas” (2,24 por mil palavras no Portuguese Web 2011 e 0,95 no CoPEP) “porém” (0,21 x 0,17) são preferidos em contextos de usos não acadêmicos, enquanto que “no entanto” (0,18 x 0,13), “entretanto” (0,14 x 0,08) e “contudo” (0,11 x 0,04) são mais utilizados no corpus CoPEP, isto é, em textos acadêmicos.

Já na categoria dos conectivos conclusivos, há mais casos de subuso no CoPEP na comparação com o Portuguese Web 2011. “Logo”, “pois”, “por isso” e “assim” são preferidos no corpus da língua geral, o que não significa que os usos de tais conectivos não sejam representativos também no CoPEP, fenômeno que pode ser observado nos valores normalizados do conectivo “assim”: 0,64 no CoPEP e 0,68 no Portuguese Web 2011. “Portanto” e “Por conseguinte” são mais utilizados no corpus de português acadêmico, o que pode ser verificado tanto pelos valores normalizados de cada conectivo, quanto pelo valor de LL que indica que a diferença de frequências é estatisticamente significativa com o sobreuso de tais conectivos no CoPEP.

Dentre os conectivos explicativos, e com exceção do “que”, que não foi considerado para ser incluído no material didático, “porque” e “pois” são mais utilizados na língua geral. “Porquanto” não possui diferença estatisticamente significativa na comparação entre os dois corpora. Assim, se “porque” e “pois” são preferidos em textos não acadêmicos, a hipótese aqui lançada é a de que, em textos acadêmicos, outras conjunções são utilizadas com essa função. Ou seja, as conjunções

subordinativas causais desempenham função semelhante às coordenativas explicativas, e expressões como “uma vez que” e “visto que” podem ser mais utilizadas na escrita acadêmica em língua portuguesa. Contudo, por limitações de tempo e espaço, essa hipótese não foi verificada neste trabalho, figurando como sugestão para estudos futuros acerca dessa temática.

4.2. Resultados qualitativos

Esta seção é dedicada à apresentação de parte do material didático elaborado para o ensino de português acadêmico. A unidade didática tem como público-alvo estudantes de graduação ou de pós-graduação que têm o português como língua adicional. O eixo temático escolhido para ser abordado foi de ética na universidade e a relação professor-aluno, por o considerarmos um tema abrangente e relevante para todas as áreas do conhecimento. A respeito dos gêneros do discurso a serem trabalhados, foi escolhido o artigo acadêmico como gênero de leitura e a apresentação oral para a produção final dos estudantes. Já para o trabalho com recursos linguísticos, o material aborda os conectivos em orações independentes, como já mencionamos anteriormente. Na tabela abaixo, apresentamos a estrutura da unidade didática com as tarefas que a compõem e os objetivos principais de cada uma dessas tarefas.

Tarefas	Objetivos
Introdução à temática	Apresentar a temática da unidade didática e diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos nesta temática
Introdução ao artigo acadêmico	Verificar se os alunos já têm contato com o gênero artigo acadêmico

Preparação para a leitura	Aproximar os alunos do artigo que será lido por eles com a leitura do título, resumo e palavras-chave
Leitura silenciosa	Compreender de maneira global o artigo acadêmico
Estudo do texto-artigo acadêmico	Compreender aspectos mais específicos do gênero artigo, a maneira como ele está organizado e onde foi publicado, entre outros
Estudo do texto-reflexão linguística	Reconhecer, a partir de trechos do artigo acadêmico, os conectivos, seus sentidos e funções no texto
<i>Língua em foco: sistematizando os conectivos</i>	Compreender os conectivos e suas diferentes classificações a depender do sentido desejado
<i>Recursos linguísticos</i>	Praticar o uso de conectivos a partir do estudo anterior com trechos do CoPEP e do corpus geral
Tarefa final: apresentação oral	Apresentar um artigo acadêmico de sua área analisando os aspectos de publicação e organização do artigo e identificando os conectivos utilizados nesse texto

Tabela 3. Estrutura da unidade didática

Para os objetivos deste capítulo, apresentaremos e analisaremos a tarefa de Recursos linguísticos, que é composta por dois exercícios. No primeiro exercício, os alunos são convidados a observarem trechos retirados de ambos os corpora, CoPEP e corpus geral, e a completarem as lacunas com os conectivos que julgarem mais adequados, podendo haver mais de uma resposta possível. Além disso, são questionados sobre as razões de suas escolhas. Como pode ser observado na Figura 3 referente a essa primeira atividade, o foco recai sobre os conectivos adversativos “mas”, “porém”, “contudo”, “no entanto” e “entretanto”.

Recursos linguísticos

1. Os trechos abaixo foram retirados de artigos acadêmicos e de textos jornalísticos. Leia-os e complete com os conectivos adversativos abaixo que você considera mais adequados. Havendo mais de uma resposta possível, justifique, ao fim de cada trecho, a sua escolha:

mas	porém	contudo	no entanto	entretanto
-----	-------	---------	------------	------------

O terceiro considera uma cardinalidade mínima óbvia e imediata pela consideração de que deve haver pelo menos um arco entrando em cada um dos nós de demanda, o que significa que $|Y|=|D|$. [REDAZINHO], conforme mostraremos na seção de análise dos resultados, esse limite não é eficaz, pois não consegue reduzir substancialmente o número de separações e avaliações nem o tempo de processamento.

[REDAZINHO]
Em meados de 1996, o Governo Federal Brasileiro proibiu o fumo em lugares fechados de uso coletivo, baseado em pesquisas realizadas por agências internacionais. [REDAZINHO], essa lei é bastante simplória, já que induz a pensar que a fumaça do tabaco é a grande e única culpada da baixa qualidade do ar respirado em locais fechados (Exatas e da Terra)

[REDAZINHO]
Concertos com obras de compositores como John Williams (responsável pela trilha sonora de Star Wars) ou Ennio Morricone (autor de diversas trilhas sonoras, como Era uma vez no Oeste) sempre fazem um enorme sucesso. [REDAZINHO] aqui no Brasil, lamentavelmente, a música para AUDIOVISUAL é considerada sem valor pelo ECAD, conforme essa tabela elaborada pela entidade e suas sociedades arrecadadoras.

Neste domingo, fiz uma visita à bienal de artes de São Paulo. Achei bem interessante as obras de arte que estavam expostas, a exposição conta com uma grande variedade de obras que tratam de temas muito diversificados. A bienal contava com diversas salas de vídeos, [redacted] não assisti nenhum inteiro. O que mais me chamou atenção de fato foram as obras que podíamos interagir com elas.



Durante o Estado Novo, revistas ilustradas locais, como *Festa*, que atendia à classe dominante e mediava os interesses desenvolvimentistas do regime de Vargas em Salvador, viam o carnaval a partir da perspectiva dos clubes de elite e estritamente dentro dos limites dos eventos ao longo da Rua Chile. [redacted], na grande imprensa, a partir do final dos anos 1930, as batucadas tornaram-se centrais para a construção discursiva do carnaval de Salvador. A Associação de Cronistas, em particular, abraçou esta mensagem.

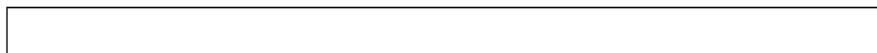


Figura 3. Primeiro exercício de recursos linguísticos

Nessa tarefa, tivemos como objetivo suscitar a discussão dos usos dos conectivos adversativos, a partir da análise que realizamos dos corpora, uma vez que percebemos que alguns são preteridos nos contextos mais gerais de uso da língua (“mas” e “porém”), enquanto outros são mais usados no português acadêmico⁹. Ao realizarem o exercício, diferentes justificativas podem ser dadas para a escolha dos conectivos em cada trecho. Na versão do professor, há um lembrete para que ele, a partir das respostas dos alunos, discuta por que alguns conectivos são mais utilizados em determinados gêneros do que outros, mesmo que essas escolhas não estejam inadequadas semântica ou sintaticamente:

⁹ Cumpre destacar que o professor não terá acesso às análises quantitativas realizadas neste estudo. Elas serviram para embasar as escolhas de quais recursos linguísticos seriam relevantes de serem trabalhados na unidade didática e no estudo do artigo acadêmico.

Atenção, professor:

Na tarefa acima, há mais de uma resposta possível para cada trecho, portanto, os alunos não precisam, em teoria, compreender o que está escrito em cada passagem. Sendo assim, é crucial que haja um momento de reflexão acerca das escolhas realizadas pelos alunos. Possivelmente, diferentes razões serão dadas e, assim, você terá a oportunidade de apresentar sugestões de usos dos conectivos em função do gênero do texto. Ou seja, será uma ótima oportunidade para mostrar que, apesar de não haver restrições de ordem sintática nem semântica, há, sim, preferências por determinadas formas conforme o gênero.

Figura 4. Lembrete para o professor (primeiro exercício)

Na Figura 5, é apresentada a segunda tarefa de recursos linguísticos, com os conectivos de conclusão. O objetivo desta tarefa é solicitar aos alunos que organizem as frases da coluna da esquerda com a sua continuação à direita e selecionem o conectivo mais apropriado para exprimir noções conclusivas.

2. Os trechos da tarefa abaixo foram retirados de artigos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento e separados em duas colunas.
- Organize a coluna da esquerda com a continuação do trecho à direita.
 - Escolha o conectivo mais apropriado levando em consideração as relações de sentido estabelecidas.
 - Por fim, justifique suas escolhas quanto à organização dos trechos e aos conectivos.

(1) Uma vez que, apesar do processo de mudança, a formação do enfermeiro ainda está presa à fisiopatologia como a estrutura conceitual e à cura da doença como meta, a coleta de dados realizada pelo enfermeiro é semelhante a do médico, visto que a base teórica e os objetivos acabam sendo os mesmos. </s> <s>

() _____, esta nova dinâmica de participação democrática da sociedade civil em colegiados, como as Conferências Municipais, os Conselhos Municipais e as Comissões Locais de Saúde vêm se dando em quase todos os municípios brasileiros no processo de municipalização da saúde, sendo que o nível de organização é bastante desigual e corre paralelo com o grau de participação política dos municípios, podendo contribuir para a organização de uma rede local de saúde mais resolutiva, equânime e solidária.

<p>(2) Durante a estocagem, os resultados microbiológicos apresentaram valores para contagem padrão, < 10 UFC/g, bolores e leveduras, < 10 UFC/g e coliformes totais e fecais, < 3 NMP/g.</p>	<p>() _____, para cada operação importante o professor terá que descobrir a melhor forma de averiguar e medir o progresso do estudante, isto é, de avaliar seu desempenho e sugerir-lhe os reajustes necessários.</p>
<p>(3) São constituídas por três representantes da associação de moradores de bairro, três representantes dos moradores da área de abrangência da unidade de saúde, eleitos por voto direto, cinco representantes dos servidores da unidade, eleitos por voto indireto e o gerente/administrador da unidade.</p>	<p>() _____, obtidos por meio de sistemas de aquisição do conhecimento, a experiência e o julgamento desses especialistas são analisados e modelados, utilizando por exemplo a teoria estatística da regressão e os modelos de demanda.</p>
<p>(4) Seu projeto visa reduzir o gap entre a pura e simples utilização de modelos e a realidade, permitindo assim a solução automática de problemas utilizando o know-how "adquirido" dos especialistas (executivos e consultores).</p>	<p>() _____, buscou-se apresentar um caso que direcionasse mais o olhar dos alunos para a especificidade da coleta de dados para assistência de Enfermagem, promovesse discussões sobre o raciocínio clínico e uso de linguagem padronizada.</p>
<p>(5) O ensino não consiste apenas na exposição do aluno a conhecimentos e situações, mas também no controle da aprendizagem.</p>	<p>() Estão, _____, dentro dos padrões estabelecidos pela legislação vigente (Brasil, 2001).</p>

Figura 5: Segundo exercício de recursos linguísticos

Para o segundo exercício de recursos linguísticos, selecionamos o grupo de conectivos conclusivos por também apresentarem em nossa análise diferenças significativas de usos entre os corpora, indicando a preferência por alguns em contextos mais gerais e outros em contextos acadêmicos. O conectivo “por conseguinte”, por exemplo, dificilmente é encontrado em contextos mais cotidianos; no entanto, é bastante usado em artigos acadêmicos, como apresentamos na análise quantitativa.

De forma similar ao primeiro exercício, neste é também indicado, na versão do professor, que se discuta com os alunos a respeito das escolhas realizadas por eles.

Atenção, professor:

Essa tarefa com os conectivos como os recursos linguísticos escolhidos busca lançar mão da discussão sobre sinônimos, uma vez que em livros de referência como gramáticas, conectivos do mesmo tipo ou categoria são geralmente considerados sinônimos. No entanto, em termos práticos, nem sempre são substituíveis uns pelos outros devido ao contexto de uso.

Figura 6. Lembrete para o professor (segundo exercício)

É importante que, na sistematização do professor após a realização do exercício, seja explicitado que a tarefa de relacionar as frases da primeira coluna com as respectivas continuações e escolher o melhor conectivo conclusivo demanda compreensão do gênero a que esses textos pertencem e de quais são as possibilidades e restrições em termos sintáticos e semânticos do uso desses conectivos em relação aos trechos.

5. Considerações finais

Este estudo buscou fomentar a discussão sobre a importância de se dominar a linguagem acadêmica, mais especificamente o Português para fins Acadêmicos em um contexto de ensino de português para estrangeiros. Optou-se pela análise de conectivos na comparação entre um corpus acadêmico e um corpus de língua geral, cujos resultados apontaram para um subuso no corpus acadêmico da maioria dos conectivos analisados. Do total de 21 conectivos, 16 conectivos são subutilizados e cinco são sobreutilizados. Isso indica que, pelo fato de não haver um equilíbrio de uso entre os dois corpora, é necessário atentar para esse recurso em termos pedagógicos. Dessa maneira, a discussão se faz ainda mais relevante no que diz respeito ao ensino de português como língua adicional, uma vez que os estudantes podem aprender listas de conectivos sem saber que, apesar de terem as mesmas funções sintáticas ou semânticas, a escolha por determinado conectivo depende do gênero do discurso em que ele é utilizado.

Por essa razão, buscamos incorporar os resultados a que nossa análise chegou em uma proposta de material didático com foco no artigo acadêmico como gênero de leitura e conectivos como recurso linguístico a ser estudado.

Conforme aponta Kuhn (2017), principalmente por motivos econômicos, há um interesse crescente em internacionalizar também a Língua Portuguesa e, nesse sentido, é fundamental que tenhamos trabalhos que descrevam as características do português acadêmico, bem como materiais didáticos e ferramentas que possam auxiliar estudantes brasileiros e estrangeiros, aprendizes de PLA, a aperfeiçoarem suas habilidades de compreensão, leitura e escrita. A interface da Linguística de Corpus com a criação de materiais didáticos está evidente, na medida em que ela não funciona apenas como metodologia de pesquisa científica. Suas ferramentas permitem um diálogo estreito com a área de ensino e aprendizagem de línguas. Diante disso, neste trabalho procuramos contribuir para a área de PLA e de Português para fins Acadêmicos, ao utilizarmos a LC para analisar os usos que são feitos das conjunções coordenativas em dois corpora e investigar se há diferença e preferência por determinados conectivos no corpus de português geral e no corpus de português acadêmico.

A partir dessa análise e de uma proposta de material didático, o estudo aqui realizado pretende apontar caminhos possíveis para se pensar tanto pesquisa quanto ensino da linguagem acadêmica em português. Utilizando a LC, outras análises podem ser feitas para contribuir para a aprendizagem de alunos estrangeiros de Português para fins Acadêmicos. Mais especificamente sobre o gênero artigo científico, é relevante para aprendizes de português como língua adicional estudarem, por exemplo, quais expressões são mais utilizadas, ao retirar do corpus usos autênticos de colocações; quais são os verbos tipicamente utilizados em cada uma das seções—Introdução, Metodologia, Conclusões, por exemplo—e em quais os tempos verbais; e, ainda, expressões próprias de linguagem acadêmica usadas nas se-

ções de artigos científicos. Dando continuidade ao estudo dos conectivos em artigos acadêmicos escritos em português, uma análise qualitativa poderia mostrar que outros recursos de coesão são utilizados pelos autores para conferir coesão ao texto.

Referências

- BENNETT, K. (2010). Academic writing practices in Portugal: survey of humanities and social science researchers. *Diacrítica–Série Ciências da Linguagem*, 24(1), 193-209.
- BERBER Sardinha, T. (2004). *Linguística de corpus*. Editora Manole.
- BIBER, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
- CUNHA, C., & Cintra, L. (2008). *Nova Gramática do português contemporâneo* (5. ed.). Lexikon.
- FINATTO, M. J. B., Evers, A., & Alle, C. M. (2010). Para além das terminologias: estudos de convencionalidade em linguagens científicas. In C. L. Perna, H. K. Delgado, & M. J. Finatto (Org.), *Linguagens especializadas em corpora: modos de dizer e interfaces de pesquisa* (pp. 152-183). EDIPUCRS.
- GRANGER, S., & Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, 15(1), 17-27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1996.tb00089.x>
- HYLAND, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. A&C Black.
- HYLAND, K. (2016a). *Academic Publishing: Issues and Challenges in the Construction of Knowledge*. Oxford Applied Linguistics.
- HYLAND, K. (2016b). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005>
- HYLAND, K., & Shaw, P. (Eds.) 2016. *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Routledge.

- HUTCHINSON, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- KILGARRIFF, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J.; Rychlý, P., & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7-36. <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>
- KOCH, I. V. (2008). *A coesão textual* (21. ed.) Contexto.
- KUHN, T. Z. (2017). *Design Proposal of an Online Corpus-Driven Dictionary of Portuguese for University Students* [Tese de doutorado em Linguística, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/32013>
- KUHN, T. Z., & Ferreira, J. P. (2020). O Corpus de Português Escrito em Periódicos-CoPEP. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 36(2), 1-42. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2020360209>
- MATTE, M. L., & Sarmento, S. (2018). A corpus-based study of connectors in student academic writing. *English for Specific Purposes World*, 20, 1-21. <http://hdl.handle.net/10183/198236>
- MCENERY, T., & Hardie, A. (2011). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.
- MOLSING, K. V., & Lopes-Perna, C. B. (2014). Research and teaching in Portuguese for Specific Purposes. *Belt-Brazilian English Language Teaching Journal*, 5(2), 1-7. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2014.2.19701>
- PERNA, C. B. L., Lopes, L., & Rollsing, L. Z. (2017). Português para Fins Acadêmicos sob o aporte da Linguística de Corpus e do Processamento de Linguagem Natural. *Domínios de Lingu@ gem*, 11(2), 379-393. <https://doi.org/10.14393/DL29-v11n2a2017-6>
- RAYSON, P. (2003). *Matrix: a statistical method and software tool for linguistic analysis through corpus comparison* [Tese de doutorado, Computing Department, Lancaster University]. <https://ucrel.lancs.ac.uk/people/paul/publications/phd2003.pdf>
- SCARCELLA, R. (2003). *Academic English: a conceptual framework. Technical report*. University of California.
- STUMPF, E. M. (2021). Portuguese as an additional language for academic purposes: contributions from the academic literacies model to course design.

Revista Linguagem & Ensino, 24(2), 317-331. <https://doi.org/10.15210/rle.v24i2.19537>

SWALES, J. (2019). The futures of EAP genre studies: A personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.01.003>

CAPÍTULO 05

O processo de alfabetização de refugiados sírios adultos no interior do Brasil

Daniela Moro

Clara Dornelles

1. Introdução

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), cerca de 22,5 milhões de refugiados ao redor do mundo foram obrigados a saírem de suas casas em 2017. No Brasil, esses novos públicos buscam inserção na nova sociedade pela entrada no mercado de trabalho, busca por moradia e acesso à educação. Assim, a aprendizagem do português torna-se uma necessidade fundamental. No entanto, ainda precisamos compreender melhor como tratar o ensino da língua para esses novos aprendizes. É preciso construir um professor que leve em conta as diversas demandas de sobrevivência desses indivíduos que, através do uso da língua, podem encontrar oportunidades para interagir socialmente e realizar seus propósitos.

Diante desse novo contexto, as aulas de português como língua adicional (PLA) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no campus Bagé, ampliaram seu escopo. A partir de 2016, refugiados e imigrantes puderam cursar aulas de PLA na UNIPAMPA, em ações extracurriculares de um componente curricular obrigatório

do curso de Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas. No ano de 2017, as aulas de PLA passaram a ser associadas ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e foram institucionalizadas como projeto de extensão no campus Bagé. Em 2018, após as primeiras aulas implementadas para uma família síria refugiada em Bagé, um novo contexto de ensino foi criado, pois as professoras perceberam que dois alunos sírios adultos não eram alfabetizados em português, sendo necessário desenvolver materiais didáticos para o processo de alfabetização¹.

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo refletir sobre a elaboração e implementação de material de alfabetização para sírios adultos aprendizes de português como língua de acolhimento (PLAc), a partir da análise da mobilização dos conceitos de interculturalidade e de gêneros do discurso. A análise visa a apontar em que medida as temáticas, os conteúdos e as discussões provocadas pelos materiais estavam comprometidas com a realidade de vida dos estudantes e permitiram, após implementação, reflexões sobre nossos fazeres pedagógicos enquanto docentes de PLAc. Para isso, apresentaremos e discutiremos duas unidades didáticas que foram desenvolvidas a partir das demandas e características dos estudantes para que o ensino da língua fosse significativo para eles no aqui e agora.

Os aprendizes eram dois homens adultos sírios que conviviam na cidade. Um deles era o pai da família síria, estava no Brasil há 4 anos com sua esposa e três filhas, era cabeleireiro e tinha 43 anos. O outro era pedreiro, também estava no país há 4 anos, tinha 38 anos e morava sozinho. Levando em consideração os perfis dos alunos, a partir das relações que estabelecemos em sala de aula com grupo, a análise a seguir examina como os elementos trazidos pelo material didático estavam

¹ No ano de 2020, no contexto da pandemia de Covid-19, as práticas de ensino de PLA e PLAC, no campus da UNIPAMPA em Bagé, passaram a ser realizadas no âmbito do projeto de extensão do NAAIPLAA. Assim, o grupo de professoras deu continuidade ao trabalho de ensino, pesquisa e extensão a partir de então, na modalidade remota. Outras experiências do projeto em Bergamasco (2018) e Azambuja, Dornelles e Costa (2021).

comprometidos com a realidade de vida dos estudantes e permitiram reflexões sobre nossos fazeres pedagógicos enquanto docentes de português para refugiados.

2. O ensino de língua de acolhimento e a alfabetização

No que se refere ao ensino de PLA para contextos advindos dos fluxos migratórios atuais, é preciso levar em conta a realidade em que os alunos se encontram para, a partir de seus propósitos de comunicação, priorizar quais novos fazeres docentes no ensino de uma língua adicional (LA) serão relevantes para esse público (Andrighetti et al., 2017). Dessa forma, o ensino de PLA precisa levar em conta o contexto de acolhimento para esses alunos, já que, conforme apontam Andrighetti et al. (2017), é essa ação que poderá ligar a sala de aula e a sociedade em que os estudantes se movimentam diariamente.

Em relação ao ensino de PLAc, seu entendimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua, já que, para os indivíduos que chegam em uma realidade linguístico-cultural ainda não vivenciada, o uso da língua está atrelado a diferentes formas interculturais e tarefas linguístico-comunicativas. Segundo Amado (2014), o termo PLAc também engloba as condições psicossociais sofridas no processo de mudança de país e todos os aspectos linguístico-culturais que o rodeiam. Neste trabalho, assim como apontado por Ferreira et al. (2019), assumimos o termo PLAc como uma ação de política linguística que busca evidenciar e visibilizar esse contexto de ensino para que se possa fomentar o interesse por essa área, assim como pela sua institucionalização.

Em relação aos alunos sírios, a alfabetização foi o primeiro passo para o ensino de PLAc. Para eles, a língua árabe traz consigo um distanciamento muito grande em relação à língua portuguesa, a começar pelo alfabeto. Portanto, o processo de alfabetização pode ser o ponto de partida para o ensino de PLAc, mas precisa torná-lo significativo,

desde o esforço inicial em estabelecer vínculos entre alunos e professora e abrir espaços para o diálogo intercultural (Torquato, 2014). Nesse sentido, conforme destaca Torquato (2014), o encontro intercultural se caracteriza como o diálogo entre sujeitos que falam de lugares sociais, históricos e culturais distintos e que, por isso, pode gerar estranhamentos culturais entre os indivíduos em interação (Torquato, 2014). A elaboração de materiais didáticos, nessa perspectiva, perpassa o vínculo construído durante o ensino formal e tem como norte de suas produções a interculturalidade que se estabelece em sala de aula.

No que concerne à alfabetização, através do desenvolvimento da escrita e leitura, pode-se possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua percepção crítica, de interpretação e de reescrita daquilo que foi lido. Ao pensarmos em refugiados, a alfabetização também é um ato político, de reconhecimento e de confrontação com a nova realidade. Por isso, alfabetizar implica em aprender a dialogar com o outro e buscar entender diferentes modos e percepções de mundo. Por fim, em consonância com a ideia freireana de alfabetização, o docente precisa buscar entender que esse processo não parte das crenças e conhecimentos que o docente carrega consigo, mas que precisa dialogar para que possa partir de práticas concretas, identificando problemas e situações significativas à realidade imediata dos alunos, tendo neles os sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem (Freire, 1989; Gadotti, 1996).

3. Metodologia

A escolha das unidades didáticas para análise teve como critério as percepções que tivemos das necessidades apresentadas por nossos alunos desde as profissões que desempenham. Conhecer sua realidade e, sobretudo, perceber suas demandas com relação ao uso da língua a partir de contextos situados (Freire, 1989), colaborou para as escolhas que fizemos sobre o que trabalhar e como desenvolver nossas práticas

pedagógicas. Sob esse olhar, selecionamos duas unidades didáticas de cada um dos módulos criados para apresentar as tarefas e atividades relacionadas às necessidades urgentes dos estudantes com relação ao aprendizado de PLAc e ao desempenho das funções que já exerciam em seus respectivos trabalhos. Abaixo os títulos das unidades selecionadas e dos respectivos módulos:

- Módulo 1: **Unidade 3**–*Trabalhando com o alfabeto; Unidade 4*–*Contextualizando o tema trabalho*.
- Módulo 2: **Unidade 2**–*Aprendendo palavras e significados; Unidade 7*–*Conhecendo propagandas e culturas*.

O módulo 1 foi criado com o intuito de familiarizar os alunos com o alfabeto da língua portuguesa e ampliar as suas possibilidades de interação na comunidade em que vivem. Os materiais foram desenvolvidos na medida em que professoras e alunos se conheciam e, desta forma, permitiram a produção e implementação de aulas significativas à realidade experienciada pelos alunos. O módulo 2 continuou o processo de alfabetização iniciado no primeiro, e buscou levar em consideração outros aspectos da vida cotidiana dos sírios, como sua relação familiar, embora o foco principal ainda fosse em seus trabalhos.

A produção dos materiais levou em consideração a visão de linguagem focada em seu uso e sentido, numa perspectiva bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (2000), o uso da língua se realiza em forma de enunciados, ou gêneros do discurso, que podem ser orais e escritos, concretos e singulares e que pertencem aos participantes de uma ou outra esfera da práxis humana. Embora tenhamos trabalhado a língua a partir de suas unidades menores, mesmo o processo de alfabetização buscou mobilizar seu uso social (Freire, 1989; Gadotti, 1996).

4. Análise de dados

Iniciaremos a análise pela unidade 3 do módulo 1—*Trabalhando com o alfabeto*. A unidade inicia com uma tarefa de *warm up*, em que os alunos precisam relembrar as letras do alfabeto, já estudadas previamente, escrevendo-as no quadro e depois circular suas vogais. Na segunda tarefa, os alunos devem desenhar as letras do alfabeto, em material EVA, em letra de imprensa (ou letra de forma), recortá-las e posicioná-las em ordem.

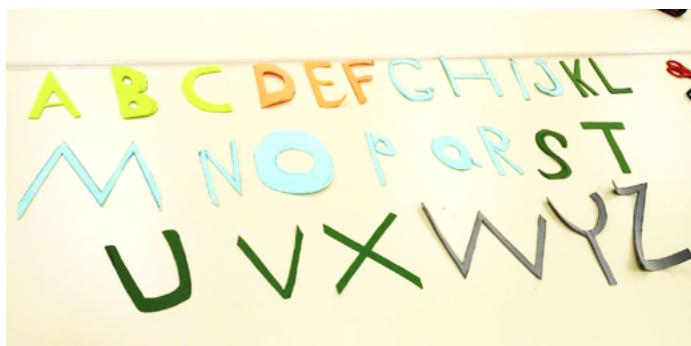


Figura 1. Alfabeto confeccionado pelos alunos

A unidade didática prevê que, após a produção das letras, os alunos devam separar as vogais das consoantes. Depois da compreensão das diferenças entre vogais e consoantes, a professora deve introduzir aos alunos as sílabas e sua formação, a partir da explicação das vogais como núcleo silábico e do entendimento delas através da única emissão de voz, por meio de exemplos. Em seguida, com a ajuda da professora, cada aluno buscará formar sílabas com as consoantes e vogais. Eles também podem criar palavras a partir das sílabas.

No final, em uma tentativa de introduzir a temática sobre trabalho, a professora deverá apresentar uma imagem relacionada ao dia do trabalho no contexto brasileiro. Depois de lê-la, os alunos devem

refletir sobre o porquê da escolha dos objetos para a representação de cada letra que compõe a palavra *trabalho* e pensar em quais outros trabalhos conseguem se relacionar com as letras. Nesta etapa, percebemos, a partir da implementação do material que, apesar da preocupação em relacionar o alfabeto visto na unidade com a vida cotidiana dos alunos (Gadotti, 1996), vinculando o conteúdo às profissões de cabeleireiro e pedreiro, no caso dos alunos sírios, houve uma quebra de seguimento da aula, visto que a imagem fora usada como pretexto para a introdução da temática.



Figura 2. Imagem usada na Unidade

Nesse sentido, em uma nova implementação da unidade, poder-se-ia introduzir a imagem ainda no início da aula e, a partir da leitura e observação das letras que a formam, iniciar a produção do alfabeto. Essa mudança poderia permitir que, mesmo na tarefa que pede aos alunos a formação de sílabas e palavras, seus trabalhos já pudessem ser mencionados pela professora para a realização da atividade. No final, a reflexão sobre a imagem, mesmo que realizada com êxito pelos alunos, poderia ter sido explorada de modo mais abrangente se inserida no início da unidade e articulada também ao seu conteúdo temático e cultural (significado do dia do trabalho).

Na unidade 4 do módulo 1—*contextualizando o tema trabalho*, a introdução da temática buscou abranger a profissão de cada um dos alunos e relacionar as letras e sílabas com imagens pertencentes à realidade deles, além de avaliar sua capacidade de soletração. A tarefa de *warm up* da unidade pede para que eles iniciem o encontro falando um pouco sobre suas profissões. Nesse sentido, mesmo em contextos em que todos já tenham conhecimento sobre as profissões uns dos outros, esses momentos de diálogo parecem fundamentais para a compreensão cultural dos sujeitos envolvidos na interação e para superar a fase de estranhamentos que poderiam surgir (Torquato, 2014).

Na primeira tarefa da unidade, que exige dos alunos o conhecimento prévio sobre o alfabeto e as sílabas, eles devem manusear revistas e jornais para fazer recortes e colagens na construção de palavras que conhecem, refletindo sobre cada sílaba e letra que as compõem. Depois, na segunda tarefa, a professora deve apresentar aos alunos imagens que correspondem a uma letra do alfabeto e que se relacionem com suas profissões². Os alunos devem tentar adivinhá-las antes da professora apresentar seus respectivos nomes.

Posteriormente, após conhecerem as palavras, os alunos jogarão um *card game* com imagens dos 23 objetos que acabaram de ver (neste jogo não há as letras k, w e y). Cada um deve pescar um *card*, dizer o nome do objeto e soletrar a palavra. Se souberem o nome, ganham 1 ponto. Se soletrarem, ganham outros dois pontos. Assim, através do jogo, eles podem praticar a separação silábica, a leitura e a escrita das palavras.

² No caso dos alunos sírios, as imagens utilizadas buscaram atender às profissões de cada um, de cabeleireiro e pedreiro, trazendo objetos que fazem parte dessas áreas de trabalho.



Figura 3. Card Game

Esse jogo pode ser significativo para os alunos na medida em que busca relacionar-se com elementos conhecidos por eles. Conforme visto, a alfabetização não é somente um processo lógico e intelectual, mas é também profundamente afetivo e social (Gadotti, 1996). Deste modo, é preciso resgatar as marcas sócio-culturais e afetivas dos alunos durante o ensino da língua portuguesa e, da mesma forma, desenvolver suas construções lógicas e intelectuais. A unidade, de modo geral, parece preocupar-se com esse processo inicial de alfabetização que exige um olhar sensível às necessidades fundamentais dos estudantes e do contexto histórico-cultural que carregam consigo enquanto refugiados. Ademais, ainda que seja elaborada especificamente para o contexto de alunos sírios adultos, pode ser adaptada para outros contextos de ensino.

Na unidade 2 do módulo 2–*Aprendendo palavras e significados*, a tarefa de *warm up* sugere que a professora conte o significado de seu nome para os alunos e que, da mesma forma, eles contem o significado/origem de seus nomes a partir do que sabem ou após fazerem uma breve pesquisa na internet. A seguir, os alunos devem relembrar as letras do alfabeto e escrever no quadro os nomes de cada integrante da aula, incluindo o da professora, em ordem alfabética. Ao lado, a pro-

fessora irá escrever o significado deles de acordo com a discussão feita anteriormente.

Em seguida, a professora deve relacionar os nomes e significados escritos com a estrutura de um dicionário. Também deve mencionar que diversos elementos do nosso cotidiano, como listas de presença e acervos de biblioteca, estão em ordem alfabética e que isso é uma forma de organização convencional das pessoas. A premissa da tarefa é incentivar os estudantes a terem maior autonomia ao usarem dicionários para a compreensão de novas palavras. Assim, para explicar o funcionamento deles, a professora deve partir de elementos conhecidos e discutidos previamente pelos estudantes.

Com o intuito de trazer elementos conhecidos pelos alunos e praticar a escrita, a tarefa seguinte pede que eles observem os objetos do ambiente em que estão e digam seus nomes para que a professora os escreva no quadro. Também devem tentar explicar sua função/significado. Depois, em seus cadernos, vão organizá-los em ordem alfabética. Na tarefa seguinte, os alunos recebem um infográfico que traz dados sobre como brasileiros tratam sobre beleza no país. A professora deve ler o texto junto aos estudantes para discutir os dados e refletir sobre como percebem essa temática no seu dia a dia. A ideia dessa tarefa é trazer um texto que se relacione com o cotidiano dos alunos³ e começar a leitura e análise de textos com novos vocabulários e estruturas linguísticas.

Por conseguinte, após seleção prévia, a professora deve escrever no quadro algumas palavras importantes para a compreensão do texto. Assim, com o uso do dicionário, os alunos devem encontrá-las, lê-las e discutir seu significado. Além disso, eles podem procurar as palavras *online* e refletir sobre as diferenças entre ambos os meios de pesqui-

³ O texto sobre beleza feminina foi escolhido tendo em vista a profissão de um dos alunos, que é cabeleireiro. Foi retirado de um site voltado às mulheres chamado Plano Feminino, disponível em: <https://planofeminino.com.br/infografico-mostra-a-pressao-da-mulher-brasileira-com-a-beleza/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

sa. A última tarefa é um caça-palavras com os vocábulos pesquisados no dicionário.

Essa unidade traz pontos importantes no que se refere às convenções sociais que a ordem alfabética permeia, já que os alunos convivem diariamente com esses contratos sociais que podem, muitas vezes, ser específicos conforme as diferentes comunidades se organizam. Além disso, incentiva os alunos a terem autonomia para realizar pesquisas em língua portuguesa. Por fim, a partir da leitura do infográfico relacionado à visão sobre beleza no Brasil, alguns conflitos culturais podem eventualmente surgir em sala de aula nas discussões sobre aspectos culturais divergentes e gerar estranhamentos entre os sujeitos em interação (Torquato, 2014).

CAÇA-PALAVRAS

X	A	P	A	B	I	V	E	M	O	Q	S
Z	R	Y	U	Z	S	S	R	U	N	P	A
Ã	U	X	G	M	L	H	P	L	Z	A	T
W	A	í	Q	Y	í	Z	A	H	B	D	I
Q	P	F	T	A	O	D	R	E	N	R	S
A	A	W	Y	É	K	R	I	R	X	Ã	F
N	R	X	Z	B	T	N	I	A	K	O	A
A	Ê	O	P	R	E	S	S	Ã	O	E	Ç
C	N	Ç	W	E	R	T	C	I	W	Ç	Ã
A	C	Ã	P	T	A	S	E	A	P	T	O
D	I	V	E	R	S	I	D	A	D	E	A
B	A	I	M	P	O	S	S	í	V	E	L

PALAVRAS: APARÊNCIA, DIVERSIDADE, MÍDIA, PADRÃO, IMPOSSÍVEL, MULHER, PRESSÃO, SATISFAÇÃO.

Figura 4. Caça-palavras com palavras-chave do infográfico

A unidade 7 do módulo 2-*conhecendo propagandas e culturas* traz como tarefa principal a análise e produção de anúncios e propagandas. Para essa unidade, exige-se que os alunos já tenham algum conhecimento sobre o tópico abordado, seja por seus saberes pessoais ou pelos conteúdos vistos em unidades anteriores. Nesse sentido, a primeira tarefa da unidade sugere que a professora apresente para os alunos algumas propagandas para que discutam a relação entre elas e o contexto cultural no qual estão inseridas. Eles também devem analisar os padrões que algumas propagandas seguem de acordo com seu público-alvo.

Em seguida, os estudantes são incentivados a ler alguns anúncios com vistas à discussão das diferenças e semelhanças entre os diferentes textos. Nessa tarefa, o material estimula o docente a perguntar aos estudantes sobre as formas de anúncio e propagandas em seu país, relacionando-as com outras feitas em anos anteriores e comparando-as com as estudadas em aula. Como tarefa final, eles devem iniciar a elaboração de suas próprias propagandas, a partir das reflexões sobre o público-alvo, o produto que escolheram vender e o veículo midiático que irão explorar. Depois, devem pensar em que imagens e palavras pretendem utilizar em sua propaganda tendo em vista a temática, o público-alvo, o contexto em que o texto irá circular e, por fim, como irão elaborá-la. O docente pode estimular os alunos a elaborar propagandas de suas próprias profissões.

Essa unidade inicia com a produção das propagandas e exige uma organização didática que permita sua conclusão, prevendo possíveis dificuldades, como o desconhecimento dos alunos em relação às ferramentas tecnológicas usadas para a produção das propagandas, ou a falta de acesso deles a essas tecnologias. Nesse caso, o professor também deve incluir nas unidades atividades voltadas ao letramento digital dos alunos.

A partir das tarefas da unidade 7, os aprendizes têm a oportunidade de iniciar discussões sobre as diferentes composições dos textos, a importância das cores, das imagens e da disposição das letras nas propagandas. Além disso, também podem refletir sobre o propósito do texto levando em consideração quem o faz, para quem faz e em que contexto, alcançando o propósito do ensino na perspectiva dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2000). Em relação às palavras, os estudantes podem fazer a mesma reflexão, tendo em vista os diferentes contextos e significados que o novo vocabulário pode ter.

Em suma, as quatro unidades analisadas vão ao encontro dos propósitos comunicativos demandados pelos alunos, familiarizando-os com práticas sociais relacionadas ao mercado de trabalho para quem precisa inserir-se ou afirmar-se nele. Essa questão exige atenção quando se trata de ensino que envolve refugiados, uma vez que a língua é um fator importante para desenvolver sua autoestima e empregabilidade. Assim, parece fundamental que as escolhas pedagógicas partam do olhar sensível para os contextos nos quais nossos alunos estão inseridos ou poderão se inserir (Andrighetti *et al.*, 2017; Amado, 2014).

As unidades parecem buscar materiais autênticos após o conhecimento das estruturas básicas da língua portuguesa, propiciando nas tarefas discussões envolvendo diversidades culturais, interacionais e pragmáticas que se relacionam à realidade dos alunos. Na prática cotidiana, tem-se conhecimento de que o uso da língua é sempre negociado e, dessa forma, é importante que variações de tarefas possam ser abordadas, sem que seja esperado um único padrão tido como adequado para alfabetizá-los ou ajudá-los a se inserir em sua comunidade. Também é relevante oportunizar discussões culturais envolvendo as experiências e conhecimentos prévios dos alunos com relação aos conteúdos abordados, ponto que se realiza em três das quatro unidades analisadas.

5. Considerações finais

Neste capítulo, buscamos refletir sobre o ensino de PLAc em contexto de refúgio a partir de uma perspectiva que busca englobar o uso situado da linguagem com vistas à inserção social de alunos refugiados sírios adultos. Como docentes, adotar essa perspectiva significa buscar estabelecer elos entre o conteúdo a ser ensinado e as necessidades de aprendizado que emergem no contexto peculiar de PLAc. No caso dos alunos sírios, o objetivo principal do material, particularmente das unidades analisadas, era dar início ao processo de alfabetização, relacionando a língua com a realidade trazida pelos estudantes (Gadotti, 1996; Freire, 1989). Nesse contexto, saber sobre suas profissões foi fundamental para refletir sobre as práticas sociais nas quais eles já estavam inseridos ou nas quais gostariam de se inserir.

Com base na análise, de modo geral, podemos dizer que as tarefas, mesmo que específicas para esse contexto de ensino e suscetíveis a mudanças, buscaram privilegiar uma visão contextualizada de língua, do uso de estruturas e de vocabulários, com vistas a contextos situados de interlocução. Além disso, foi possível perceber que os materiais produzidos e analisados abriram espaço para o diálogo intercultural, permitindo, dessa forma, a construção de elos entre os sujeitos em interação. Esse contato permitiu a reflexão sobre o que ensinar e por que razões fazê-lo, oportunizando aos alunos desempenhar o uso da língua de forma mais satisfatória nas esferas sociais em que circulam na vida cotidiana no Brasil.

Referências

- AMADO, R. S. (2014). O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Sociedade internacional de português língua estrangeira – SIPLE*. 7 [online]. Acessado em 31 mar. 2019, de http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Ite mid=113.

ANDRIGHETTI, G. H., Perna, C. B. L., & Porto, M. M. (2017). Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, 8(2). Acessado em 31 mai. 2019, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/29876/16477>.

AZAMBUJA, F., DORNELLES, C., & COSTA, E. V. (2021). A análise linguística intercultural em eventos de formação de professoras de Português como Língua de Acolhimento. *Scripta*, 25(53), 296-329. Acessado em 30 mar. 2022, de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/25740>.

BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. Trad. Marina Appenzeller. 3.ed. Martins Fontes.

BERGAMASCO, G. (2018). *O ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé-RS*. [Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol) e Respectivas Literaturas) – Universidade Federal do Pampa].

FERREIRA, L.C. et al. (org.) (2019). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Mosaico Produção Editorial.

FREIRE, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Autores Associados.

GADOTTI, M. (1996). *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*. Instituto Paulo Freire.

TORQUATO, C. P. (2014). Ser estrangeiro num contexto acadêmico brasileiro nas vozes de estudantes PEC-G. In: Ferreira, A. J., Jovino, I. S., & Saleh, P. B. O. (Org.). *Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade* (pp. 201-233). 1ed. Pontes Editores.

CAPÍTULO 06

Uma experiência de ensino de português para surdos: ressignificando a aprendizagem de português na universidade

Giselli Mara da Silva

Eva dos Reis Araújo Barbosa

1. Introdução

Em 2002, a Libras foi reconhecida oficialmente como língua da comunidade surda brasileira (Brasil, 2002), e foram estabelecidas algumas políticas linguísticas voltadas para essa comunidade. Uma dessas políticas é a proposta de criação de cursos de Letras-Libras com o propósito de formar professores dessa língua, preferencialmente professores surdos. Assim, nos últimos anos, assistimos ao aumento do acesso dos surdos às universidades brasileiras, especialmente as públicas, devido à criação dos cursos de Letras-Libras e à implementação de outras políticas linguísticas e educacionais voltadas para a inclusão de grupos minoritizados, como é o caso da Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos de nível médio e superior em instituições federais de ensino (Coura, 2021; Rocha, 2021). As pessoas surdas usuárias de Libras trazem para o espaço das faculdades e universidades uma realidade

linguística e cultural diferente, já que são pessoas bilíngues¹, fazendo uso de duas línguas no cotidiano: (i) a Libras que, para muitos surdos, é sua principal língua ou língua dominante; e (ii) o português, que é usado na modalidade escrita ou, no caso de surdos oralizados, também na modalidade oral.

A maioria dos estudantes surdos que ingressam nas universidades brasileiras não tiveram acesso efetivo a uma educação bilíngue² que contemple adequadamente sua condição linguística, vivenciando, ao longo de sua vida e principalmente na infância, problemas de acesso à Libras e ao português (Silva, 2018a). Especificamente em relação ao português como segunda língua (doravante, PL2), muitos surdos não tiveram acesso a um ensino efetivo na educação básica, seja porque estudam em escolas inclusivas, onde o português é ensinado como língua materna, seja por outros fatores (ver, por exemplo, Silva, 2008). Assim, visando oferecer aos alunos surdos ingressantes no curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) uma oportunidade de acesso ao ensino de PL2, foram previstas três disciplinas de português na matriz curricular do curso. Nessas disciplinas, objetiva-se o desenvolvimento do letramento dos estudantes surdos, legitimando-se o uso da língua de sinais como língua de instrução

1 Adota-se, neste trabalho, a concepção de bilinguismo proposta por Grosjean (2008), na qual se considera que as pessoas bilíngues são aquelas que fazem uso de duas línguas em diferentes domínios no cotidiano (família, escola, lazer etc.) e apresentam diferentes níveis de proficiência em suas línguas. Ainda que muitos surdos não tenham acesso à educação bilíngue em sua trajetória escolar, podem desenvolver diferentes níveis de bilinguismo, ou seja, diferentes níveis de proficiência na Libras e no português, devido à exposição a essas línguas em diferentes contextos. Para mais detalhes sobre a situação de bilinguismo vivenciada pelos surdos sinalizantes, veja a proposta de Grosjean (2008) e os trabalhos de Silva (2017a, 2017b, 2018a).

2 A educação bilíngue para pessoas surdas é uma proposta educacional que resulta do reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda e propõe que as escolas promovam a aprendizagem da língua de sinais da comunidade surda local como primeira língua, e a aprendizagem da língua oficial como segunda língua, bem como a valorização das culturas surdas e da língua de sinais como símbolo dessa comunidade. A adoção da educação bilíngue implica a legitimação da língua de sinais como língua de instrução e a proposição de um currículo específico que contemple disciplinas voltadas para o ensino da língua de sinais e da língua oficial e de aspectos culturais e históricos concernentes à comunidade surda. Ver, por exemplo, a proposta apresentada em Brasil (2014).

e o direito desses estudantes a um ensino de português comprometido com sua condição linguística e cultural.

Neste capítulo, pretende-se então apresentar as experiências de ensino nas disciplinas de PL2, buscando refletir sobre a importância do ensino de português voltado especificamente para a comunidade surda. O capítulo tem duas partes principais: (i) na primeira parte, abordamos a concepção das disciplinas de PL2, apresentando inicialmente o curso de Letras-Libras e, em seguida, as contribuições de variados campos que exploramos para planejar e desenvolver as disciplinas; e (ii) na segunda parte, relatamos nossa experiência de ensino.

2. A concepção das disciplinas de Português como Segunda Língua

O curso de Letras-Libras da UFMG foi criado a partir de uma perspectiva socioantropológica da surdez, na qual os surdos são reconhecidos como um grupo linguístico e cultural minoritário (Skliar, 1997). Nessa perspectiva, a Libras é valorizada como língua natural desse grupo e é reconhecida não somente como língua de instrução, mas como elemento constitutivo das subjetividades dos alunos surdos e dos processos de ensino-aprendizagem. O português, por sua vez, é reconhecido como a segunda língua da comunidade surda brasileira, a ser aprendida na modalidade escrita.

A concepção do curso e sua implementação buscaram contemplar essa visão linguística e cultural da comunidade surda desde o vestibular até o uso da língua de sinais nas interações em sala de aula e em atividades avaliativas. Por exemplo, o ingresso ao curso se faz por meio de vestibular específico composto de: (i) provas videoassinalizadas em Libras, contemplando as disciplinas curriculares da educação básica (Matemática, Geografia, História etc.) e conhecimentos sobre a Libras e a surdez; (ii) prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos; e (iii) prova de Língua Portuguesa para os candidatos ouvintes. A principal língua de instrução do curso é a Libras,

que é usada nas interações em sala de aula e em atividades avaliativas (trabalhos produzidos em vídeo, provas videossinalizadas etc.). A matriz curricular contempla disciplinas da área de Linguística, Literatura, Estudos Surdos e Formação Pedagógica, além das disciplinas de línguas, como as seis disciplinas de Libras e as três disciplinas de PL2.

As disciplinas de PL2, intituladas *Português como Segunda Língua I*, *Português como Segunda Língua II* e *Português para Fins Acadêmicos*, são oferecidas nos três primeiros períodos do curso e têm como objetivo principal promover o letramento desses estudantes, por meio de atividades de leitura e escrita em português de gêneros textuais diversos. No ano de 2019, com a implantação do curso, a disciplina de *Português como Segunda Língua I* foi oferecida no formato presencial; nos anos de 2020 e 2021, as três disciplinas foram oferecidas a distância, devido à necessidade de se implantar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em decorrência da pandemia da Covid-19.

Para o planejamento e elaboração das disciplinas, exploramos contribuições oriundas de vários campos, os quais apresentaremos nas subseções seguintes.

2.1. Letramento dos surdos

Até relativamente pouco tempo, o ensino da língua escrita para surdos se guiava por uma perspectiva na qual os surdos eram vistos como deficientes, que deveriam aprender a falar por meio de práticas reabilitatórias para, então, se alfabetizar e participar de práticas sociais de leitura e escrita. Com o reconhecimento científico e político das línguas de sinais, passa-se a se discutir como os surdos podem construir práticas de letramento mediadas pela língua de sinais e como a escola pode legitimar essa língua como mediadora nos processos de ensino-aprendizagem (Botelho, 2002; Lodi et al., 2002; Silva, 2010). Mais recentemente, com a difusão de sistemas de escrita da língua de sinais, surgiu a possibilidade de se pensar o letramento dos surdos a partir de uma perspectiva de competência, que considera a escrita de língua de sinais como uma competência de natureza linguística, que deve ser reconhecida e valorizada (Silva, 2010).

gua de sinais³ e o uso do registro em vídeos de vários gêneros textuais em Libras, as discussões se ampliaram para uma percepção de como os usos da escrita da língua de sinais e de vídeos podem se constituir como práticas de letramento da comunidade surda em sua própria língua e podem ser exploradas na educação dos surdos (Ferreira, 2021; Marques & Oliveira, 2012; Silva, 2019).

Nessa perspectiva, observa-se que os surdos participam de práticas de letramento em sua L1, como também em sua L2 e, ainda, como sujeitos bilíngues, transitam entre essas duas línguas e constroem suas práticas de leitura e escrita de diferentes formas. Assim, o ensino de PL2 para surdos passa inicialmente por essa legitimação da Libras como língua da comunidade surda, mediadora de seus processos de ensino-aprendizagem e constitutiva desses processos. Nesse sentido, ao longo das disciplinas, buscamos considerar: (i) as práticas de letramento da comunidade surda em Libras, que podem ser exploradas de diferentes formas em sala de aula, como, por exemplo, por meio da análise de vídeos em Libras de diferentes gêneros textuais e a posterior análise do mesmo gênero em português; e (ii) o uso da Libras pelo professor de modo mais consciente, o que trataremos na subseção seguinte.

Como dissemos na introdução, nos últimos anos, vêm-se construindo algumas políticas voltadas para a comunidade surda e outros grupos minoritários, o que possibilitou mais acesso dos surdos ao ensino superior (Rocha, 2021; Coura, 2021). A comunidade surda, como minoria linguística e cultural, vai encontrar na universidade inú-

3 Recentemente, desenvolveram-se alguns sistemas de escrita de línguas de sinais, sendo o *Sign Writing* (SW) o mais usado no Brasil. O SW “é um sistema de escrita visual direta de sinais que é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das línguas de sinais (i.e., as formas, articulações, configuração de mão(s), [...] do mesmo modo como o Alfabeto Fonético Internacional”; é um tipo de alfabeto não arbitrário, ou seja, em que as formas das letras não são arbitrárias (Capovilla et al., 2012, p. 169). Foi criado inicialmente por Valerie Sutton, em 1974. Desde então, tem sido adaptado e modificado em diferentes países, inclusive no Brasil, onde, nos últimos anos, tem sido utilizado por uma parcela da comunidade surda como forma de escrita da língua, o que tem gerado o desenvolvimento de algumas convenções dessa forma de escrita.

meras demandas de usos da leitura e da escrita, bastante complexas e desafiadoras. Nesse sentido, os estudos do letramento acadêmico vêm discutindo como, em geral, há uma perspectiva de “falta” em relação aos usos que os estudantes fazem da leitura e da escrita no ambiente acadêmico, sendo que, em algumas abordagens, não se comprehende a natureza social dessas práticas de leitura e escrita (Lea, Street, 1998). No caso dos surdos, esses compartilham algumas dificuldades vivenciadas por outros grupos minoritizados em relação às demandas acadêmicas (Rocha, 2021), bem como vivenciam também questões específicas que concernem ao uso de uma língua espaço-visual e à própria condição da surdez.

Devido a questões sociais, clínicas, educacionais e culturais, os surdos apresentam uma grande variação no que tange ao acesso às línguas, tanto à Libras quanto ao português, ao longo de sua vida, o que impacta no desenvolvimento da proficiência nessas duas línguas (Grosjean, 2008; Silva, 2018a). No que tange ao perfil dos estudantes surdos do curso de Letras-Libras da UFMG, observamos também uma grande diversidade de perfis linguísticos, como os descritos em Silva (2018a), ou seja, há surdos mais proficientes em língua de sinais e outros mais proficientes em português, devido a inúmeros fatores como o grau de perda auditiva, a idade na qual tiveram acesso à língua de sinais e ao português, o histórico escolar etc. Especificamente em relação ao português, há surdos oralizados e surdos que fazem uso somente do português escrito, com diferentes níveis de proficiência na língua.⁴ Tendo em conta as experiências linguísticas e educacionais prévias, compreendemos melhor por que esses estudantes lidam de diferentes formas com as demandas de leitura e escrita na universidade e podem apresentar algumas “dificuldades” de leitura e escri-

4 Devido à forma de organização curricular, todos os alunos surdos, independentemente do nível de proficiência em português, frequentam as mesmas disciplinas, conforme o período que estão cursando, o que ocasiona bastante heterogeneidade em uma mesma turma de alunos surdos. Temos buscado oferecer algumas atividades extracurriculares, de modo a oportunizar o acesso dos estudantes com menos proficiência a atividades de ensino de PL2.

ta. Abaixo reproduzimos alguns excertos apresentados por Bisol et al. (2010) sobre essa questão.

Às vezes, não consigo, me esforço, tenho que tentar, a leitura às vezes eu não consigo, às vezes tenho vontade de desistir, continuo lendo, alguns eu entendo, continuo... tento, depois converso com outra pessoa e pergunto como é, mas não consigo, falta muitas coisas. (...) Eu já tentei ler um livro, eu até consigo compreender, tentei chegar até o fim, mas, por exemplo, algumas palavras eu não conheço, não domino o vocabulário. Então às vezes parece que não consigo ir até o fim. (Bisol et al., 2010, p. 166)

Tenho dificuldade, por exemplo, a escrita de uma palavra comprida não consigo decorar, só de palavra normal que é usada no dia a dia consigo decorar. Por exemplo, se não uso uma palavra é fácil de esquecer. Eu leio, comprehendo sim, escrevo normal, mas é difícil para mim. (Bisol et al., 2010, p. 165)

Estes relatos, como destacam Bisol e colaboradores (2010), nos fazem refletir até que ponto essas dificuldades podem ser atribuídas às diferenças linguísticas dos estudantes surdos ou às demandas institucionais de leitura e de escrita. Essa reflexão também é posta por Rocha (2021) em relação a uma compreensão situada das práticas de letramento acadêmico de estudantes surdos incluídos em um curso de Letras de uma universidade brasileira.

Nesse sentido, as disciplinas de português para surdos do curso de Letras-Libras⁵ da UFMG são um espaço de acolhimento para esses estudantes, no sentido de propiciar uma aproximação com a língua portuguesa diferente das experiências vivenciadas no ensino básico

⁵ No momento da elaboração das disciplinas aqui apresentadas (2019-2020) e da implantação das primeiras turmas do curso de Letras-Libras, não havia no Brasil propostas curriculares para o ensino de PL2 para surdos. Recentemente, porém, tivemos a publicação pelo Ministério da Educação da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (Faria-Nascimento et al., 2021).

ou em outros cursos universitários, em que, geralmente, os estudantes surdos estão incluídos em turmas compostas majoritariamente por alunos ouvintes, e o português é ensinado como língua materna com a mediação do intérprete de Libras-português. Ressalta-se que as disciplinas de português têm acolhido estudantes não só do curso de Letras-Libras que a cursam como disciplina obrigatória, mas também alunos de outros cursos da universidade, que podem cursá-la como optativa, por exemplo.

2.2. Bilinguismo e trânsito entre as línguas em contextos educacionais

Em relação especificamente ao uso da Libras nas aulas, temos explorado propostas que descrevem os padrões de uso das línguas por bilíngues surdos (Grosjean, 2008; Silva, 2018), mostrando a complexidade desse tipo de bilinguismo que envolve uma língua de sinais e uma língua falada e os vários tipos de mesclas linguísticas decorrentes da diversidade de demandas das situações comunicativas em que estão os surdos. Andrews e Rusher (2010), por exemplo, ao descreverem o uso das línguas por adultos surdos, destacam que os surdos usam suas línguas de diferentes formas, conforme (a) a pessoa com quem estão se comunicando; (b) o assunto sobre o qual estão falando; (c) suas histórias linguísticas e educacionais, entre outros fatores. Esses autores explicam que surdos adultos com mais proficiência em inglês e em língua de sinais americana (ASL) tipicamente usam a ASL com seus colegas e alunos surdos, alternam para o inglês quando leem revistas, artigos ou quando se comunicam com ouvintes que não sabem língua de sinais. Alguns ainda usam formas de comunicação em que se mesclam sinais e inglês falado, o que também é atestado por Grosjean (2008).

Quando um bilíngue de língua de sinais usa uma língua de sinais com um interlocutor, uma forma de língua falada sinalizada com outro, uma mescla de ambas com uma ter-

ceira, uma forma de comunicação simultânea (sinal e voz) com uma quarta etc., os diversos comportamentos são o resultado de um número de fatores complexos [...]. (Grosjean, 2008, p. 226)

Esses fenômenos naturais de mescla linguística precisam ser bem conhecidos pelos professores de surdos para que se possa pensar na forma como se usa a língua de sinais em sala de aula e as implicações para a aprendizagem dos alunos. Segundo I. Silva (2005, p. 53), o uso de mesclas em contextos de educação bilíngue tem sido uma grande polêmica: as mesclas são comuns em contextos bilíngues e obedecem a certos padrões sociais; mas a alternância entre as línguas em contextos pedagógicos precisa ser pensada de forma sistemática para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, durante as aulas, quando explicamos em Libras trechos de textos ou exemplos de frases ou de palavras aos aprendizes surdos, buscamos considerar dois aspectos importantes: (i) de que forma ligar visualmente a explicação oferecida em Libras ao objeto da explicação?; e (ii) como explicar o conteúdo do texto em português usando a Libras? Para respaldar o trabalho, temos buscado nos orientar pela proposta do paradigma visual de ensino da leitura, de Andrews e Rusher (2010). Nessa proposta, o professor planeja o ensino da L2 para surdos, pensando em diferentes formas de transitar entre a língua escrita e a língua de sinais e em recursos visuais que potencializam a aprendizagem dos alunos. Busca-se estimular a interação em Libras entre os estudantes para que possam se aproximar da língua escrita usando a língua de sinais, ou seja, a língua de sinais media o processo de ensino da língua escrita e empodera os estudantes na construção dos sentidos. Quando explicamos trechos do texto, palavras ou expressões, refletimos sobre o tipo de “tradução” ou estratégia que vamos utilizar: (i) com uma tradução literal, podemos representar estruturas linguísticas por meio de sinais e os alunos podem visualizar essas estruturas; e (ii) com a tradução livre, eles podem compreender o conte-

údo do texto e construir os sentidos de trechos, palavras e expressões usados nos textos.

2.3. Gêneros textuais

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais, também conhecidos como gêneros do discurso, são modelos de textos, orais, visuais ou escritos, que correspondem a formas sociais reconhecíveis em situações de comunicação específicas nas quais são utilizados. Tais situações de comunicação são variadas e envolvem diferentes modos de utilização da língua, por meio de enunciados produzidos pelos integrantes das mais distintas esferas da atividade humana. Os enunciados, por sua vez, refletem condições e finalidades específicas de cada esfera, contendo um conteúdo, um estilo verbal e uma estrutura composicional (Bakhtin, 1997).

Devido à variedade inesgotável da atividade humana, os gêneros textuais são ricos e variados, e cada esfera social comporta um repertório diferente de gêneros, os quais se diferenciam e se ampliam a partir do desenvolvimento e da complexidade da própria esfera no decorrer do tempo (Bakhtin, 1997).

Conforme aponta Bunzen (2006), em 1980, iniciou-se uma discussão sobre a “pedagogia da diversidade”, ficando essa ainda mais explícita a partir da discussão proporcionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (1998), pelos PCN+ (2002) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (1999). Tal discussão trouxe à tona a adoção do texto como unidade de ensino e dos gêneros textuais como objetos de ensino. Nessa perspectiva,

quando falamos em tornar os gêneros como objetos de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem de língua (...) que permita ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que “envolvam tanto capacidades linguísticas

ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto” (Rojo, 2001, p. 39 apud Bunzen, 2006, p.155).

O esquema da Figura 1 apresenta a inter-relação existente entre as práticas sociais da linguagem, as situações de produção e os gêneros:



Figura 1. Práticas de linguagem, gênero textual e situação de comunicação.

Fonte: Bunzen (2006, p. 156).

A partir do esquema apresentado, percebemos que as práticas sociais da linguagem envolvem o uso de gêneros discursivos (constituídos por um tema, uma forma composicional e um estilo) voltados para uma situação de comunicação específica, a qual envolve: uma esfera comunicativa; um contexto determinado em um tempo e um espaço; participantes; um tema; a vontade enunciativa e/ou a apreciação valorativa desses participantes; além de modos semióticos para a produção da mensagem (escrita, imagem, vídeo, áudio etc.) e de mídia (local onde o gênero será divulgado). Assim, ao escrever um texto, o aluno não cria um novo gênero, mas se apropria de um projeto de texto previamente constituído historicamente e adequado a lugares, posições e papéis sociais (Bunzen, 2006).

Ao adotar essa perspectiva de ensino de língua, isto é, ao considerar a ação discursiva a partir de gêneros, considera-se a

possibilidade de um falante de uma dada língua entrar em contato consigo mesmo, monitorando e aprimorando a sua fala [ou escrita], descobrindo-se capaz de interagir com outros sujeitos, nos diversos ambientes discursivos, através de suas tomadas de decisão, da escolha dos gêneros textuais que deem conta de seus objetivos comunicacionais, conscientizando-se com isso do papel social que desempenha nessa sociedade, em um determinado momento histórico (Baltar, 2004, p. 100).

Levando em consideração o contexto do ensino de PL2 para surdos, Neves (2013) enfatiza a importância do uso de gêneros textuais como uma oportunidade de ampliação das possibilidades de uso da segunda língua em contexto reais de uso. Souza (2013) também salienta a contribuição do trabalho com os gêneros textuais para um ensino contextualizado de segunda língua, pelo fato de contar com elementos que possibilitam ao aluno surdo a vivência do texto, conforme sua função na sociedade.

Nessa perspectiva, o ensino de PL2 “somente fará sentido para esse público de alunos partindo dos gêneros, pelo fato de possuírem uma função determinada no ambiente social e poderem ser vivenciados pelos alunos em suas vidas diárias” (Barbosa, 2016, p. 26). Ademais, o trabalho com os gêneros textuais oferece subsídios para a produção textual dos estudantes surdos, uma vez que permite a aquisição de conhecimentos advindos das mais diversas esferas sociais (Souza, 2013).

Assim, deve-se levar em consideração, conforme apontado na Figura 1, as situações de comunicação vivenciadas pelos alunos surdos, não se preocupando apenas como a apropriação do código linguístico, permitindo, assim, a percepção de que os gêneros textuais são responsáveis por diferentes atividades sociocomunicativas realizadas em seu cotidiano. Desse modo, o ensino de leitura e escrita para surdos “deve enfatizar a prática social e cultural, fazendo com que

o aluno perceba a multiplicidade de usos e funções da língua, no sentido de contribuir para a formação de leitores e escritores de textos autônomos e competentes” (Pires & Campos, 2012, p. 183-184).

Portanto, as disciplinas de português como Segunda Língua para Surdos I e II e a disciplina de Português para Fins Acadêmicos são organizadas a partir da seleção de diferentes gêneros textuais, os quais são explorados em atividades variadas, conforme apresentamos nas próximas seções.

2.4. *Multimodalidade*

A Multimodalidade é uma abordagem advinda da Teoria da Semiótica Social, a qual trata do processo de produção de sentido linguístico sob uma perspectiva social. Tal teoria foi desenvolvida por Hodge e Kress (1988), tendo como principal foco a compreensão da comunicação, bem como da semiose humana, isto é, da produção de sentido, por meio dos diferentes modos e recursos semióticos, tais como escrita, imagens estáticas ou em movimento, áudio, sinais, gestos, tom de voz, cores, texturas, tamanhos, entre outros (Gualberto, 2016).

A Semiótica Social tem o signo como principal unidade, sendo este considerado como uma fusão entre a forma e o significado. A criação de um signo é sempre motivada pelo interesse do produtor de sentido e ocorre durante as ações sociais, a partir da escolha de recursos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis, levando em consideração seus potenciais e limitações de significado (Kress, 2010).

Nesse sentido, a Multimodalidade é definida como “o uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, em conjunto com a maneira particular na qual estes modos são combinados (Kress & Van Leeuwen, 2001, p. 20, tradução nossa⁶). Assim, essa abordagem proporciona a ressignificação do texto, no qual a escrita

⁶ No original: “[...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined”.

deixa de ser o elemento central, permitindo uma construção imagética e a mobilização de múltiplos modos e recursos semióticos.

Bezemer e Kress (2008) definem o modo semiótico como um artefato criado social e culturalmente, voltado para a produção de sentido, podendo ser verbal, visual, sonoro, gestual e espacial. Os recursos semióticos, por sua vez, são elementos constitutivos dos modos, podendo ser sintáticos, gramaticais, lexicais, gráficos, de enquadramento, de cor, de intensidade, de entonação, de silêncio, de posição no espaço, de tamanho, de forma, de sucessão temporal, entre outros. Para a produção de sentido, pode ser utilizada uma variedade de modos e recursos semióticos e sempre mais de um deles, de acordo com o interesse do produtor e do contexto de comunicação.

A Figura 2 apresenta alguns exemplos de modos e seus respectivos recursos semióticos:



Figura 2. Modos semióticos e seus recursos.

Fonte: Dias (2018, p. 164).

No contexto de educação de alunos surdos, Barbosa (2021) ressalta que alguns elementos multimodais têm o potencial de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com a autora,

inicialmente, é preciso levar em consideração que os alunos surdos fazem parte de uma cultura visual e que sua L1 tem uma modalidade diferente da língua oficialmente usada em seu país de origem. Nesse sentido, além de utilizar técnicas de ensino de L2, o processo de ensino/aprendizagem de português dos alunos surdos deve levar em consideração uma perspectiva multimodal, por meio da integração de variados modos e recursos semióticos para a produção efetiva de sentidos (Barbosa, 2021, p. 285).

Alguns elementos citados pela autora são as imagens (estáticas e em movimento); as cores, as tipografias (fontes de letra); os caminhos de leitura, proporcionados pela organização dos elementos na página; bem como elementos que fazem parte da cultura dos alunos surdos, como a língua de sinais e a Escrita de Sinais (Barbosa, 2021).

Conforme apontam Figueiredo e Guarinello (2013), torna-se essencial considerar a Multimodalidade no contexto da surdez, de modo que o aluno surdo possa participar das atividades propostas em sala de aula, realizando interações sociais por meio do uso da linguagem que possibilitem sua inserção em práticas letradas. Tais atividades dão ao estudante surdo “a possibilidade de criar, imaginar e experimentar diferentes tipos de textos, linguagens e mídias, atribuindo sentido a sua escrita” (Figueiredo & Guarinello, 2013, p. 187).

Ribeiro (2014, p. 107) também enfatiza que o ensino de PL2 para surdos deve ser realizado sob “uma perspectiva bilíngue e por meio de uma educação visual que contemple as múltiplas semioses e textos multimodais”, visto que esses estudantes estão cada vez mais inseridos em práticas sociais que envolvem o uso da linguagem e de variados modos e recursos semióticos. Segundo o autor, ao produzir um material didático multimodal para esse contexto de ensino, é importante levar em consideração a experiência visual desses aprendizes e esco-

lher cuidadosamente os recursos que serão utilizados, já que “tudo significa muito para o aluno surdo” (Ribeiro, 2014, p. 107).

Com base nesses pressupostos, as disciplinas apresentadas neste capítulo buscam explorar o conteúdo a ser trabalhado a partir do uso de modos e recursos semióticos variados, com o intuito de tornar o aprendizado dos estudantes surdos mais significativo, estando de acordo com suas experiências visuais e com as práticas sociais contemporâneas de uso da linguagem.

3. As disciplinas de Português como Segunda Língua para Surdos I e II

As disciplinas de Português como Segunda Língua I e II são oferecidas nos dois primeiros períodos do curso de Letras-Libras. Essas duas disciplinas são organizadas em unidades com diferentes eixos temáticos, como, por exemplo: “Trajetórias escolares e acadêmicas de surdos e ouvintes”; “Diversidade linguística no Brasil e no mundo”; “Lazer e cultura como direito de todos”, entre outros. Para a elaboração das atividades a serem propostas, inicialmente são selecionados textos de gêneros variados que comporão a unidade e, a partir desses textos, são propostas atividades diversas. Busca-se oportunizar o desenvolvimento do letramento dos estudantes a partir de atividades de reflexão sobre os temas, com discussões envolvendo pequenos grupos ou toda a turma e por meio de atividades específicas de leitura e escrita. São propostas também atividades de vocabulário e gramática, em que se busca promover uma comparação com recursos linguísticos da Libras, estabelecendo uma análise comparativa entre as línguas.

Para fins de ilustração do trabalho desenvolvido nas disciplinas, apresentamos, a seguir, algumas atividades da unidade intitulada “Diversidade linguística no Brasil e no mundo”. Os objetivos da unidade são: (i) reconhecer a diversidade linguística no Brasil e no mundo, entre pessoas surdas e ouvintes; (ii) refletir sobre diferenças linguísticas e culturais constitutivas dos diferentes grupos; (iii) desenvolver habilidades de leitura de depoimentos, verbetes, reportagens etc.; (iv) relatar experiências de contatos com falantes de outras línguas; e (iv)

desenvolver recursos lexicogramaticais, tais como nomes de países e de línguas, voz passiva etc. A unidade é dividida em duas seções principais, partindo da discussão mais geral sobre a diversidade linguística no mundo, para, posteriormente, discutir a diversidade de línguas do Brasil. São explorados diferentes gêneros textuais, tais como alguns verbetes da *Wikipédia* (exemplo na Figura 3), uma reportagem em vídeo⁷ sobre o Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil (Figura 4) e uma reportagem sobre a produção de uma história em quadrinhos sobre a Língua Terena de Sinais.⁸

ATIVIDADE 1- Leia atentamente o texto abaixo.

As línguas de sinais no mundo



É grande a variedade de línguas de sinais ao redor do mundo. Segundo o site *Ethnologue*, há mais de 140 línguas de sinais no mundo. São línguas completas, com a sua própria gramática e léxico.

Cada país tem a sua língua de sinais, ou até mais de uma. Tomando como exemplo alguns países lusófonos, vemos que utilizam diferentes línguas de sinais: no Brasil, existe a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua de Sinais Kaapor Brasileiro; em Portugal, existe a Língua Gestual Portuguesa (LGP); em Angola, existe a Língua Angolana de Sinais (LAS); e, em Moçambique, existe a Língua Moçambicana de Sinais (LMS).

Texto adaptado de LÍNGUA DE SINAIS. In: *Wikipédia: a encyclopédia livre*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_sinais>. Acesso em: 05 mar. 2020.

Figura 3. Exemplo de texto⁹.

Fonte: Arquivos da disciplina.

Figura 4. Exemplo de vídeo legendado¹⁰.

Fonte: Arquivos da disciplina.

Na organização das unidades e das seções, procuramos partir da realidade linguística e das práticas de letramento da comunidade surda para, então, promover a ampliação dos repertórios linguísticos dos alunos. Por exemplo, na primeira seção da unidade, lemos e discutimos sobre a diversidade de línguas de sinais no mundo para, posteriormente, tratarmos da diversidade de línguas orais e das diferenças entre as línguas em termos de número de falantes e a situação de línguas ameaçadas. A abordagem dos temas se inicia com discussões que visam desenvolver uma perspectiva crítica. No começo da unidade, por exemplo, foram discutidas as seguintes questões:

- *Você já imaginou quantas línguas de sinais existem no mundo? E quantas línguas faladas?*
- *Você conhece alguma pesquisa que faz o registro de diferentes línguas faladas ao redor do mundo?*
- *Por qual motivo é importante conhecer a diversidade de línguas existentes no mundo?*

Essa discussão prévia das temáticas permite aos estudantes construir reflexões em conjunto com seus colegas por meio da Libras, como também mobilizar conhecimentos prévios. A esse respeito, é importante destacar que, para muitos estudantes surdos (mesmo os adultos), o acesso às informações é dificultado, sendo que a sala de aula acaba sendo um espaço privilegiado para compartilhar e acessar informações. Ocorreu, por exemplo, na aula em que lhamos a reportagem sobre uma história em quadrinhos sobre a língua de sinais do povo terena,¹¹ que alguns alunos não tinham conhecimento de aspectos relativamente conhecidos sobre a função de um pajé como líder espiritual de uma tribo. Como a história trata justamente de uma pajé surda, este era um elemento essencial para reconhecer esse papel de protagonismo do surdo na narrativa. Buscamos, então, materiais adicionais

11 Ver nota 39.

que pudessem oferecer aos alunos algum conhecimento sobre a(s) cultura(s) indígena(s) e encontramos um material em Libras com algumas informações que auxiliaram na discussão.¹²

Em relação ao uso da Libras, como se explicou em seção anterior, um aspecto importante é a forma como alunos e professores usam a Libras para falar dos textos lidos, sobre o conteúdo ou elementos linguísticos dos textos (Silva, 2010; 2018b). Adotamos o paradigma visual de ensino da leitura (Andrews & Rusher, 2010) que nos possibilita refletir sobre diferentes formas de usar a Libras para viabilizar a construção de sentidos pelos estudantes, bem como a aprendizagem da língua de um modo geral (já que, para os surdos, a exposição à língua se dá por meio da leitura, que adquire importância fundamental).

Nas aulas de leitura, geralmente após uma discussão geral sobre o texto, são propostas reflexões sobre trechos específicos que geraram mais dúvidas ou que são essenciais para a compreensão global do texto, bem como sobre características dos textos que podem potencializar a compreensão pelos alunos. A título de exemplificação, mostramos a seguir um exemplo da reportagem referida anteriormente. Durante as atividades de leitura, foi essencial refletir sobre o objetivo do texto de divulgar o trabalho realizado pelo estudante, bem como descobrir as diferentes vozes que aparecem no texto, já que foram entrevistados o estudante que fez o trabalho de conclusão de curso, sua orientadora e outros envolvidos na elaboração da história em quadrinhos. Para isso, buscamos compreender as marcas que indicam a inserção dessas outras vozes, usando a Libras para interpretar essas marcas e seus significados, além de buscar estratégias visuais que favoreçam a compreensão dos surdos, como, por exemplo, a marcação nos *slides* de trechos em cores diferentes, conforme as vozes presentes no texto (ver Figura 5).

12 Itaú Cultural (2017, dez. 7). Organização social indígena–Exposição *Una Shubu Hiwea* [Vídeo em Libras]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=y77Flxv9k0M>.

Articuladas a essas atividades de ensino de leitura, desenvolvemos atividades de vocabulário e de reflexão sobre a língua que favoreçam a compreensão do texto. Continuando com o mesmo texto, trazemos o exemplo de um trecho em que discutimos sobre os significados das palavras “concluir” e “autônomo”: “Após diversas pesquisas, especialistas concluíram que esses sinais constituem um sistema autônomo, chamado língua terena de sinais.” Em relação a “concluir”, discutimos como essa palavra pode ter o significado de finalizar ou acabar algo, para o qual podemos usar um sinal específico em Libras em contraponto ao significado de estabelecer conclusões após o desenvolvimento de um trabalho de observação, em que geralmente podemos construir no espaço em Libras essa ideia de um trabalho desenvolvido ao longo de um tempo e finalmente usar um sinal que remete a descobrir, encontrar algo. Já em relação ao adjetivo “autônomo”, alguns alunos conheciam seu uso para descrever pessoas, mas não conheciam o uso relativo à afirmação de uma língua independente, que tem léxico e gramática próprios, o que foi explicado em Libras a eles.

Trecho do texto
JORNALISTA / SOUZA

Sol: a pajé surda ou Séno Mókere Káxe Koixómuneti, em língua terena, conta a história de uma mulher indígena surda anciã chamada Káxe que exerce a função religiosa de pajé em sua comunidade. Ao ser procurada para auxiliar em um parto e após pedir a bênção dos ancestrais para o recém-nascido, o futuro do povo terena é revelado e transmitido a ela em sinais. “A história mostra um pouco da rica cultura desse povo, as situações, consequências e resistência após o contato com o povo branco”, revela Souza.

Figura 5. Exemplo de slide.

Fonte: Arquivos da disciplina.

Relativamente a atividades de produção de texto, apresentamos, na Figura 6, a abertura de um fórum em que foi proposta uma atividade de produção escrita que envolvia uma pesquisa sobre as diferentes

línguas de sinais que existem no Brasil. Essa atividade foi realizada após a leitura do texto apresentado na Figura 3, em que se afirmava que no Brasil existem somente duas línguas de sinais—a Libras e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB).¹³ Como se pode observar, a orientação sobre a atividade é feita em português escrito como também em Libras, por meio da inserção de vídeo. Em algumas atividades, usamos a língua de sinais e o português escrito para favorecer a compreensão pelos estudantes, já que, no ERE, nem todas as atividades podem ser explicadas nas aulas síncronas.



5) Participe do fórum "Línguas de sinais do Brasil"

No texto que vocês leram na aula de hoje, há a informação de que existem duas línguas de sinais no Brasil – a ou professores surdos sobre outras línguas de sinais brasileiras.

Escreva um pequeno texto e poste aqui no fórum apresentando uma ou mais línguas de sinais do Brasil

- Qual o nome da língua? Onde ela é usada?
- Existe alguma pesquisa sobre esta língua?

* Ao final do texto, coloque as referências que você usou: sites ou outras fontes de informação.

Figura 6. Exemplo de abertura do fórum em Libras e português.

Fonte: Arquivos da disciplina.

Em relação ao léxico e à gramática, desenvolvemos diferentes atividades que envolvem a comparação com a Libras. Tradicionalmente no ensino de PL2 para surdos, os alunos são expostos a um ensino fo-

13 Esta é uma língua de sinais usada por indígenas do Maranhão, da aldeia Urubu-Kaapor (Ferreira-Brito, 1993).

cado em palavras soltas que são traduzidas para a Libras (muitas vezes literalmente), o que tem consequências no aprendizado dos estudantes (Silva, 2010; Silva, 2018b). Temos explorado diferentes níveis de agrupamento de palavras (palavras, expressões idiomáticas, verbos e seus colocados etc.) para favorecer a aprendizagem do português por meio da mediação da língua de sinais. Apresentamos o exemplo de uma expressão usada no vídeo da reportagem sobre o Inventário Nacional da Diversidade Linguística: “Não faço ideia”. Essa expressão é usada por um dos entrevistados quando responde à pergunta da repórter sobre quantas línguas existem no Brasil. Em Libras, podemos usar um único sinal (Figura 7) que equivale a essa expressão do português, o que oportunizou a discussão sobre como essas duas línguas não têm uma correspondência biunívoca sinal-palavra e como existem diferentes expressões não correspondentes.



Figura 7. Sinal da Libras equivalente a “Não faço ideia”.

Fonte: Capovilla et al. (2012, p. 1770).

Um ponto também importante no ensino de PL2 para surdos é o ensino de gramática a esses estudantes, bem como a importância de se comparar a língua escrita e a língua de sinais usada pelos alunos, como explica Svartholm (1999) que trata do ensino do sueco como segunda língua para surdos.

A instrução no sueco se afirma na capacidade de o professor trabalhar de maneira contrastiva com ambas as línguas, a língua de sinais e o sueco. O professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos suecos em língua de sinais, ex-

plicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de cada língua com a outra. (Svartholm, 1999, p.19)

Essa proposta demanda o conhecimento da língua de sinais pelos professores, sendo que, na experiência relatada neste capítulo, as duas professoras eram bilíngues do par português-Libras e ministravam a aula diretamente em Libras. Em determinados momentos, as professoras buscavam realizar então a comparação entre a língua de sinais e a língua escrita, explicitando diferenças e semelhanças entre as duas¹⁴; o que oportuniza não só o conhecimento da língua, mas do mundo ouvinte, além da reflexão sobre a relação entre surdos e ouvintes (Botelho, 2002). Considera-se, assim, que os surdos, sem a percepção auditiva do português e como usuários de uma língua espaço-visual, necessitam de que algumas características dessa nova língua sejam explicadas para que se apropriem dela e a utilizem nos mais diversos contextos sociais. É importante esclarecer de antemão que a maioria dos alunos surdos não tiveram oportunidade, ao longo de sua escolarização, de refletir nem mesmo sobre o funcionamento da Libras e não dispõem de conhecimentos metalinguísticos que facilitem o ensino de gramática do português. Soma-se a isso a falta de acesso ao ensino de PL2 propriamente dito, já que os alunos são incluídos em escolas comuns nas aulas de português como língua materna, o que tem impacto negativo na aprendizagem do português. A título de ilustração, trazemos o exemplo de uma situação de sala de aula: nos primeiros dias de aula da disciplina de Português como Segunda Língua para Surdos I, descobrimos que os alunos, apesar de saberem da existência de diferentes tempos verbais em português, não tinham

14 Na proposta aqui apresentada, a seleção dos conteúdos relativos à gramática do português se dava conforme as demandas dos alunos e as estruturas salientes que apareciam nos textos. Assim, buscávamos abordar elementos gramaticais e sua função nos textos lidos de modo a integrar esse conhecimento ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais diversos. Este trabalho é bastante desafiador, já que, apesar de inúmeros avanços nos últimos anos, os estudos descritivos da Libras ainda são muito incipientes e não dispomos de materiais didáticos ou corpora paralelos que possam servir de material de consulta para o professor.

ideia da existência de tempos compostos como o presente contínuo. Em várias situações, precisamos então explicar elementos gramaticais comumente abordados em cursos básicos de PL2.

Retomando a questão do ensino de gramática e a comparação entre a Libras e o português, podemos estabelecer comparações mais diretas entre as línguas em algumas situações, enquanto, em outras, isso não é possível, devido à distância estrutural das duas línguas. Vejamos alguns exemplos. Na unidade sobre diversidade linguística, trabalhamos com nomes de países e adjetivos relativos à nacionalidade. Em língua de sinais, existem também diferentes classes de palavras, o que exploramos inicialmente. Porém, as duas línguas têm diferenças marcantes em sua estrutura morfológica e sintática e, no momento de indicar a nacionalidade em Libras, não há um adjetivo específico como em português, e então usamos o substantivo referente ao país em uma estrutura frasal diferente. Tendo em conta tal diferença, buscamos oportunizar aos estudantes uma reflexão sobre os sufixos dos adjetivos referentes à nacionalidade. Na mesma unidade, abordamos também a voz passiva, estrutura que não existe em Libras, e que, para a maioria dos alunos, parecia ser um conteúdo completamente novo. Particularmente na reportagem sobre a língua terena de sinais, essa foi uma estrutura usada algumas vezes (“Nas aldeias da etnia terena, a língua oral terena é amplamente utilizada.”/ “A obra é apresentada em formato plurilíngue.”). Para explicar essa estrutura, buscamos desenvolver estratégias de ensino que facilitassem a compreensão pelos estudantes e encontramos a proposta de Godoy (2018), que nos auxiliou a iniciar a reflexão com os alunos sobre as diferentes construções em português, partindo da ideia de papéis temáticos (agente, paciente etc.), por meio da apresentação de imagens para então analisar exemplos de construções ativas e passivas e seus usos sociais.

4. A disciplina de Português para Fins Acadêmicos

A disciplina de Português para Fins Acadêmicos é oferecida no 3º período do curso e tem como objetivos principais: (i) refletir sobre o uso do português na escrita de gêneros textuais acadêmicos; e (ii) desenvolver habilidades de leitura, identificação, compreensão, organização textual e escrita de gêneros textuais diversos. Busca-se trabalhar com gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica e que farão parte do contexto escolar dos estudantes surdos, no decorrer de sua trajetória no curso de Letras-Libras. Assim, a disciplina é dividida em três unidades: (1) Apresentações pessoais; (2) Sínteses; e (3) Artigo científico.

Os gêneros trabalhados, ao longo da disciplina, foram: (a) apresentação pessoal (em redes sociais e fóruns de discussão); (b) texto introdutório do currículo *Lattes*; (c) resumo; (d) resenha; e (e) artigo científico. O trabalho compreendeu o conteúdo, o estilo verbal e a estrutura composicional dos gêneros textuais, a partir da leitura e da discussão de textos autênticos, além da produção escrita dos gêneros pelos graduandos surdos. Importante nesse trabalho foi a exploração dos diferentes modos e recursos semióticos que compõem os gêneros textuais, sob uma perspectiva multimodal, conforme apresentado neste tópico, no qual o foco será a unidade 3 da disciplina.

Nessa unidade, o gênero textual artigo científico é trabalhado de maneira gradual, envolvendo a leitura e a discussão de exemplos voltados para a área da surdez e da Educação de Surdos, a fim de estar dentro da área de estudos dos alunos e de reconhecer as partes que compõem esse gênero acadêmico, a saber: Título, Resumo, Palavras-Chave, Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Análises, Considerações Finais e Referências. Inicialmente, são apresentadas as características desse gênero, bem como seu contexto de uso, público-alvo e intenção comunicativa. Em seguida, em cada aula, uma das partes que compõem o artigo é apresentada e discutida, sendo propostas também algumas atividades de fixação do conteúdo aprendido, em formato de questionário, bem como fóruns de discussão para que os alunos possam apre-

sentar suas opiniões sobre determinado assunto que envolve o gênero estudado.

Ao final da unidade, são apresentadas regras de formatação, de acordo com a ABNT, que envolvem a padronização de artigos científicos e que são requisitadas, por exemplo, nos periódicos nos quais esse gênero é submetido para publicação, já preparando o aluno surdo para publicações que ele desejar fazer futuramente. Para colocar os aprendizados em prática, os alunos são convidados a produzir um artigo científico em português, individualmente ou em duplas, em sua área de interesse, o qual também é apresentado em Libras para os colegas, na última aula da disciplina.

A utilização da Libras como língua de instrução, bem como a exploração de modos e recursos semióticos envolvem todo o trabalho com o gênero textual, evidenciando o fato de que o modo da escrita não é o centro do processo de produção de sentido. As Figuras 8 e 9 apresentam um contraste entre o uso da linguagem escrita e da linguagem visual:

<p>Relacione as partes do artigo com suas definições:</p> <p>Palavras significativas do conteúdo do artigo.</p> <p>É a parte final do trabalho e deve incluir, antes de tudo, uma resposta para a problemática do tema proposto na introdução.</p> <p>Descrição do material e dos métodos para o desenvolvimento da pesquisa e indicação breve das técnicas e processos utilizados na investigação.</p> <p>Deve citar textos que tenham embasado o desenvolvimento do trabalho.</p> <p>Expõe de forma detalhada, racional, objetiva e clara o resultado da pesquisa.</p> <p>Deve ser claro, objetivo e estar de acordo com o tema da pesquisa.</p> <p>Relação de fontes utilizadas pelo autor.</p> <p>Deve ser breve, mas apresentar as partes principais do artigo.</p> <p>Deve ser escrito por extenso.</p> <p>Explicação breve do tema tratado, apresentando-o de maneira geral e relacionando as referências consultadas com o assunto do artigo.</p>	<p>Escolher...</p> <p>Escolher...</p> <p>Metodologia</p> <p>Resultados e discussão</p> <p>Título</p> <p>Conclusão</p> <p>Resumo</p> <p>Referências</p> <p>Referencial Teórico</p> <p>Introdução</p> <p>Palavras-chave</p> <p>Nome(s) autor(es)</p> <p>Escolher...</p> <p>Escolher...</p> <p>Escolher...</p> <p>Escolher...</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 8. Exemplo de atividade de questionário.

Fonte: Arquivos da disciplina.

ESTRUTURA DO ARTIGO CIENTÍFICO

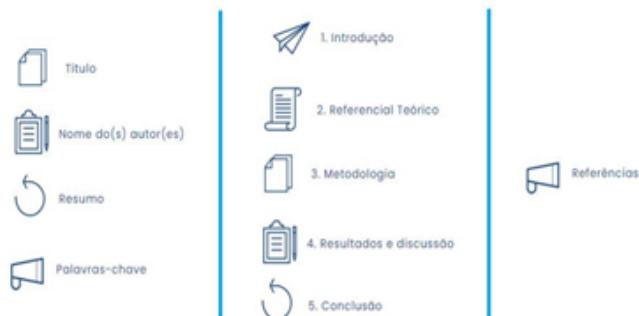


Figura 9. Exemplo de esquema.

Fonte: Arquivos da disciplina.

Tanto a Figura 8 quanto a Figura 9 apresentam o trabalho com as partes que compõem um artigo científico. Na primeira figura, os alunos devem relacionar cada parte do artigo com sua respectiva definição, de modo a fixar o que foi aprendido durante a aula. A segunda figura traz uma proposta visual de apresentação do mesmo conteúdo, em um esquema, por meio de ícones que representam a ideia geral de cada parte do artigo e da organização desses itens em colunas, dividindo os elementos pré-textuais, os que compõem o corpo do artigo e os pós-textuais.

O infográfico (Figura 10) também foi um gênero textual visual utilizado na unidade, pois permite o uso integrado de escrita, imagens, formas, cores, tipografias, entre outros, com o objetivo de sistematizar e organizar informações consideradas complexas, de modo a facilitar a compreensão e hierarquizar conteúdos, tornando-os mais atrativos e agradáveis ao leitor.

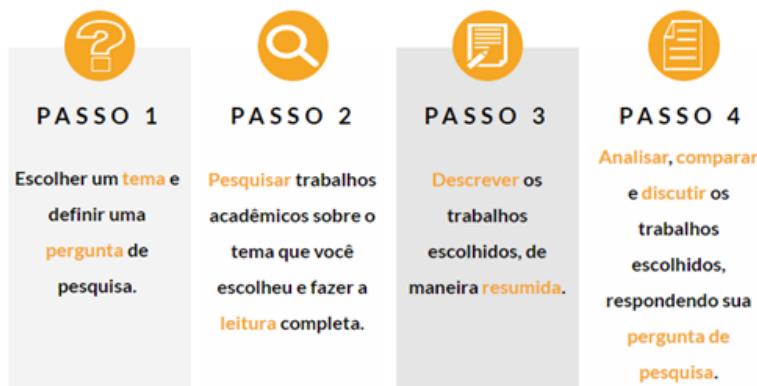


Figura 10. Exemplo de infográfico.

Fonte: Arquivos da disciplina.

A Figura 10 traz um infográfico voltado para a apresentação dos passos necessários para produção de uma Revisão de Literatura, etapa que fornece embasamento teórico para os artigos científicos. Em sua composição, nota-se uma rima visual, presente no uso da cor laranja (nos ícones e nas palavras realçadas); o uso de ícones para representar a ideia geral de cada passo a ser seguido; a divisão do conteúdo em colunas; bem como o realce na indicação dos passos, por meio de letras em CAIXA ALTA e de um tamanho maior de fonte.

A exploração das cores também foi muito enfatizada na unidade, tanto para a ênfase a alguma informação quanto para a organização, a divisão e a apresentação de conteúdos. Na Figura 11, temos um exemplo desse uso, no qual as cores vermelho, verde, azul e amarelo foram utilizadas com o intuito de dividir as partes que compõem um resumo de artigo científico, a saber, objetivo, metodologia, resultados e palavras-chave, de modo a facilitar a visualização da organização textual desse elemento pré-textual que faz parte do gênero.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo elencar os principais materiais didáticos de ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos, em suas versões impressas e digitais, a fim de averiguar qual a realidade dos materiais que têm sido utilizados atualmente nesse contexto de ensino. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica, a partir de uma busca na internet, de trabalhos relacionados ao tema. Os materiais citados nas pesquisas, sendo nove impressos e três digitais, foram brevemente apresentados e discutidos. Após essa revisão bibliográfica, verificou-se que os materiais didáticos, no geral, são bastante escassos, nem todos estão acessíveis aos professores, além de a maioria não apresentar uma metodologia adequada ao ensino de PL2 para surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Ensino de português como segunda língua para surdos. Materiais didáticos.

→ **Objetivo do artigo**

→ **Metodologia**

→ **Resultados**

→ **Palavras-chave**

Figura 11. Uso das cores.

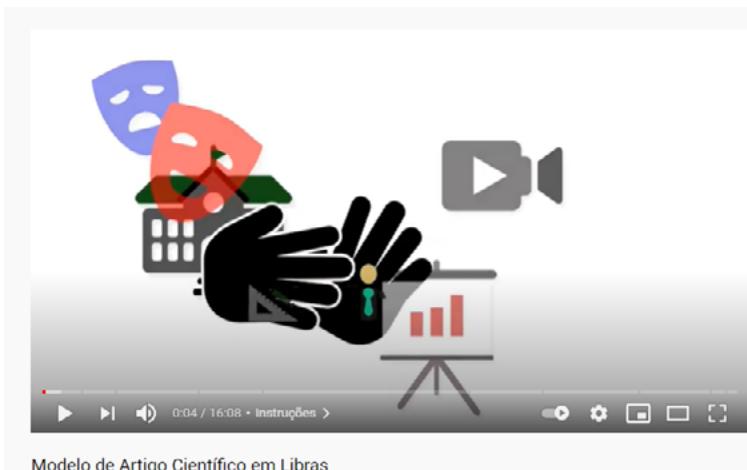
Fonte: Arquivos da disciplina.

Outro recurso bastante explorado na unidade foi a imagem em movimento, a partir de vídeos em Libras, utilizados para dar mais orientações sobre a realização de atividades, fomentar discussões nos fóruns e, também, apresentar algum conteúdo para os alunos. As Figuras 12 e 13 apresentam exemplos de vídeos disponibilizados na unidade:



Figura 12. Vídeo em Libras para explicação de atividade.

Fonte: Arquivos da disciplina.



Modelo de Artigo Científico em Libras

Figura 13. Vídeo em Libras para explicação de conteúdo.¹⁵

O exemplo da Figura 12 apresenta um vídeo gravado pela professora da disciplina, com o intuito de explicar, em Libras, a proposta de atividade de produção escrita de um artigo científico. A Figura 13, por sua vez, apresenta um vídeo gravado pelo professor Rodrigo Custódio da Silva, apresentando um modelo de artigo científico em língua de sinais, com base nas normas da Revista de Vídeo-Registros em Libras, e disponibilizado no Youtube. Assim, os vídeos em Libras apresentados na disciplina, juntamente com as aulas ministradas nessa língua, auxiliam no entendimento do aluno surdo, o qual tem o direito de ter a Libras como L1 em seu processo de ensino/aprendizagem.

A partir dos exemplos, percebe-se que a disciplina de Português para Fins Acadêmicos busca explorar, de maneira visual, as partes constitutivas dos gêneros textuais acadêmicos trabalhados, por meio do uso de diferentes modos e recursos semióticos, proporcionando a construção de práticas de letramento pelos universitários surdos, tanto em L1 quanto em L2.

¹⁵ Silva. R. C. da (2020, abr. 15). *Modelo de Artigo Científico em Libras* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cU7Dn6JddJw>.

5. Considerações finais

Neste capítulo, ressaltamos a importância de oferecer aos alunos surdos ingressantes no ensino superior oportunidades de aprendizagem de PL2, além de promover uma reflexão sobre o uso do português na escrita dos gêneros textuais acadêmicos, considerando a trajetória escolar e as necessidades desses estudantes. Esses estudantes, ainda que possam ser comparados com outros aprendizes de PL2, como os alunos imigrantes ou intercambistas, apresentam algumas especificidades, como procuramos mostrar ao longo deste capítulo. A língua de sinais, por exemplo, é a língua de instrução das disciplinas de PL2 e é constitutiva da identidade dos aprendizes e dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, é essencial a valorização dessa língua, como também uma reflexão sobre a forma como o professor pode se valer de estratégias de ensino que potencializam o aprendizado de PL2 por meio do uso consciente da língua de sinais.

Faz-se importante destacar também que o processo de planejamento e elaboração das atividades das disciplinas de PL2 nos colocou alguns desafios, tais como: (i) a construção de atividades interativas, por meio da língua escrita; (ii) os diferentes níveis de proficiência no português escrito apresentados pelos estudantes; (iii) a seleção de vídeos em Libras; (iv) a escassez de materiais didáticos, entre outros. Inclusive, ao longo da experiência nas disciplinas, decidimos iniciar um projeto de elaboração de materiais didáticos para surdos, que se encontra em andamento desde o início de 2021. A entrada dos surdos sinalizantes nas universidades públicas brasileiras é uma realidade muito recente que carece de pesquisas que possam lançar luz sobre os desafios encontrados por esses estudantes, seus professores, intérpretes e outros atores envolvidos na inclusão educacional dos surdos.

Referências

- ANDREWS, J. F.; Rusher, M. (2010). Codeswitching Techniques: evidence-based instructional practices for the ASL/English Bilingual classroom. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 407-424. <https://doi.org/10.1353/aad.2010.0036>
- BAKHTIN, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979).
- BALTAR, M. (2004). *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Educs.
- BARBOSA, E. R. A. (2016). Gêneros discursivos e ensino de português para surdos: uma proposta de projeto pedagógico. In Garcia, M., Oranges, C., & Garcia, B. (Orgs.), *Olhares e falares: estudos contemporâneos sobre a Língua Portuguesa* (pp. 17-46). Mares Editores.
- BARBOSA, E. R. A. (2021). *Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais didáticos de português como segunda língua para surdos: visão crítica e multimodal* [Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37705>
- BEZEMER, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 20(10), 1-30. https://www.researchgate.net/publication/249738784_Writing_in_Multimodal_Texts_A_Social_Semiotic_Account_of_Designs_for_Learning
- BISOL, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 147-172. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008>
- BOTELHO, P. (2002). *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Autêntica.
- BRASIL. (2002). *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras e dá outras providências. Distrito Federal, Brasília.
- BRASIL. (2014, fev.). Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue–Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI*. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>

BUNZEN, C. (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In Bunzen, C., & Mendonça, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor* (pp. 139-161). Parábola Editorial.

CAPOVILLA, F. C., Raphael, W. D., & Mauricio, A. C. (2012). Parte 1: SignWritting: como escrever a articulação visível dos sinais da Libras. In Capovilla, F. C., Raphael, W. D., & Mauricio, A. C. (Orgs.), *Novo Deit-Libras: Dicionário Encyclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas* (2 ed. rev. e ampl., vol. 1, pp. 168-171). Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc.

COURA, F. de A. (2021). Um Olhar Surdo sobre Políticas Linguísticas na Universidade Federal do Tocantins [Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35420>

DIAS, R. (2018). Entrevista. *Polifonia*, 25(37.1), 1-170. http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf

FARIA-NASCIMENTO, S. et al. (2021). Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior [livro eletrônico]: caderno introdutório (1. ed.). Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/ SEMESP/MEC. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf

FERREIRA-BRITO, L. F. (1993). *Integração social & educação de surdos*. Babel.

FERREIRA, R. A. (2021). Ensino de Libras com Gêneros Discursivos Autênticos na Perspectiva do Letramento Crítico na Formação de Professores [Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Tocantins]. <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2738>

FIGUEIREDO, L. C., & Guarinello, A. C. (2013). Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. *Educação Especial*, 26(45), 175-193. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4404>

- GODOY, L. (2018). Ensino de Gramática em Português Língua Adicional: um projeto e seus resultados. *Revista de Ciências Humanas*, 18(1), 1-21. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/7982>
- GROSJEAN, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- GUALBERTO, C. L. (2016). *Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual* [Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-A8KNM8>
- HODGE, R., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Polity Press.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- KRESS, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Routledge.
- LODI, A. C. B., Harrison, K. M. P., & Campos, S. R. L. (2002). Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In Lodi, A. C. B., Harrison, K. M. P., Campos, S. R. L., & Teske, O. (Org.), *Letramento e Minorias* (pp. 35-46). Mediação.
- MARCURSCHI, L. A. (2008). *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.
- MARQUES, R. R., & Oliveira, J. S. A. (2012). *Normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores*. QUADROS, R. M. (Org.) Anais III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Universidade Federal de Santa Catarina. https://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf
- NEVES, B. C. (2013). Gêneros Textuais no ensino de Língua Portuguesa a surdos: proposta para uma Educação Bilíngue. *Arredia*, 2(3), 20-35.
- PIRES, L. C., & Campos, L. S. (2012). Gêneros Textuais: uma opção para o ensino do português escrito para estudantes surdos. *Fólio*, 4(2), 175-195. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/2752>
- RIBEIRO, A. G. L. (2014). *Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no DF*

[Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16972>

ROCHA, T. (2021). *Libras e Língua Portuguesa em Sala de Aula: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36361>

SILVA, G. M. (2017a). O bilinguismo dos surdos: acesso às línguas, usos e atitudes linguísticas. *Revista Leitura*, 1(58), 124-144. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2017v1n58p124-144>

SILVA, G. M. (2017b). Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues: um estudo exploratório. *Revista Organon*, 32(62), 1-18. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.72282>

SILVA, G. M. (2018a). *Perfis Linguísticos de Surdos Bilíngues do Par Libras-Português* [Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AX8MK5>

SILVA, G. M. (2018b). Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, 13, 206-229. <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60793>

SILVA, R. C. (2019). *Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica: a prova como foco de análise* [Doutorado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214869>

SILVA, S. G. de L. da. (2008). *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas às práticas pedagógicas* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>

SOUZA, I. S. R. (2013). Gêneros Textuais: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. *Revista Eletrônica da Faculdade José Augusto Vieira*, 8, 259-281.

CAPÍTULO 07

O aprendizado de língua portuguesa por falantes de língua espanhola em um contexto de imersão linguística

Jamile Forcelini

Introdução

Estudos demonstram (Forcelini, 2020; Forcelini & Sunderman, 2020; Lemhöfer et al., 2004; Van Hell & De Groot, 1998; Van Hell & Dijkstra, 2002; Van Heste, 1999; Van Heuven et al., 1998) que maiores níveis de semelhança lexical entre diversos idiomas podem auxiliar falantes bilíngues e trilíngues a processarem palavras mais rapidamente e precisamente. Isso se dá porque processamentos lexicais são considerados não seletivos. Ou seja, a correspondência estrutural entre diferentes palavras e idiomas faz com que haja coativação dos mesmos quando falantes bilíngues e trilíngues visualizam palavras semelhantes entre os idiomas que sabem falar. No entanto, para que processamentos lexicais usualmente se concretizem de forma precisa, é necessário que falantes trilíngues e bilíngues também consigam lidar com maiores cargas lexicais cognitivas coativadas durante o processamento lexical de vocábulos estruturalmente similares ou semi-idênticos, como é o caso de palavras cognatas. Para relembrar, cognatos são considerados vocábulos semelhantes pois compartilham estruturas fonológicas, or-

tográficas e semânticas entre diferentes idiomas (Kroll & Groot, 2005) e podem ou não ser historicamente associados (Otwinowska, 2015). Um exemplo de um cognato em espanhol, português e inglês é a palavra educação (*educación*, em espanhol; *education*, em inglês).

Tanto fatores intrínsecos a nível lexical, como o grau de semelhança entre idiomas (tipologia linguística), quanto fatores externos, como níveis de proficiência em segundo (L2) e terceiro (L3) idiomas, influenciam as habilidades que falantes bilíngues apresentam em selecionar ou atenuar processos de coativação lexical em dois ou mais idiomas. No caso das línguas portuguesa e espanhola, tal ativação cognitiva está ainda mais presente pois o grau de inteligibilidade lexical mútua chega a 89% (Eberhard et al., 2020).

O presente estudo busca explorar como falantes trilíngues processam diferentes palavras em um contexto de imersão linguística. O objetivo se concentra em explorar se fatores como imersão linguística, ordem de aquisição de idiomas e tipologia linguística podem ser elementos facilitadores em processos lexicais¹. Estudos demonstram (Forcelini, 2020; Forcelini & Sunderman, 2020; Lemhöfer et al., 2004; Van Hell & De Groot, 1998; Van Hell & Dijkstra, 2002; Van Heste, 1999; Van Heuven et al., 1998) que maiores níveis de semelhança lexical entre diversos idiomas podem auxiliar falantes bilíngues e trilíngues a processarem palavras mais rapidamente e precisamente. Além disso, análises prévias em processos lexicais foram desenvolvidas com falantes bilíngues e trilíngues consecutivos em contexto de aprendizado linguístico tradicional, porém o contexto linguístico de imersão linguística ainda precisa ser explorado entre falantes trilíngues.

1 Processos lexicais são definidos no presente estudo como procedimentos de compreensão visuais em que falantes bi/trilíngues se engajam na ativação e supressão de elementos lexicais contidos na palavra a ser compreendida, bem como palavras com estruturas semelhantes e que pertencem ao inventário lexical do falante. Os elementos estruturais de cada palavra que influenciam diretamente os processos de compreensão lexical são as características ortográficas, fonológicas, semânticas e morfológicas que são compartilhadas entre outras palavras da mesma ou de outra língua conhecida pelo falante em questão.

O Modelo de Ativação Interativa Bilíngue (Bilingual Interactive Activation Plus-BIA +)

O Modelo de Ativação Interativa Bilíngue Plus (Bilingual Interactive Activation Plus-BIA +) de Dijkstra & Van Heuven (2002) é utilizado no presente estudo para exemplificar como os processos de ativação e seleção lexical visual tomam forma na mente bilíngue. Uma vez que falantes trilíngues demonstram comportamentos cognitivos semelhantes aos falantes bilíngues em termos de processos lexicais, o mesmo modelo é também expandido para a população trilíngue no presente estudo. Com base na figura 1 abaixo, processos lexicais se dão em diferentes etapas de forma gradual. O modelo BIA+ inclui processos iniciais de compreensão lexical que se dividem em etapas ortográficas e fonológicas sublexicais e que evoluem para etapas ortográficas e fonológicas lexicais. Nesse momento, qualquer palavra pertencente a qualquer idioma conhecido pelo falante bilíngue/trilíngue poderá ser ativada. É apenas depois dessas duas coativacões linguístico-cognitivas que o idioma desejado é selecionado, evoluindo nesse momento para a ativação semântica do vocábulo visualizado. Após a ativação semântica, o processo de reconhecimento cognitivo lexical está completo, porém pode também estar sujeito a demandas de uso provenientes de determinados contextos da palavra em questão. Para exemplificar, quando um falante trilíngue de inglês-espanhol-português vê a palavra “espelho” em língua portuguesa, palavras como *espejo* (em espanhol [espelho]), *espeso*, (em espanhol [espresso]), *spell* (em inglês [soletrar]), também podem ser coativadas por compartilharem características estruturais semelhantes. Fatores sublexicais ortográficos e fonológicos serão primeiramente ativados, como os elementos primários de identificação cognitiva de um grafema ou fonema pertencente à palavra “espelho”. Posteriormente se ativa a carga completa ortográfica e fonológica da mesma palavra. Somente após essas ativações é que se dá a classificação da palavra “espelho” como pertencente à língua portuguesa e com isso se dá a supressão cognitiva de palavras

ativadas paralelamente como “espesso” (*espeso*), em espanhol e “spell” (soletrar), em inglês. Por último, se aciona a carga semântica da palavra “espelho” e se conclui o processo de ativação e identificação da palavra na mente bi/trilíngue.

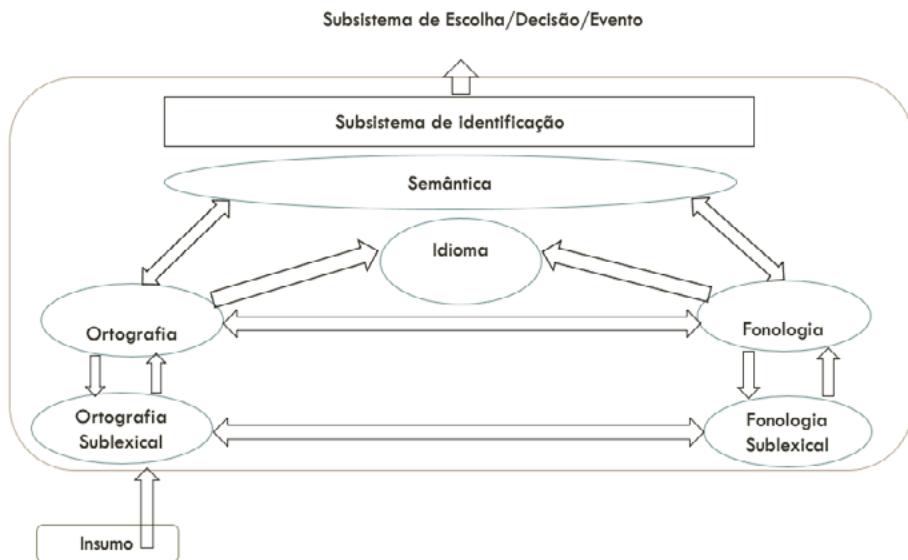


Figura 1. Ilustração com base no modelo de Ativação Interativa Bilíngue²⁺ (BIA +) de Dijkstra & Van Heuven (2002). Imagem com fins de pesquisa e objetivos educacionais. Nenhum direito autoral é exigido, de acordo com as diretrizes de direitos autorais.

Diversos estudos que analisaram processamentos lexicais entre falantes bilíngues em comparação com falantes trilíngues utilizaram o modelo BIA+ como base teórica (Forcelini, 2020; Forcelini & Sunderman, 2020; Lemhöfer et al., 2004; Van Hell & Dijkstra, 2002). Van Hell & Dijkstra (2002) trabalharam com um grupo de trilíngues em holandês (L1) – inglês (L2) – francês (L3), porém Lemhöfer et al. (2004) incluíram um grupo de trilíngues em holandês (L1), inglês (L2) e alemão (L3). Por sua vez Forcelini & Sunderman (2020) examinaram

2 Bilingual Interactive Activation Plus Model (Dijkstra & Van Heuven, 2002). Tradução nossa.

um grupo de trilíngues em inglês (L1), espanhol (L2) e português (L3) e Forcelini (2020) comparou grupos de trilíngues nativos e não nativos em espanhol, que também haviam estudado inglês e português. Todos os participantes dos estudos acima realizaram uma tarefa de decisão lexical (LDT) e incluíram palavras cognatas e não cognatas. No entanto, enquanto Van Hell & Dijkstra (2002) e Lemhöfer et al. (2004) examinaram falantes com maiores níveis de proficiência em L2/L3, Forcelini e Sunderman, (2020) incluíram falantes em estágios iniciais de aprendizado em L2/L3.

Cabe lembrar que, em uma tarefa de decisão lexical, participantes visualizam uma sequência de letras e são requeridos a decidir passivamente (em silêncio) se tal sequência se refere a uma palavra pertencente a um dos idiomas conhecidos pelos falantes. Tal decisão é tomada ao pressionar uma tecla (sim/não) e com isso é possível determinar valores referentes a precisão de resposta e tempo de reação. Participantes dos estudos conduzidos por Lemhöfer et al. (2004) e Van Hell & Dijkstra (2002) apresentaram resultados mais rápidos e precisos quando associados a palavras cognatas duplas (similares em duas línguas) e triplas (similares em três línguas). No entanto, Forcelini & Sunderman (2020) reportaram resultados opostos ao perceber que falantes trilíngues são menos precisos e menos rápidos ao processarem não somente palavras cognatas como também não cognatas. É possível concluir, dessa forma, que não somente elementos lexicais como semelhança entre idiomas (tipologia linguística) influenciam processos lexicais, como também fatores de proficiência³ linguística em L2/L3. É necessário que falantes trilíngues elevem seus níveis de proficiência em línguas não maternas para poderem usufruir de semelhanças lexicais entre idiomas e com isso processarem cognatos mais rapidamente. Por sua vez, Forcelini (2020) buscou investigar a questão da se-

3 Proficiência é definida como a habilidade de se compreender ou produzir um idioma a partir de um nível determinado. Diferentes instituições classificam proficiência em diversos níveis, com base em distintos elementos, como compreensão lexical e/ou estrutural. Todavia, as classificações comuns costumam categorizar falantes de um idioma a partir de níveis básico/iniciante, intermediário e avançado.

melhança lexical entre idiomas (tipologia linguística) e proficiência ao comparar grupos de trilíngues nativos e não nativos em espanhol, que também haviam estudado inglês e português. Resultados demonstram que o grupo trilíngue de falantes nativos / de herança processou palavras em espanhol mais rapidamente em comparação com falantes trilíngues não nativos, porém processos mais rápidos não foram verificados em outros idiomas como em português. Ou seja, somente a semelhança linguística entre espanhol e português não necessariamente favorece a velocidade de processamentos lexicais, porém pode beneficiar na precisão dos mesmos processos, pois o grupo trilíngue de falantes nativos / de herança foi mais preciso ao processarem todos os tipos de palavras do estudo.

Além da influência de proficiência linguística em processamentos lexicais, outro fator relevante entre os estudos apresentados acima, e que está intrinsecamente ligado a fatores lexicais, se refere à ordem de aquisição de idiomas e consequentemente o seu distanciamento cognitivo-linguístico. Seria possível afirmar que a tipologia linguística ocorre mais intensamente quando duas línguas tipologicamente similares ocupam o mesmo status linguístico como segundo idioma ou não nativo? Em Lemhöfer et al. (2004), tais fatores não necessariamente se aplicam, pois verificou-se facilitação em processos lexicais em francês, inglês e alemão, ou seja, tanto entre dois (cognatos duplos) como em três idiomas (cognatos triplos). Em Van Hell & Dijkstra (2002) ocorreram também processos facilitadores tanto entre L1 (holandês) e L2 (inglês) quanto entre L1 (holandês) e L3 (francês), o que possivelmente descarta a relação entre facilitação lexical e status linguístico (L1/L2). Além disso, de acordo com Beaufils (2017), o grau de distinção linguística entre holandês (L1) e inglês (L2) é de 27.2 e o de holandês (L1) e francês (L3) é de 62.4, ou seja, tipologia não parece ser o único fator facilitador nesses processos lexicais. Para Forcelini & Sunderman (2020), o fato de os participantes terem processado palavras mais lentamente poderia estar associado ao status linguístico

das línguas (ambas L2–espanhol e português) ou nível de proficiência. Por sua vez, quando Forcelini (2020) trabalhou com falantes mais proficientes (em português e espanhol) e verificou processos lexicais mais rápidos em várias línguas com exceção do Português (L3), também foi possível constatar o papel influenciador da proficiência em processos lexicais (em espanhol e português). Por isso, é necessário também retornar à questão de influência tipológica e status linguístico como possíveis influenciadores em processos lexicais. Cabe ressaltar que o grau de distinção estrutural entre espanhol e português é de apenas 19.4 (Beaufils, 2017). Para que isso seja desvendado, é necessário examinar grupos de trilíngues que aprenderam os mesmos idiomas, porém em ordens diferentes, como apresenta a tabela a seguir. O presente estudo busca responder a essa questão representada pela tabela 1 a seguir.

Língua Materna (L1)	Segunda Língua (L2)	Terceira Língua (L3)	Interação Cognitiva Linguística
Inglês	Espanhol	Português	Línguas (L2 e L3) estruturalmente similares (tipologicamente semelhantes), possível <u>interação intensificada</u> durante processamentos lexicais devido a proximidade linguística e status (ambas línguas não nativas)
Espanhol	Inglês	Português	Línguas (L1 e L3) estruturalmente similares (tipologicamente semelhantes), <u>interferência diminuída</u> durante processamentos lexicais devido a distância linguística e status linguístico distinto (língua nativa vs. não nativa)

Português	Inglês	Espanhol	Línguas (L1 e L3) estruturalmente similares (tipologicamente semelhantes), interferência diminuída durante processamentos lexicais devido a distância linguística e status linguístico distinto (língua nativa vs. não nativa)
-----------	--------	----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 1. Representação de interferência linguística com base em tipologia linguística e ordem de aquisição de idiomas.

Como se pode ver na Tabela 1, a representação de interferência linguística com base em tipologia linguística e ordem de aquisição de idiomas foi apresentada. Ou seja, com base na semelhança linguística entre idiomas (tipologia), ou na distância cognitiva influenciada pela ordem de aquisição desses idiomas, é possível prever possíveis influências linguísticas entre línguas.

Programas de Imersão Linguística

Em relação aos níveis de proficiência, uma comparação comum estabelecida para medir proficiência linguística a curto prazo está associada à exposição a diferentes idiomas através de programas de imersão. Estudos que analisaram a influência da imersão linguística no aprendizado de idiomas reportaram ganhos em fluência em termos gerais (Freed et al., 2003), fluência coloquial (Cowles & Wiedemann, 2008; DeKeyser, 2008) e melhorias na habilidade de compreensão em L2 (Lyster & Ranta, 1997; Swain & Lapkin, 2008). De acordo com Genesee (2008), o impacto da imersão está interligado à natureza contextualizada do modo de ensino. Já em contexto específico de imersão em língua portuguesa, De Biaji Moreira (2011) utilizou os critérios ACTFL para mensurar os níveis de proficiência de estudantes em contexto de imersão. Resultados demonstram ganhos de 4.17 (iniciante – intermediário⁴) níveis entre

⁴ Níveis de proficiência de acordo com os critérios de proficiência ACTFL em segunda língua (L2).

falantes bilíngues (inglês-português) e ganhos de 7.5 níveis (iniciante – avançado) entre falantes trilíngues (inglês-espanhol-português).

O presente estudo busca explorar como a ordem de aprendizado (L1/L2/L3) em línguas tipologicamente similares (espanhol e português) e os níveis de proficiência influenciam processos lexicais entre falantes trilíngues em espanhol, inglês e português. Como mencionado anteriormente, o grau de distinção estrutural entre espanhol e português é de apenas 19.4 (Beaufils, 2017). Além disso, Malkiel (1941) afirma que ambas as línguas compartilham 89% de inventário lexical e utilizam estruturas linguísticas similares derivadas do latim (Eberhard et al., 2020). Por isso, ambos os idiomas são conhecidos como protolínguas, ou línguas irmãs (Malkiel, 1941). Tais semelhanças enfatizam a necessidade de se investigar como falantes bilíngues/trilíngues reagem a processos linguísticos que envolvem tais idiomas.

O presente estudo se distingue de Forcelini & Sunderman (2020) e Forcelini (2020) por incluir falantes mais proficientes em língua espanhola e portuguesa, com status linguísticos diferenciados (L1/L2 em ordens diferentes). Além disso, o presente estudo examina a influência da imersão linguística em português (L2/L3) em processos lexicais. A questão que o presente estudo pretende responder é: Qual é a influência da imersão linguística e da ordem de aprendizado de idiomas em processos lexicais entre línguas tipologicamente similares como o português e o espanhol? Espera-se que a imersão linguística em língua portuguesa auxilie os falantes bilíngues e trilíngues em processos lexicais independente do status linguístico em espanhol (L1 ou L2), uma vez que níveis mais elevados de proficiência em L3 auxiliarão os participantes a lidarem cognitivamente com a semelhança linguística (tipologia) entre espanhol e português. Em outras palavras, esperam-se resultados similares a Lemhöfer et al. (2004) e Van Hell & Dijkstra (2002), mesmo quando se trata de línguas tipologicamente ainda mais próximas (espanhol e português) em comparação com inglês, holandês, alemão e francês, mensurados em estudos anteriores (Lemhöfer et al.; Van Hell & Dijkstra, 2002).

Metodologia

O presente estudo se propõe a examinar como falantes trilíngues nativos e não nativos de espanhol que também aprenderam inglês e português processam palavras cognatas e não cognatas em espanhol. O objetivo é verificar se a ordem de aquisição e a proficiência de uma língua tipologicamente semelhante (espanhol e português) impactam processos lexicais e se esse impacto é positivo ou negativo. Além disso, o presente estudo examina a influência da imersão linguística em português (L3) nesses processos lexicais⁵. A questão que o presente estudo pretende responder é: Qual é a influência da imersão linguística e da ordem de aprendizado de línguas em processos lexicais entre línguas tipologicamente similares como o português e o espanhol?

Participantes

Um grupo de 18 estudantes participou da presente investigação. Tais participantes foram subdivididos em um grupo ($n=4$) de falantes bilíngues (inglês-L1 e português-L2) e dois grupos trilíngues, separados de acordo com a ordem de aquisição de idiomas. Grupo 2 ($n=6$) foi composto por falantes trilíngues de inglês (L1)-espanhol (L2)-português (L3), sendo que o grupo 3 ($n=8$) foi composto por falantes trilíngues de espanhol (L1)-inglês (L2)-português (L3). Dentre os participantes, nove se autoidentificaram como do gênero feminino e nove se autoidentificaram como do gênero masculino. A média de idade dos participantes era de 24 (19-46).

Os participantes também responderam a 23 perguntas sobre sua idade, origem e tempo de instrução formal em diferentes idiomas ao completar um questionário de histórico linguístico. Suas habilidades de fala, escuta, leitura e escrita em inglês, espanhol e português também foram autoavaliadas utilizando uma escala Likert que mede sua profici-

⁵ Apesar de os participantes apresentarem a língua inglesa como parte de seu repertório linguístico, os processos envolvendo línguas mais distantes, como a língua inglesa, foram considerados secundários para o estudo em questão, uma vez que o foco da pesquisa é investigar línguas tipologicamente similares, como português e espanhol.

ência linguística entre 1 a 10 pontos, sendo 1–menos proficiente e 10–extremamente proficiente.

Uma análise de variância (ANOVA) unilateral não revelou nenhuma diferença significativa entre os níveis de proficiência reportados por falantes bilíngues e trilíngues (nativos em inglês e espanhol). Não houve diferenças significativas entre os grupos em ambas as habilidades receptivas: leitura no nível $p < 0.05$ [$F (2, 15) = 1.61, p = .232$] e escuta [$F (2, 15) = 1.26, p = .312$] em inglês. As análises também não relataram nenhuma diferença significativa relacionada a habilidades produtivas, como escrita [$F (2, 15) = 3.04, p = .078$] e fala [$F (2, 15) = 2.43, p = .122$]. Por fim, quanto à expressão linguística geral em língua inglesa, também não se relatam diferenças significativas entre os grupos [$F (2, 15) = 2.87 p = .088$].

Habilidades Linguísticas	Média Bilíngues	Desvio Padrão	Média		Média		Desvio Padrão	p
			Trilíngues	L1-inglês	Trilíngues	L1-espanhol		
Leitura em inglês	9.7	.50	9.8	.35	9.1	1.1	$p > .05$	
Escrita em inglês	9.7	.50	9.7	.46	8.6	1.3	$p > .05$	
Fala em inglês	9.7	.50	9.8	.35	8.8	1.4	$p > .05$	
Escuta em inglês	10	.00	9.8	.35	9.5	8.3	$p > .05$	
Expressão linguística geral(inglês)	10	.00	9.8	.35	9.0	1.2	$p > .05$	

Tabela 2. Resultados de autoavaliação em inglês entre falantes trilíngues/bilíngues nativos e não nativos em inglês.

Uma segunda análise de variância (ANOVA) unilateral não revelou nenhuma diferença significativa entre os níveis de proficiência em português reportados por falantes bilíngues e trilíngues (nativos em inglês e espanhol). Não houve diferenças significativas entre os grupos em ambas as habilidades receptivas: leitura no nível $p < 0.05$, $[F (2, 15) = .273, p = .764]$ e escuta $[F (2, 15) = 2.001, p = .170]$ em português. As análises também não relataram nenhuma diferença significativa relacionada a habilidades produtivas, como escrita $[F (2, 14) = 1.439, p = .270]$ e fala $[F (2, 15) = 1.210, p = .326]$. Por fim, quanto à expressão linguística geral em língua portuguesa, também não se relatam diferenças significativas entre os grupos $[F (2, 15) = .952, p = .408]$.

Habilidades Linguísticas	Média Bilíngues	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-inglês	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-espanhol	Desvio Padrão	p
Leitura em português	7.0	1.1	6.6	3.2	6.0	2.0	$p > .05$
Escrita em português	6.5	.57	4.5	2.5	5.0	1.5	$p > .05$
Fala em português	6.0	.00	4.3	2.5	5.7	1.9	$p > .05$
Escuta em português	6.2	.95	8.1	1.8	6.2	2.2	$p > .05$
Expressão linguística geral (português)	5.7	.50	5.0	1.6	6.2	1.9	$p > .05$

Tabela 3. Resultados de autoavaliação em português entre falantes trilíngues/bilíngues nativos e não nativos em português

Para concluir, uma terceira análise de variância (ANOVA) unilateral revelou diferenças significativas entre os níveis de proficiência em espanhol reportados por falantes bilíngues e trilíngues (nativos

em inglês e espanhol). Diferenças significativas foram reportadas entre os grupos em ambas as habilidades receptivas: leitura no nível $p < 0.05$ [$F(2, 15) = 32.92, p < .000$] e escuta [$F(2, 15) = 16.700, p < .000$] em espanhol. As análises também relataram diferenças significativas relacionadas a habilidades produtivas, como escrita [$F(2, 15) = 10.96, p = .001$] e fala [$F(2, 15) = 48.007, p < .000$]. Por fim, quanto à expressão linguística geral em língua espanhola, também se relatam diferenças significativas entre os grupos [$F(2, 15) = 16.11, p < .000$]. Cabe lembrar que o grupo bilíngue não reporta saber a língua espanhola, logo, é esperado que o grupo bilíngue se diferencie dos grupos trilíngues em relação à proficiência em língua espanhola.

Habilidades Linguísticas	Média Bilíngues	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-inglês	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-espanhol	Desvio Padrão	Média	
Leitura em espanhol	2.5	2.3	8.0	1.0	9.5	.83	$p < .05$	
Escrita em espanhol	3.2	2.6	7.0	2.0	9.1	1.3	$p < .05$	
Fala em espanhol	2.2	1.5	7.3	1.1	9.5	.83	$p < .05$	
Escuta em espanhol	4.0	1.4	7.6	2.0	9.8	.40	$p < .05$	
Expressão linguística geral(espanhol)	3.2	2.6	7.5	1.4	9.3	1.2	$p < .05$	

Tabela 4. Resultados de autoavaliação em português entre falantes trilíngues/bilíngues nativos e não nativos em espanhol

Uma análise *post hoc* foi conduzida para comparar ambas as diferenças entre os grupos trilíngues. De maneira similar, os grupos trilíngues não se diferenciam quanto ao seu conhecimento em língua inglesa

e portuguesa, porém reportam diferenças em proficiência em espanhol. Uma análise de variância (ANOVA) unilateral revelou diferenças significativas entre os níveis de proficiência em espanhol reportados por falantes trilíngues (nativos em inglês e espanhol). Houve diferenças significativas entre os grupos em ambas as habilidades receptivas: leitura no nível $p < 0.05$ [$F (1, 12) = 8.05, p = .015$] e escuta [$F (1, 12) = 6.53, p = .025$] em espanhol. As análises também relataram diferenças significativas relacionadas a habilidades produtivas, como escrita [$F (1, 12) = 5.24, p = .041$] e fala [$F (1, 12) = 13.89, p = .003$]. Por fim, quanto à expressão linguística geral em língua espanhola, também se relatam diferenças significativas entre os grupos [$F (1, 12) = 6.48, p = .026$]. Também era esperado que os níveis de proficiência reportados fossem significativos, uma vez que ambos os grupos trilíngues se diferenciam quanto a sua língua nativa (espanhol e inglês). Uma vez que os participantes estudaram no programa de imersão para aprender português como L2 ou L3, não houve participantes cuja L3 era a língua inglesa.

Habilidades Linguísticas	Média Trilíngues L1-inglês	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-espanhol	Desvio Padrão	p
Leitura em espanhol	8.0	1.6	9.5	.83	$p < .05$
Escrita em espanhol	8.6	1.2	9.1	1.3	$p < .05$
Fala em espanhol	7.3	1.1	9.5	.83	$p < .05$
Escuta em espanhol	7.6	2.0	9.8	.40	$p < .05$
Expressão linguística geral(espanhol)	7.5	1.4	9.3	1.2	$p < .05$

Tabela 5. Resultados de autoavaliação em português entre falantes trilíngues nativos e não nativos em espanhol

Ambiente linguístico

Todos os participantes desta investigação estavam estudando em um programa de imersão intensiva em língua portuguesa por 8 semanas em uma universidade americana. O presente programa de imersão se caracteriza por ser um programa externo, ou seja, promove um idioma não nativo (português) em um país cuja língua hegemônica é a língua inglesa (EUA). Diferentemente de programas de imersão promovidos em um país cuja língua estudada é também a língua oficial, o presente programa impõe exclusividade linguística. Ou seja, ao iniciar o programa, todos os participantes devem assinar um juramento onde se propõem a se comunicarem somente na língua alvo (português) durante 8 semanas. A tabela a seguir apresenta uma comparação em relação aos níveis de exposição à língua alvo no presente programa de imersão com a exposição linguística média em um programa regular de idiomas em uma universidade norte-americana (EUA).

Tipo de exposição linguística	Programa de imersão em português	Curso de línguas tradicional
Período de exposição total	2 meses	4 meses
Período de exposição semanal	7h/dia 5 dias por semana	50-75min/dia de 2 a 4 dias por semana
Tempo total de exposição ⁶	280h por programa	60h por curso

⁶ Cálculo de exposição que exclui tempo gasto com tarefas de casa e exposição à língua alvo (portuguesa) fora da sala de aula, durante o tempo livre e/ou durante os fins de semana.

Tipo de conteúdo	Gramática	Gramática
	Vocabulário	Vocabulário
	Pronúncia	Pronúncia
	Classes com foco em conteúdos como: mídia, história, política	Classes com foco em conteúdos como: atividades cotidianas
	Atividades extracurriculares diárias	Atividades extracurriculares mensais/semestrais

Tabela 6. Tipos e duração de exposição linguística em língua portuguesa oferecidos nos EUA

Procedimento

Todos os participantes completaram uma tarefa de decisão lexical (LDT) em espanhol, seguida por um questionário de histórico linguístico. Para a tarefa de decisão lexical, os participantes visualizaram uma sequência de letras em uma tela e decidiram se tal sequência de letras representava uma palavra verdadeira pertencente a um dos idiomas conhecidos pelo participante. No caso do presente estudo, cada participante tinha que determinar se a palavra visualizada se tratava de uma palavra verdadeira em língua espanhola. Para responder, cada participante utilizou um controle contendo as opções ‘sim’ e ‘não’ como possibilidades de respostas. Com isso, foi possível medir tempos de reação (TRs) e a precisão durante o processo cognitivo de compreensão lexical.

Materiais

A tarefa de decisão lexical (LDT) que os participantes completaram continha um total de 355 palavras subdivididas em palavras cognatas espanhol e português (150) e palavras não cognatas (205). Algumas palavras em espanhol e português adicionadas ao experimento foram

“lunes” (segunda-feira), “natación” (natação) “ficar” e “avião”. Todas as palavras incluídas no presente experimento foram analisadas quanto a sua composição (número de letras), por ser comprovado que há diferenças cognitivas em processos lexicais devido à composição lexical de cada palavra. Após análise, não foi obtida nenhuma diferença significativa entre as palavras incluídas no experimento. (p. > .05).

Resultados

Os resultados do presente estudo foram obtidos através de uma análise de variância (ANOVA) unilateral para comparar o processamento lexical de palavras cognatas e não cognatas entre ambos os grupos bilíngue e trilíngue. Tanto as medidas tempo de reação (TRs) e precisão foram incluídas para avaliar as variáveis tipo de palavra (cognatos/não cognatos x grupo (bilíngue/trilíngues)).

Para iniciar, a análise obtida por tempo de reação não revelou nenhum valor significativo entre os dois grupos de bilíngues e trilíngues. Falantes bilíngues e trilíngues não processam palavras cognatas [$F(2, 17) = 1.12, p = .350$] e não cognatas [$F(2, 17) = .378, p = .692$] diferentemente. Em outras palavras, nem o fator bilinguismo/trilinguismo ou a semelhança lexical entre o português e o espanhol parecem ser fatores determinantes para a velocidade de processos lexicais em contexto de imersão linguística em L3-português.

Tipo de Palavra	Média Bilíngues	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-inglês	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-espanhol	Desvio Padrão	p
Não cognatos	1627	244	1768	457	1842	341	$p > .05$
Cognatos	1558	308	1652	441	1344	331	$p > .05$

Tabela 7. Tempos de reação médios (em milissegundos) entre falantes bilíngues e trilíngues em relação a cada tipo de palavra (cognatas e não cognatas).

Em relação a resultados de precisão, uma nova análise de variância (ANOVA) unilateral foi feita para comparar os mesmos grupos bilíngues e trilíngues. Observou-se desta vez que o grupo bilíngue foi menos preciso ao processar ambas as categorias de palavras. Uma diferença foi observada em relação ao tipo de grupo de falantes ao processar cognatos [$F(2, 17) = 4.13, p < 0.05$] e não cognatos [$F(2, 17) = 19.9, p < 0.05$]. Apesar de não haver diferenças significativas em tempo de processamento lexical, observou-se que o fator trilinguismo e/ou tipologia linguística têm um papel em precisão de processamento lexical. Cabe agora determinar se há diferenças ao comparar os grupos trilíngues entre si.

Tipo de Palavra	Média Bilíngues	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-inglês	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-espanhol	Desvio Padrão	p
Não cognatos	57%	.06	86%	.10	86%	.04	$p < .05$
Cognatos	67%	.36	92%	.03	95%	.01	$p < .05$

Tabela 8. Valores médios de precisão (%) entre falantes bilíngues e trilíngues nativos/não nativos em relação a cada tipo de palavra (cognatas e não cognatas).

Uma análise *post hoc* foi conduzida para comparar ambos os grupos trilíngues incluídos no estudo. Para relembrar, o primeiro grupo trilíngue ($n=6$) era formado por falantes de inglês (L1)–espanhol (L2)–português (L3), sendo que o segundo grupo trilíngue ($n=8$) era composto por falantes de espanhol (L1)–inglês (L2)–português (L3). Para iniciar, a análise obtida por tempo de reação não revelou nenhum valor significativo entre os dois grupos trilíngues. Falantes trilíngues não processam palavras cognatas [$F(1, 12) = 2.04, p = .178$] e não cognatas [$F(1, 12) = .111, p = .745$] diferentemente. A interpretação desses resultados nos diz que o fator trilinguismo e ordem de aquisição de línguas tipologicamente semelhantes (português/espanhol) e, consequentemente, a semelhança lexical entre o português e o espanhol

não constituem determinantes para a velocidade de processos lexicais em contexto de imersão linguística em L3-português.

Tipo de Palavra	Média Trilíngues L1-inglês	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-espanhol	Desvio Padrão	<i>p</i>
Não cognatos	1768	457	1842	341	<i>p</i> >.05
Cognatos	1652	441	1344	331	<i>p</i> >.05

Tabela 9. Tempos de reação médios (em milissegundos) entre falantes trilíngues em relação à cada tipo de palavra (cognatas e não cognatas).

Quanto à precisão no processamento lexical de falantes trilíngues, uma nova análise de variância (ANOVA) unilateral revelou que os grupos trilíngues também não diferem ao processarem tanto cognatos [$F(1, 12) = 2.65, p = .129$] como não cognatos [$F(1, 12) = .005, p = .946$]. Tais resultados nos revelam que ordem de aquisição e fluência em idiomas tipologicamente semelhantes não afetam a precisão de processamento lexical significativamente, pois ambos os grupos nativos e não nativos de língua espanhola processaram palavras de maneira semelhantes.

Tipo de Palavra	Média Trilíngues L1-inglês	Desvio Padrão	Média Trilíngues L1-espanhol	Desvio Padrão	<i>p</i>
Não cognatos	86%	.10	86%	.04	<i>p</i> <.05
Cognatos	92%	.03	95%	.01	<i>p</i> <.05

Tabela 10. Valores médios de precisão (%) entre falantes trilíngues nativos/não-nativos em relação à cada tipo de palavra (cognatas e não-cognatas).

Um teste T-student de amostra independentes também foi efetuado a fim de examinar se há semelhanças quanto à velocidade dos processos de tipos de palavras (cognatas e não cognatas) entre os grupos. Resultados apontam que todos os grupos processaram cognatos mais

rapidamente e mais precisamente que não cognatos. O grupo bilíngue foi mais rápido processando cognatos ($M= 1558$, $SD=308$), $t(3)=10.10$, $p<005$, em comparação a não cognatos ($M=1627$, $SD=244$), $t(3)=13.31$, $p=001$; bem como o grupo trilíngue nativo em espanhol processou cognatos mais rapidamente ($M=1344$, $SD=331$), $t(7)=10.58$, $p<001$ que não cognatos ($M=1842$, $SD=341$), $t(7)=10.92$, $p<001$. Da mesma forma, o grupo trilíngue não nativo em espanhol processou cognatos mais rapidamente ($M=1652$, $SD=441$), $t(6)=9.91$, $p<001$, em comparação com palavras não cognatas ($M=1768$, $SD=457$), $t(6)=13.21$, $p<001$.

Um segundo teste T-student de amostras independentes também foi efetuado a fim de examinar se há semelhanças quanto à precisão dos processos de tipos de palavras entre os grupos. O grupo bilíngue foi mais preciso processando cognatos ($M=67\%$, $SD=.36$), $t(3)=3.69$, $p<005$, em comparação com não cognatos ($M=57\%$, $SD=.06$), $t(3)=16.98$, $p<001$; bem como o grupo trilíngue nativo em espanhol processou cognatos ($M=95\%$, $SD=.01$) mais precisamente $t(7)=70.87$, $p<001$ que não cognatos ($M=86\%$, $SD=.04$), $t(7)=23.57$, $p<001$. Da mesma forma, o grupo trilíngue não nativo em espanhol processou palavras cognatas ($M=92\%$, $SD=.03$) mais precisamente, $t(5)=119.53$, $p<001$, em comparação com palavras não cognatas ($M=86\%$, $SD=.10$), $t(5)=44.80$, $p<001$. Para resumir, resultados do presente estudo apontam que a imersão linguística em língua portuguesa auxiliou os falantes trilíngues a processaram palavras mais precisamente que os falantes bilíngues independentemente da ordem de aprendizado da língua espanhola (L1 ou L2), ou seja, tal facilidade não é exclusiva de falantes nativos de espanhol. Por fim, verificou-se também que todos os grupos processaram cognatos mais rapidamente e mais precisamente que não cognatos, independentemente do grupo linguístico que compunham (grupo bilíngue ou trilíngue).

Discussão

O presente estudo buscou explorar como a ordem de aquisição de línguas tipologicamente similares (espanhol e português) e os níveis de proficiência influenciam processos lexicais entre falantes trilíngues de espanhol, inglês e português. Para recapitular, o presente estudo se distingue de Forcelini (2020) e Forcelini & Sunderman (2020) por incluir falantes mais proficientes em língua espanhola e portuguesa, com status linguísticos diferenciados (L1/L2 diferentes). Além disso, o presente estudo examinou a influência da imersão linguística em português (L3) em processos lexicais. A questão que o presente estudo buscou responder foi: Qual é a influência da imersão linguística e da ordem de aquisição de idiomas em processos lexicais entre línguas tipologicamente similares como o português e o espanhol?

Como previsto anteriormente, a imersão linguística em língua portuguesa auxiliou os falantes trilíngues em processos lexicais independentemente do status linguístico em espanhol (L1 ou L2), uma vez que níveis mais elevados de proficiência em L3 auxiliaram os participantes a lidarem cognitivamente com a semelhança linguística (tipologia) entre espanhol e português. Todavia, essa diferença foi somente verificada quanto à precisão de processos lexicais e não à velocidade de processos lexicais. Como visto anteriormente, falantes bilíngues e trilíngues não processam palavras cognatas e não cognatas diferentemente, em relação à velocidade desses processos. Porém, quanto à precisão de processamento, verificou-se que o grupo bilíngue foi menos preciso ao processar ambas as categorias de palavras (cognatos e não cognatos). Como também previsto, verificaram-se resultados similares a Lemhöfer et al. (2004) e Van Hell & Dijkstra (2002), pois no presente estudo, falantes trilíngues usufruíram das similaridades entre o português e o espanhol para conduzirem processos lexicais mais precisos. Assim, é admissível afirmar que tal resultado foi possível através da imersão linguística em língua portuguesa, que foi capaz de fortalecer as conexões cognitivas lexicais entre ambos os idiomas.

Em Lemhöfer et al. (2004) e Van Hell & Dijkstra (2002), falantes trilíngues também usufruíram das similaridades entre o inglês, alemão, holandês e inglês e holandês, respectivamente, para conduzirem processos lexicais mais precisos. Como afirma Forcelini (2020), falantes trilíngues desenvolveram um mecanismo de categorização refinado para lidar com um inventário lexical multilíngue.

Ao estabelecer uma comparação entre ambos os grupos trilíngues posteriormente, verificou-se que falantes trilíngues não processam palavras cognatas e não cognatas diferentemente, tanto em velocidade como em precisão de processamento lexical. Isso demonstra que o fator trilinguismo e ordem de aquisição de línguas tipologicamente semelhantes (português/espanhol) e, consequentemente, a semelhança lexical entre o português e o espanhol, não se fizeram determinantes para a velocidade e precisão de processos lexicais em contexto de imersão linguística em L3-português. Esses resultados demonstram que falantes nativos de espanhol não apresentam processos diferenciados em L3-português em comparação com falantes trilíngues não nativos em espanhol. A língua espanhola não demonstrou ser um fator inibidor durante processos lexicais em língua portuguesa. Pelo contrário, a língua espanhola foi determinante como facilitadora, pois auxiliou falantes trilíngues nativos e não nativos a processarem cognatos e não cognatos mais precisamente em comparação com falantes bilíngues de inglês e português. Com isso, se verificou também que tal facilidade não é exclusiva de falantes nativos de espanhol. Os resultados apresentados aqui são opostos ao de Forcelini & Sunderman (2020), que demonstraram que níveis mais baixos de proficiência em L2-espanhol e L3-português dificultam os processos lexicais não somente em espanhol, como também em português e demais línguas incluídas no estudo (alemão e basco). O fator proficiência (através da imersão linguística) demonstrou ser um elemento chave, pois permite que falantes trilíngues (independentemente da língua nativa) usufru-

am das similaridades lexicais entre línguas tipologicamente parecidas durante processos lexicais.

Quando comparamos como os grupos processam diferentes tipos de palavras, verificamos que todos os grupos processaram cognatos mais rapidamente e mais precisamente que não cognatos. Tais resultados corroboram uma gama extensa de estudos desenvolvidos nos últimos 30 anos que apontam que falantes bilíngues/trilíngues se beneficiam de características estruturais em comum entre palavras cognatas para processarem-nas mais rapidamente e precisamente em comparação com palavras não cognatas (Costa et al., 2000; A. De Groot, 1992, 1993; De Groot et al., 1994; De Groot & Comijs, 1995; De Groot & Keijzer, 2000; Dijkstra et al., 1998; T. Dijkstra, Grainger, & Van Heuven, 1999; Ellis & Beaton, 1993; Kroll et al., 1998; Lemhöfer et al., 2004; Lotto & de Groot, 1998; Schelletter, 2002; Van Hell & De Groot, 1998). No entanto, vale lembrar que estudos (Comesaña et al., 2012; Dijkstra, Grainger, & Van Heuven, 1999; Echeverría, 2017; Lubliner & Hiebert, 2011; Otwinowska, 2015; Schwartz et al., 2007) também apontam que, em se tratando de palavras cognatas, há processos diferenciados relacionados a diferenças entre o grau de semelhança estrutural lexical (ortográfico e fonológico). Em outras palavras, há diferenças estruturais entre elementos da mesma categoria “cognatos” e essas diferenças podem afetar processos lexicais. Por exemplo, cognatos considerados idênticos, como “trem” (span. tren, ing. train), são processados mais rapidamente e precisamente, uma vez que o grau de semelhança estrutural (ortografia e fonologia) é alto. Porém, ao processarem o cognato “rifle”, falantes trilíngues podem apresentar uma performance diferente pois, apesar da correspondência ortográfica ser idêntica entre idiomas, a correspondência fonológica varia entre espanhol, português e principalmente em inglês. Discrepâncias fonológicas entre cognatos atrasam a velocidade destes processos lexicais, como demonstram estudos apresentados anteriormente.

É visto que, em termos gerais, palavras cognatas são utilizadas como uma ferramenta pedagógica importante no aprendizado de línguas, porém é necessário ressaltar que pode haver diferenças em processos dentro de uma mesma categoria lexical. Além disso, estudos com foco em aquisição lexical (Lightbown & Libben, 1984; Otwinowska, 2015 e Singleton, 2006) também afirmam que aprendizes de idiomas não necessariamente se atentam às semelhanças estruturais entre cognatos durante processos lexicais. Por isso, estudos apontam sobre a importância de intervenção e ferramentas pedagógicas que auxiliem aprendizes a reconhecerem estruturas lexicais semelhantes, a fim de usufruir de tais similaridades durante processos lexicais mais rápidos e precisos em L2. Um exemplo é a apresentação explícita de cognatos entre idiomas, para que se possa explorar em aula quais diferenças são percebidas entre as palavras. Tal prática auxilia estudantes a estabelecerem as correspondências estruturais entre palavras (cognatos) cognitivamente.

Por fim, Montrul (2004) afirma que a alta carga de similaridade estrutural entre línguas tipologicamente parecidas, como o espanhol e o português, pode, algumas vezes, ser interpretada como um elemento adverso na aquisição de L3 – português. Os presentes resultados desafiam tal afirmação, uma vez que os fatores imersão e proficiência linguística contribuíram para que os falantes trilíngues utilizassem as semelhanças estruturais entre espanhol e português a seu favor para processarem cognatos mais precisamente. Todavia, tais resultados foram somente evidenciados em precisão de processos lexicais, e não em velocidade de processos, entre trilíngues em comparação com o grupo bilíngue. Ou seja, tanto em estágios iniciais de aprendizagem de L2 e L3 (Forcelini & Sunderman, 2020) como em estágios mais elevados de proficiência, como no presente estudo, parece haver um “custo” lexical cognitivo (Forcelini & Sunderman 2020 e Forcelini, 2020) envolvido no processo de três idiomas. No entanto, tal custo não afeta a precisão de processos lexicais.

Conclusão

O presente estudo buscou explorar diferentes elementos (ordem de aquisição de idiomas, proficiência, imersão linguística e tipologia linguística) como fatores influenciadores em processos lexicais entre falantes trilíngues de espanhol, inglês e português. Os resultados demonstram que a imersão linguística em língua portuguesa auxiliou os falantes trilíngues a processaram palavras mais precisamente que os falantes bilíngues, independentemente do status linguístico em espanhol (L1 ou L2). A língua espanhola auxiliou falantes trilíngues a processarem cognatos e não cognatos mais precisamente em comparação com falantes bilíngues de inglês e português, porém tal facilidade não é exclusiva a falantes nativos de espanhol.

Ao comparar processos com diferentes tipos de palavras, verificamos que todos os grupos processaram cognatos mais rapidamente e mais precisamente que não cognatos. Fato que corrobora estudos anteriores que apontam para os benefícios das características estruturais entre cognatos em processos lexicais. No entanto, uma vez que outros estudos também apontam que há diferenças estruturais entre elementos da mesma categoria “cognatos” e essas diferenças podem afetar processos lexicais, é importante que futuros estudos se debrucem sobre essa ideia e investiguem tais diferenças com maior precisão. Faz-se necessário que futuros estudos também investiguem a influência do ensino de idiomas, pois pesquisas também apontaram que aprendizes de L2 não necessariamente se atentam às semelhanças estruturais entre cognatos durante processos lexicais. O presente estudo buscou contribuir para o melhor entendimento sobre processos lexicais entre espanhol e português associados a fatores como ordem de aquisição entre idiomas tipologicamente similares e imersão linguística em L3 como influenciadores de tais processos linguísticos.

Referências

- BEAUFILS, V. (2017). *Quantifying the genetic proximity between languages*. eLinguistics.net. <http://www.elinguistics.net>
- COMESAÑA, M., Sánchez-Casas, R., Soares, A. P., Pinheiro, A. P., Rauber, A., Frade, S., & Fraga, I. (2012). The interplay of phonology and orthography in visual cognate word recognition: An ERP study. *Neuroscience Letters*, 529(1), 75-79. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2012.09.010>
- COSTA, A., Caramazza, A., & Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: Implications for the model of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 1283-1296.
- COWLES, M. A., & Wiedemann, L. (2008). The Impact of Target-Country Versus Home-Country Immersion Programs on Foreign Language Learners of Portuguese. *Connections*, SWCOLT, 2, 1.
- DE Biají Moreira, M. L. (2011). Ensino de português como L2 através de imersão: Algumas considerações. (Portuguese). *Hispania*, 94(3), 514–528.
- DE Groot, A. (1993). Word-type effects in bilingual processing tasks: Support for a mixed-representational system. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon* (pp. 27-51). John Benjamins.
- DE Groot, A. M. B. (1992). Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations. In R. Frost & L. Kaatz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 389-412). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62805-8](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62805-8)
- DE Groot, A. M. B., & Comijs, H. (1995). Translation recognition and translation production: Comparing a new and an old tool in the study of bilingualism. *Language Learning*, 45, 467-509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00449.x>
- DE Groot, A. M. B., Dannenburg, L., & Van Hell, J. G. (1994). Forward and backward word translation by bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 33, 600-629. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1029>
- DE Groot, A. M. B., & Keijzer, R. (2000). What Is Hard to Learn Is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting. *Language Learning*, 50(1), 1-56. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00110>

- DEKEYSER, R. (2008). Implicit and Explicit Learning. In C. J. Doughty, M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 312-348). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- DIJKSTRA, A., Van Jaarsveld, H., & Ten Brinke, S. (1998). Interlingual homograph recognition: Effects of task demands and language intermixing. *Bilingualism*, 1, 51-66.
- DIJKSTRA, T., Grainger, J., & Van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology. *Journal of Memory and Language*, 41(4), 496-518. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2654>
- DIJKSTRA, T., & Van Heuven, W. J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(03), 175-197. <https://doi.org/10.1017/S1366728902003012>
- EBERHARD, D. M., Simons, G., & Fennig, C. (2020). *Ethnologue: Languages of the World* (Twenty-third). SIL International.
- ECHEVERRÍA, S. A. (2017). All Cognates are not Created Equal: Variation in Cognate Recognition and Applications for Second Language Acquisition. *Rael: Revista Electronica De Linguística Aplicada*, 16, 23-42. <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/313>
- ELLIS, N. C., & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning. *Language Learning*, 43(4), 559-617. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00627.x>
- FORCELINI, J. (2020). O Processamento Lexical de línguas tipologicamente próximas entre falantes trilíngues de Espanhol, Inglês e Português. *Revista Letras Raras*, 9(4), 30-42/ port. 31-44. <https://doi.org/10.35572/rlr.v9i4.1942>
- FORCELINI, J., & Sunderman, G. (2020). When More is Less: The Effect of a Third Language on a Second Language. *Hispania*, 103(4), 489-500. <https://doi.org/10.1353/hpn.2020.0110>
- FREED, B., So, S., & Lazar, N. A. (2003). Language Learning Abroad: How Do Gains in Written Fluency Compare with Gains in Oral Fluency in French as a Second Language? *ADFL Bulletin*, 34(3), 34-40.

GENESEE, F. (2008). Dual language in the global village. In T. W. Fortune and D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to Multilingualism* (pp. 22-46). Multilingual Matters.

KROLL, J. F., & Groot, A. M. B. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford University Press.

KROLL, J. F., Michael, E., & Sankaranarayanan, A. (1998). A model of bilingual representation and its implications for second language acquisition. In A. F. Healy, & L. E. Borne Jr (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistics studies on training and retention* (pp. 365-395). Erlbaum.

LEMHÖFER, K., & Dijkstra, T. (2004). Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language-specific and generalized lexical decision. *Memory & Cognition*, 32(4), 533-550. <https://doi.org/10.3758/BF03195845>

LEMHÖFER, K., Dijkstra, T., & Michell, M. (2004). Three languages, one echo: Cognate effects in trilingual word recognition. *Language and cognitive processes*, 19(5), 585-611. <https://doi.org/10.1080/01690960444000007>

LIGHTBOWN, P. M. & Libben, G. (1984). The recognition and use of cognates by L2 learners. In R. W. Anderson (Ed.), *Second Languages: A cross-linguistic perspective* (pp. 393-417). Newbury House.

LOTTO, L., & de Groot, A. M. B. (1998). Effects of Learning Method and Word Type on Acquiring Vocabulary in an Unfamiliar Language. *Language Learning*, 48(1), 31-69. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00032>

LUBLINER, S., & Hiebert, E. H. (2011). An analysis of English-Spanish cognates as a source of general academic language. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 76-93. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568589>

LYSTER, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>

MALKIEL, Y. (1941). Difficulties in the Simultaneous Study of Spanish and Portuguese. *The Modern Language Journal*, 25(11), 853-856.

MONTRUL, S. (2004). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic expression, Bilingualism. *Language and Cognition*, 7(2), 125-142.

- OTWINOWSKA, A. (2015). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use: Attitudes, Awareness, Activation*. Multilingual Matters.
- SCHELLETTER, C. (2002). The effect of form similarity on bilingual children's lexical development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(2), 93-107.
- SCHWARTZ, A. I., Kroll, J. F., & Diaz, M. (2007). Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive Processes*, 22, 106-129.
- SINGLETON, D. (2006). Lexical Transfer: Interlexical or Intralexical? In J. Arabski (Ed.), *Cross-linguistic influence in the Second Language Lexicon* (pp. 130-143). Multilingual Matters.
- SWAIN, M., & Lapkin, S. (2008). "Oh, I Get It Now!" Heritage Language Education. In D. M. Brinton, O. Kagan and S. Bauckus (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (1st ed., pp. 301-319). Routledge.
- VAN Hell, J. G., & De Groot, A. M. B. (1998). Conceptual representation in bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 193-211. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000352>
- VAN Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2002). Foreign Language Knowledge Can Influence Native Language Performance in Exclusively Native Contexts. *Psychonomic Bulletin & Review: A Journal of the Psychonomic Society, Inc*, 9(4), 780-789.
- VAN Heste, T. (1999). Visuele woordherkenning bij tweetaligen [Visual word recognition in bilinguals [Unpublished master's thesis]. University of Leuven.
- VAN Heuven, W. J. B., Dijkstra, T., & Grainger, J. (1998). Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. *Journal of Memory and Language*, 39, 458-483.

CAPÍTULO 08

Os gêneros solicitados na parte escrita do Celpe-Bras: possíveis impactos no ensino de português como língua adicional

Giovana Lazzaretti Segat
Juliana Roquele Schoffen

1. Introdução

O exame Celpe-Bras, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, aplicado desde 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil, é o exame brasileiro responsável por certificar proficiência em língua portuguesa como língua adicional (PLA). Inicialmente desenvolvido com o intuito de avaliar a proficiência de estudantes candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o Celpe-Bras passou a ser utilizado também em outros contextos, educacionais e profissionais, como a comprovação de proficiência em língua portuguesa para estudantes de pós-graduação, a revalidação de diplomas obtidos no exterior e a comprovação de proficiência em língua portuguesa no processo de nacionalização. O aumento no número de usuários do exame – em sua primeira aplicação, o Celpe-Bras contou com 127 examinandos, enquanto no ano de 2019 houve 11.266 examinandos homologados, somando-se as duas edições – revela a alta relevância do exame brasileiro.

A importância do exame não ocorre apenas em relação à comprovação de proficiência, uma vez que, atuando como um marco epistemológico e como uma política linguística do Estado brasileiro, ele gera impactos em diferentes práticas, como as de formação de professores, de elaboração de currículos e de materiais didáticos e, consequentemente, no ensino de português como língua adicional. Schlatter (2009; 2014), já indicava o potencial do exame como um re(direcionador) para o ensino de PLA, o que vem se confirmado nos últimos anos, conforme Schoffen e Martins (2016). Além disso, publicações recentes do Ministério das Relações Exteriores (MRE) oficializam esse impacto: a *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola* (Brasil, 2020a) e a *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa* (Brasil, 2020b) lançam mão, explicitamente, de pressupostos do Celpe-Bras para a elaboração das orientações curriculares.

Objetivamos, neste trabalho, refletir sobre os possíveis impactos dos gêneros solicitados na parte escrita do Celpe-Bras no ensino de português como língua adicional, a partir de três objetivos específicos: (1) discutir a importância pedagógica das esferas de atuação, temáticas, relações de interlocução e propósitos para o ensino de PLA baseado em gêneros discursivos; (2) discutir, a partir das possibilidades do gênero carta/e-mail, o ensino de PLA voltado ao trabalho com textos e gêneros discursivos; (3) auxiliar professores no planejamento de práticas de ensino de Português como Língua Adicional. Para isso, este capítulo está subdividido em 6 seções: esta, introdutória; a seção 2, que descreve brevemente o exame Celpe-Bras e o relaciona com o ensino de PLA; a seção 3, que apresenta apontamentos sobre o ensino orientado por gêneros do discurso; a seção 4, que apresenta os estudos anteriores que fundamentam este texto—o *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017* (Schoffen et al., 2018), feito com base nas provas disponibilizadas no Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>), e o estudo

de Schoffen & Segat (2020), ambos provenientes do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Avalia – Avaliação de uso da linguagem*¹; a seção 5, que discute as implicações do exame para o ensino de PLA e a seção 6, que encaminha considerações finais e reflexões para futuras pesquisas.

2. O exame Celpe-Bras e o ensino

Desde a concepção do Celpe-Bras, os envolvidos com a elaboração do exame almejavam que este se convertesse em um (re)direcionador do ensino de PLA. Segundo o Documento Base do exame,

entre as várias motivações para a criação do Celpe-Bras, na década de 1990, estava a possibilidade de oferecer um instrumento com potencial para redirecionar o ensino de português, tanto no Brasil quanto no exterior, visto que exames de proficiência podem ser eficientes mecanismos de política linguística (Brasil, 2020, p. 17).

Além disso, de acordo com Schoffen & Martins (2016) e Schlatter & Scaramucci (2021), o exame e os diversos estudos já realizados sobre ele têm gerado impactos no ensino de PLA. Várias outras pesquisas retratam esse impacto, entre elas os estudos de Costa (2018), Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), que discutem os efeitos retroativos que o exame gerou na formação de professores e na elaboração de currículos, respectivamente, e de Nagasawa (2018), que apresenta o processo de planejamento e concepção de um curso preparatório de examinandos para o Celpe-Bras com base em gêneros do discurso. Junto às investigações científicas, pontuamos a publicação, pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), da *Proposta curricular para o ensino*

1 O grupo de pesquisa *Avalia–Avaliação de Uso da Linguagem* atua no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É composto por professoras desta universidade, doutorandas, mestrandos e graduandos. O grupo tem como principais interesses a avaliação de desempenho em exames de larga escala e em contextos de ensino, a avaliação de proficiência em uso da linguagem, níveis de proficiência em leitura e escrita, efeitos retroativos e impactos de instrumentos de avaliação e validade e confiabilidade de sistemas de avaliação. Para saber mais, acesse: <https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>

de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa (Brasil, 2020b) e da *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola* (Brasil, 2020a), que mencionam explicitamente sua vinculação ao construto teórico do Celpe-Bras.

Consideramos, também, que algumas concepções estruturantes para o exame, como a de letramento e a de avaliação por meio de tarefas integradas, podem ser importantes para o ensino de PLA. Por haver uma grande variedade nas temáticas, nos gêneros discursivos, nas interlocuções projetadas e nos propósitos solicitados nas tarefas da PE, o Celpe-Bras “pressupõe a familiaridade com diferentes práticas de letramento de que participam cidadãos escolarizados” (Brasil, 2020, p. 32). O Documento Base do exame, ao discorrer sobre essa perspectiva, lança mão da definição proposta por Soares (1999), que diz que letramento é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...]”, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares, 1999, p. 3). Em relação ao tipo de tarefa, entende-se que a língua atua de maneira integrada em diversas esferas da vida humana e que, por essa razão, assim será no exame. Condizente com essa noção de letramento, as “tarefas que integram habilidades são mais autênticas e desafiadoras do que tarefas independentes” (Brasil, 2020, p.30). Apesar de alguns apontamentos sobre as tarefas integradas, Mendel (2019) discute que os documentos oficiais do exame não apresentam definições explícitas. Sendo assim, é possível entender que

Tarefas de escrita integrada são tarefas nas quais os examinandos são apresentados a um ou mais materiais de insumo linguisticamente robustos e são solicitados a produzir textos escritos que exigem (1) localizar ideias nos textos de insumo, (2) selecionar ideias, (3) sintetizar ideias de um ou mais textos de insumo, (4) transformar a língua usada no insumo, (5) organizar ideias e (6) usar convenções estilísticas

como conectar ideias e referenciar os insumos² (Knoch & Sitajalabhorn, 2013, p. 306).

No entanto, como aponta Mendel (2019), o Celpe-Bras apresenta especificidades em relação às tarefas integradas que não costumam ser contempladas pela literatura internacional da área³. Nesse sentido, é preciso considerar que as tarefas do Celpe-Bras “explicitam aspectos como interlocução e propósitos, avaliando as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais” (Mendel, 2019, p. 68), em consonância com o construto teórico subjacente ao exame.

De acordo com o Documento Base (Brasil, 2020), “a tarefa é vista como um “convite” para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos de uma série de gêneros discursivos, que circulam em diversos suportes” (Brasil, 2020, p. 31). O trabalho com tarefas, principalmente as integradas, parece ter um efeito positivo na avaliação e no ensino de escrita (Cumming, 2013; Gebril & Plakans, 2013). Integrar as habilidades e propor “um convite” é uma forma de se aproximar de uma visão dialógica da linguagem, que é subjacente ao Celpe-Bras e que pode ser adotada no ensino. De acordo com Mendel & Schoffen (2017), as tarefas “proporcionam uma simulação de uso da língua de forma mais válida, isto é, a produção de um texto pertencente a determinado gênero do discurso em resposta a enunciados anteriores se aproxima de situações cotidianas de uso da língua” (Mendel & Schoffen, 2017, p. 152). Sendo assim, utilizar

2 Tradução de Mendel (2019). No original: “Integrated writing tasks are tasks in which test takers are presented with one or more language rich source texts and are required to produce written compositions that require (1) mining the source texts for ideas, (2) selecting ideas, (3) synthesising ideas from one or more source texts, (4) transforming the language used in the input, (5) organizing ideas and (6) using stylistic conventions such as connecting ideas and acknowledging sources”.

3 Mendel (2019) menciona alguns estudos que discorrem sobre as tarefas integradas no Exame Celpe-Bras, como Pileggi (2015), Sirianni (2016), Scaramucci (2016; 2019), Mendel (2017), Schoffen *et al.* (2018) e Vicentini (2019).

tarefas em contextos de avaliação e de ensino permite ao estudante a adoção de uma atitude responsiva ativa.

É importante, então, que o ensino que se organize por tarefas com essas características se atente para as relações dialógicas estabelecidas no uso da língua na prática social. Entendemos, assim, que, para pensar em práticas de ensino de PLA que comportem essas características, é necessário

(...) uma prática de ensino e aprendizagem que desenvolva a compreensão da natureza dialógica e da dimensão social de uso da língua que permeia o exame Celpe-Bras, pois por meio dessa compreensão é possível desenvolver criticidade e autonomia no estudante, que pode avaliar o seu próprio desempenho, além de oportunizar seu letramento social para plena cidadania. (Nagasawa, 2018, p. 132)

No entanto, consideramos que, para potencializar o impacto do Celpe-Bras no ensino de PLA, é importante que a visão de língua dos educadores esteja minimamente alinhada à do exame. Apenas a partir de uma prática de ensino permeada pelo dialogismo e de uma conjunção de fatores como professor, material didático, formação do profissional e crenças será possível que os impactos inicialmente projetados ocorram.

3. O ensino orientado por gêneros

Conforme Schlatter & Garcez (2009), é através da linguagem que “os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana. Pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive” (Schlatter & Garcez, 2009, p. 37). A aula de linguagens, especialmente a de português como língua adicional, nesse caso, auxilia a dar concretude a essas ações, uma vez que visa mediar aprendizagens que estimulem o estudante a “agir

no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é” (Schlatter & Garcez, 2009, p. 53). O trabalho com a leitura e a escrita, nesse sentido, pode auxiliar o estudante a constituir-se como sujeito ativo e a desenvolver sua proficiência em língua portuguesa.

Já que o Celpe-Bras entende proficiência como “a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social” (Brasil, 2020, p. 31), e tendo em vista os alinhamentos teóricos com a perspectiva bakhtiniana de linguagem (Schlatter *et al.*, 2009), é possível afirmar que a perspectiva teórica subjacente ao exame entende que a língua resulta de uma prática situada social, histórica e culturalmente. Sendo assim, a noção de gênero do discurso é fundamental para a operacionalização da Parte Escrita do Celpe-Bras. Os gêneros, entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 262), estão, dessa perspectiva, presentes em toda ação realizada pela linguagem. Em sua tentativa de se aproximar o máximo possível de atividades letradas contextualizadas, o Celpe-Bras lança mão dos gêneros discursivos para a composição das tarefas da Parte Escrita—enquanto textos de insumo e de produção escrita.

Seja na avaliação de proficiência ou em seu uso cotidiano, os gêneros funcionam como organizadores do discurso e da experiência humana. De acordo com Bakhtin (2003), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (Bakhtin, 2003, p. 282). Graças ao comportamento estável desses textos, é possível se comunicar e estabelecer relações de sentido que podem ser apreendidas pela comunidade de acordo com as diversas práticas de letramento. Nesse sentido, é evidente que, ao se falar sobre gêneros discursivos, não estamos falando apenas sobre uma estrutura, um molde. Conforme Rodrigues (2014), “(...) só faz sentido fa-

lar em gênero se falarmos em esfera da atividade humana, interação, autoria, projeto de dizer, interlocutor.” (Rodrigues, 2014, p. 42).

O mapeamento das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, apresentado por Schoffen *et al.* (2018), indica que o exame se alinha a esse entendimento, já que, além de solicitar a produção escrita em um determinado gênero, também indica uma situação comunicativa na qual é possível identificar o papel do enunciador, a posição do interlocutor e o propósito daquele texto. Além disso, o referido estudo também indicou uma ampla variedade de gêneros que emergem nos enunciados das tarefas da Parte Escrita, o que condiz com o uso da língua em diferentes esferas de atuação fora da avaliação de proficiência em língua portuguesa. Por essa razão, Nagasawa (2018) defende que os gêneros utilizados no Celpe-Bras podem ser vistos como

objetos de ensino que, ao serem deslocados para a sala de aula, permitem ao estudante compreender a língua como dialógica e dominar o seu uso para atuar em efetivas práticas sociais estruturadas em gêneros do discurso e organizadas em esferas de atuação humana (Nagasawa, 2018, p. 128).

Inferimos, portanto, que os impactos do exame no ensino alcançam diferentes níveis, conectando, por exemplo, o construto teórico sobre língua(gem) e proficiência adotado pelos docentes à definição de um objeto de ensino, como os textos em seus múltiplos gêneros discursivos.

A orientação de tomar o texto como unidade de ensino não é, necessariamente, uma novidade no contexto brasileiro. Os documentos orientadores que são responsáveis por balizar as decisões educacionais no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já indicavam esse entendimento: “tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem,

principalmente, a atividades discursivas” (Brasil, 1998, p. 27). Na mesma linha, Schlatter & Garcez (2009), nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RCs), defendem que

o ensino de línguas adicionais pode ser organizado com base em textos que circulam na sociedade e que tratam dessas temáticas de forma a propiciar, através de experiências (ler, ouvir, falar e escrever) motivadoras e bem-sucedidas com a língua, a confiança, o autoconhecimento e a inserção do educando em uma maior variedade de práticas sociais. (Schlatter & Garcez, 2009, p. 134)

Sabemos que os PCNs e os RCs, além de outros documentos orientadores que discorrem sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, foram pensados para um contexto que visava o ensino de língua portuguesa e de línguas adicionais na escola básica. No entanto, graças ao perfil de referência/orientação desses documentos, é possível dizer que a noção de texto como unidade de ensino já circula há um tempo entre os docentes e pesquisadores brasileiros, e que serviu às reflexões para o ensino de línguas adicionais em outros contextos.

Alinhadas ao construto subjacente ao Celpe-Bras e partindo da premissa de que o texto é a unidade de ensino na aula de português como língua adicional, destacamos que o trabalho com os gêneros discursivos não pode se resumir a um ensino mecânico. Geraldí (1991) discorre sobre essa mecanização, indicando que o professor não pode ser apenas um sujeito que domina um certo saber a que tem acesso em sua formação, sem se tornar ele próprio produtor de conhecimento. Da mesma forma, é necessário atentar à seleção de conteúdos, e não ensiná-los somente porque sempre foram ensinados. O autor defende que o professor deve mediar uma prática que não anule o dialogismo: para isso, é fundamental que o docente e os estudantes estabeleçam uma comunidade colaborativa, na qual a aprendizagem resulta da realização de atividades conjuntas, a partir do engajamento nas tarefas

em cada momento da interação. A fim de viabilizar a interação dialógica, o professor precisa, segundo Schlatter & Garcez (2009), “criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive” (Schlatter & Garcez, 2009, p. 134). Nem todas essas condições estão ao alcance do docente, já que algumas variáveis, como a motivação dos alunos e a dificuldade que possam ter na aprendizagem do idioma, fogem de seu controle. Por outro lado, o professor pode agir em relação ao planejamento de projetos e à seleção de textos que sejam importantes para o desenvolvimento da proficiência e da cidadania do grupo, optando por pautas atuais e que se relacionem com seu interesse, elaborar tarefas que estimulem a autonomia dos estudantes e mediar a aula de maneira a criar e compartilhar conhecimento, ao invés de oferecê-lo pronto e estático.

Geraldi (2010) reforça que esse caráter dialógico também deve ser aplicado ao objeto de ensino.

Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados (Geraldi, 2010, p. 72).

Ressaltamos a importância de pensarmos como o conceito de gênero do discurso é lido e levado para o âmbito educacional, uma vez que a teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin tem sido interpretada por alguns pesquisadores e docentes de maneira bastante simplificada, isto é, sem considerar os aspectos determinantes para as características de um texto, como a interlocução e o propósito comunicativo.

Dito isso, o ensino orientado por gêneros discursivos precisa explorar toda a situação de comunicação, não só as características formais dos textos. Nesse sentido, o papel do docente incide sobre a análise e a demonstração de todas as relações estabelecidas entre os interlocutores e os enunciados dentro de um determinado contexto de produção.

4. A descrição das tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras

O exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi criado com o intuito de aferir proficiência a partir do desempenho de alunos estrangeiros ao se envolverem em práticas sociais semelhantes às autênticas – principalmente práticas escolarizadas, considerando que o público-alvo inicial do Celpe-Bras eram os estudantes do Programa PEC-G. Nesse sentido, desde sua criação, as tarefas do exame propõem a compreensão de textos escritos e orais e a produção escrita e oral a partir desses textos.

Por entender que a proficiência é relativa, isto é, pode ser demonstrada em diferentes níveis (Brasil, 2020), o Celpe-Bras utiliza um único instrumento para avaliar os níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior de proficiência. Esse instrumento é composto por duas partes, a Parte Escrita (PE) e a Parte Oral (PO), que avaliam o desempenho do examinando em compreensão e produção em língua portuguesa de forma integrada. A PE é composta por quatro tarefas integradas de compreensão oral, compreensão leitora e produção escrita, com duração de 3 horas. Já a PO é realizada em uma interação face a face entre o examinando e dois avaliadores, que dura cerca de 20 minutos e na qual são avaliadas a compreensão e a produção oral do examinando. O nível de proficiência certificado resulta da menor nota atingida pelos examinandos entre as duas partes do exame, visto que o exame certifica proficiência de forma global.

Com o objetivo de preservar a memória do exame, reunir as informações e democratizar o acesso aos materiais de prova, considerando a relevância do Celpe-Bras para examinandos, professores de PLA e pesquisadores da área, foi desenvolvido o Acervo Celpe-Bras⁴, que compila todas as provas e documentos públicos já produzidos sobre o exame. Além de possibilitar o acesso a diversas informações, esse acervo possibilitou, entre outras pesquisas na área de Linguística Aplicada e de Avaliação, a elaboração do *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017* (Schoffen et al., 2018), que descreveu e categorizou os elementos que compõem as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras. Realizado “a fim de descrever o conjunto de tarefas que compõem a Parte Escrita e analisar a implementação do construto teórico do exame no que concerne à avaliação de desempenho de compreensão oral, leitura e produção escrita” (Schoffen et al., 2018, p. 7), e com o objetivo de descrever e divulgar as características que compõem as tarefas da PE do Celpe-Bras, o estudo descreveu as seguintes categorias: Esfera de Atuação, Temática, Propósito, Relação de Interlocução, Natureza da Interlocução, Gênero do Discurso e Suporte. A publicação de Schoffen et al. (2018) descreve as tarefas aplicadas até a edição de 2017-2; no entanto, a categorização das tarefas das edições posteriores é atualizada no site do grupo de pesquisa *Avalia: avaliação de uso da linguagem*, que atua na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que é o responsável pela manutenção do Acervo Celpe-Bras. Os resultados do estudo descritivo estão disponíveis em um mecanismo de busca no site do grupo, que permite que o usuário realize filtragens das tarefas a partir das categorias que desejar:

4 O Acervo Celpe-Bras, criado e administrado pelo grupo de pesquisa *Avalia – Avaliação de uso da linguagem*, que atua no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), consiste na disponibilização pública das provas já aplicadas, manuais, legislação e pesquisas relacionadas ao exame Celpe-Bras. Além disso, ao disponibilizar esses materiais, o Acervo facilita o acesso ao construto teórico operacionalizado do exame, dando mais visibilidade ao Celpe-Bras e possibilitando que professores e pesquisadores tenham acesso a esses conteúdos com mais facilidade (Sirianni et al., 2019; Schoffen et al., 2017).

GRUPOAVALIA

HOME APRESENTAÇÃO BANCO DE DADOS PROJETOS PUBLICAÇÕES FOTOS INTEGRANTES CONTATO

Para acesso à descrição completa, leia o [Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017](#).

Após a publicação dos resultados da pesquisa, o banco de dados vem sendo atualizado com as novas edições do exame Celpe-Bras seguindo as categorias descritas em Schoffen et al. (2018).

Como usar o mecanismo de busca:

Cada tarefa já aplicada no exame foi categorizada em apenas uma das opções em cada uma das categorias abaixo. Recomendamos a utilização do filtro de busca com a marcação de um ou dois itens, pois a combinação de muitas categorias diferentes pode resultar em poucos ou nenhum resultado. Neste banco de dados não há link para as tarefas, mas todas podem ser visualizadas no [Acervo Celpe-Bras](#).

EDIÇÃO	TAREFA	TÍTULO	TEMÁTICA	ESFERA DE ATUAÇÃO
<input type="text"/>				

PROpósito	RELAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO	NATUREZA DA INTERLOCUÇÃO	GÊNERO DO DISCURSO	SUPORTE
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

BUSCAR

Figura 1. Ferramenta de busca. Fonte: www.ufrgs.br/grupoavalia

Tanto o estudo descritivo das tarefas como a disponibilização do mecanismo de busca objetivavam auxiliar professores e estudantes de língua portuguesa a conhecer melhor o exame, além de facilitar a preparação de aulas, a elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de PLA e colaborar com as pesquisas sobre o Celpe-Bras. O próprio estudo de Schoffen *et al.* (2018) indicava o potencial dos resultados apresentados para novas pesquisas e para uma proposta de novas especificações para a Parte Escrita do exame, considerando o que é, de fato, avaliado pelo Celpe-Bras⁵. Buscando dar continuidade ao estudo das tarefas já aplicadas e aprofundar as análises realizadas, Schoffen & Segat (2020) aprofundaram a descrição das ocorrências de solicitação de produção do gênero carta/e-mail na Parte Escrita do exame, visto que os gêneros do discurso, estruturantes da comunicação humana, são bastante relevantes para o Celpe-Bras e para as práticas de ensino de PLA. Nas próximas seções, apresentaremos brevemente o referido estudo e daremos continuidade às reflexões.

5 Esse estudo, posteriormente, foi tomado como base para a elaboração das novas especificações do exame, publicadas no Documento Base (Brasil, 2020).

4.1 O gênero carta/e-mail

De acordo com Schoffen *et al.* (2018), “a categoria gênero do discurso agrupa os diferentes textos nos quais a produção do examinando pode ser materializada a fim de cumprir os propósitos comunicativos adequadamente, segundo o enunciado da tarefa” (Schoffen *et al.*, 2018, p. 35). O estudo realizado pelas autoras buscou realizar agrupamentos; ainda assim, é possível perceber que uma grande diversidade de gêneros foi solicitada nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras ao longo do tempo—27 possibilidades, conforme apresentado no gráfico abaixo:

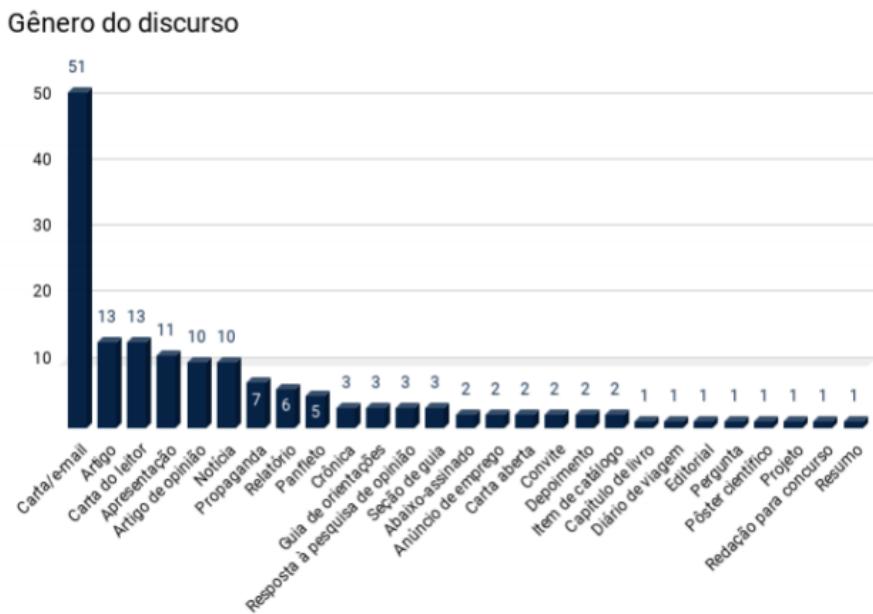


Figura 2. Gêneros do Discurso no exame Celpe-Bras. Fonte: Schoffen *et al.*, 2018, p. 37.

A diversidade de gêneros é interessante para o exame, já que indica diferentes possibilidades de uso da língua na prática social apresentadas pelas tarefas. No entanto, se pensamos na avaliação e na preparação para o Celpe-Bras, essa diversidade pode ser um ponto complexo, visto que o exame não apresenta tarefas e gêneros pa-

dronizados. Schoffen & Segat (2020), considerando isso, realizaram um estudo que visou especificar a descrição anteriormente apresentada, com o intuito de verificar regularidades no gênero mais solicitado pelo exame: carta/e-mail. Na categorização de Schoffen *et al.* (2018), carta e e-mail foram agrupados a partir do entendimento de que ambos os gêneros, que são muito semelhantes, têm propósitos comuns e são, no exame, avaliados da mesma forma. Para essa análise, as autoras consideraram o que defendem Acosta-Pereira & Rodrigues (2010), no sentido de que

em uma análise bakhtiniana da linguagem, não há categorias pré-estabelecidas a partir das quais o pesquisador enquadra e analisa seus dados; o tratamento investigativo sobre gêneros, por exemplo, a partir de uma metodologia mais geral de análise da linguagem que estabelece um certo percurso metodológico, requer do pesquisador um caminho exaustivo de “idas e vindas” aos dados, em busca das relativas regularidades dos gêneros, haja vista seu caráter heterogêneo, polifônico, pluriestilístico, interdiscursivo e dialógico, para, a partir daí, elaborar conceitos teóricos. (Acosta-Pereira & Rodrigues, 2010, p. 159)

Schoffen & Segat (2020) buscaram descrever as regularidades desse gênero em relação a propósito, relação de interlocução, temática e esfera de atuação, objetivando ampliar a descrição do Celpe-Bras. As autoras entendem que todos esses elementos são fundamentais para que o gênero possa, de fato, ser caracterizado. O corpus utilizado foi formado por 54 tarefas que solicitam a produção de um texto do gênero carta/e-mail, aplicadas no período entre 1998 e 2019. As autoras constataram que o gênero aparece com certa regularidade nas 4 tarefas do exame, durante todo o período analisado. Das 54 tarefas que constituem o corpus, 14 ocorreram na Tarefa I, que tem como material de insumo um vídeo; 12 ocorreram na Tarefa II, que traz um áudio como material de insumo; 18 na Tarefa III e 10 na Tarefa IV, ambas com tex-

tos escritos como insumo. Esses dados demonstram que, no Celpe-Bras, cartas ou e-mails são solicitados em tarefas integradas de escrita, englobando tanto compreensão oral quanto compreensão leitora. A partir da análise, Schoffen & Segat (2020) propuseram uma sugestão de refinamento da categorização proposta pelo estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita de Schoffen *et al.* (2018):

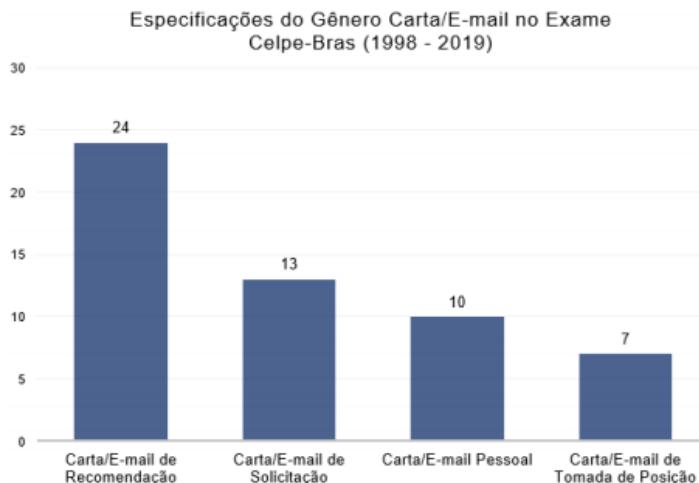


Figura 3: Especificação do Gênero Carta/E-mail no Exame Celpe-Bras. Fonte: Schoffen & Segat., 2020, p. 422.

A partir dessa sugestão de especificação, o presente trabalho almeja dar continuidade às reflexões que emergiram durante a realização da pesquisa, atrelando os impactos do exame Celpe-Bras ao ensino de PLA orientado por gêneros.

5. Implicações para o ensino de Português como Língua Adicional

Como expusemos anteriormente, vários estudos já retrataram as implicações do exame Celpe-Bras para o ensino de português como língua adicional, seja pela falta de documentos orientadores para o ensino de PLA no Brasil até 2020, seja pela escolha do exame em adotar

uma metodologia de avaliação que privilegia a língua em uso. Vários aspectos do exame têm tido influência nas orientações adotadas no ensino de PLA, seja na organização dos currículos, seja na elaboração de materiais didáticos, seja nas práticas adotadas em sala de aula.

Uma característica do ensino de PLA bastante inspirada no exame é o trabalho com textos autênticos⁶ de diversos gêneros discursivos. O uso de textos autênticos estimula a reflexão sobre o contexto de produção, o local de publicação e a relação de interlocução projetada, a recepção que pode ter tido pelos leitores, bem como o propósito original para o qual o texto foi escrito. Esse trabalho de reflexão sobre os diferentes fatores constituintes do texto leva a um ensino preocupado com uma abordagem mais complexa e significativa dos textos, que propicia a formação de leitores mais reflexivos e críticos, tendo em vista que os textos não são utilizados apenas para abordar determinados tópicos gramaticais ou listar características formais dos gêneros trabalhados.

Outro aspecto importante a se considerar quando pensamos na influência do Celpe-Bras no ensino de PLA diz respeito à diversidade de gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Como já constatado pelo estudo de Schoffen *et al.* (2018), a variedade de gêneros solicitados na Parte Escrita do exame é muito grande. Essa pouca previsibilidade dos gêneros no exame, se por um lado pode dificultar a preparação dos examinados, acaba por estimular os professores a desenvolver em suas aulas trabalho com textos de muitos gêneros diferentes, explorando, assim, não apenas as características formais dos gêneros (pois seria impossível “decorar” as características de todos os gêneros que podem ser solicitados no exame), mas refletindo sobre os diversos fatores envolvidos na produção dos textos, como re-

6 Conforme Schlatter & Garcez (2009), um texto autêntico é “(...) a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais. Um texto só encontra unidade significativa ao ser vinculado ao contexto efetivo de interlocução, desde sua produção e recepção até o retorno dos seus efeitos de sentido sobre os envolvidos.” (Schlatter & Garcez, 2009, p. 138).

lação de interlocução, propósito, informações acionadas e local de publicação, que são os responsáveis por motivar essas características. Um ensino que aborda os gêneros dessa perspectiva certamente será mais significativo do que um ensino baseado apenas nas características formais dos textos.

Como apontado anteriormente, em aulas de línguas que entendem o texto como unidade de ensino e que se orientam a partir dos gêneros, para além do ensino mais coincidente com o formalismo, é necessário apontar as diferenças significativas que surgem ao se solicitar textos com propósitos e relações de interlocução diferentes em diferentes esferas de atuação na vida humana. Na esfera educacional, é importante que o trabalho em aula valorize os conhecimentos prévios do estudante e amplie seu repertório sociolinguístico. Segundo Schlatter & Garcez (2009), a

aula de língua adicional deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. (Schlatter & Garcez, 2009, p. 134)

Para criar condições de engajamento dos estudantes, é necessário conhecê-los e entender quais são as atividades relevantes aos contextos em que necessitam (ou necessitarão) utilizar a língua portuguesa. Sem a identificação do público-alvo, o trabalho em sala de aula será, possivelmente, descolado da realidade, inviabilizando a prática produtiva com os textos e os gêneros discursivos—seria, portanto, uma outra forma de anular o dialogismo. Em relação ao Celpe-Bras, o Documento Base do exame defende que,

em virtude do público-alvo para o qual foi desenvolvido, o Celpe-Bras prioriza relações de interlocução relacionadas

aos usos públicos da linguagem, que implicam habilidade de ler nas entrelinhas, fazer inferências, sintetizar e relacionar informações, dentre outras habilidades relacionadas ao uso da língua em contextos escolarizados (Brasil, 2020, p. 32).

Tomar o exame como um ponto de partida para o ensino pode ser, então, uma boa alternativa para lidar com as atividades conectadas ao uso da língua em contextos escolarizados – o que parece relativamente comum em sociedades que são pautadas por práticas de letramento e organizadas a partir da cultura da escrita (Britto, 1997). No entanto, como já mencionado, é preciso ponderar sobre o público-alvo envolvido em qualquer prática pedagógica. Sabemos que nem todos os estudantes de português como língua adicional o são apenas pelo interesse acadêmico ou profissional, contemplado em algum nível pelas habilidades avaliadas no Celpe-Bras, por exemplo. A partir desse público é possível pensar nas demandas de ensino e de aprendizagem mais imediatas; sendo assim, entendemos que as implicações do exame no ensino ocorrem de maneira geral, mas que podem ser dimensionadas pela necessidade dos indivíduos envolvidos. Espera-se que, ao considerar esses fatores, o ensino possa fomentar o desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa, entendendo que “ser proficiente é ser um membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações diferentes de enunciação em diferentes esferas do uso da linguagem.” (Schoffen, 2009, p. 108).

A partir dos pontos destacados anteriormente – práticas pedagógicas que optam pelo texto como unidade de ensino, que se orientam pelos gêneros do discurso e que reconhecem e validam o público-alvo – é preciso ampliar a reflexão sobre como esse trabalho de fato ocorrerá. Para isso, voltamos a tematizar as questões referentes aos gêneros: aspectos como a relação de interlocução projetada e o propósito da produção de um texto serão fundamentais para a configuração de um gênero, além da estrutura formal relativamente estável que ele

poderá apresentar. Esses aspectos serão diferentes em gêneros diferentes, mas também podem apresentar diferenças em textos do mesmo gênero; nesses casos, é fundamental considerar que apenas interpretar e considerar os gêneros do discurso como estruturas fixas que apresentam sempre determinadas características formais pode levar a práticas pedagógicas descoladas de situações de uso da linguagem.

O gênero discursivo carta/e-mail é um exemplo do que foi anteriormente apontado. No Celpe-Bras, carta e e-mail emergem nas tarefas de maneira bastante semelhante, resultando na produção de textos que seriam possíveis de serem enviados ora por meio físico, ora por meio eletrônico. Por essas semelhanças estruturais e avaliativas no Celpe-Bras, o estudo de Schoffen *et al.* (2018), que buscava fazer agrupamentos a partir de regularidades no exame, propôs o agrupamento de carta e e-mail como um único gênero⁷. Parece haver, de acordo com Schoffen & Segat (2020), uma evolução histórica, em que as tarefas que solicitavam cartas nas primeiras edições do exame passaram a solicitar e-mails, conforme a ampliação de circulação e de acesso às tecnologias digitais e as mudanças nas práticas de uso da língua na nossa sociedade.

A partir das diferenças de propósito e relação de interlocução existente nas tarefas, o estudo de Schoffen & Segat (2020) propõe a especificação do gênero carta/e-mail em 4 tipos, a saber: Carta/E-mail de Recomendação, Carta/E-mail de Solicitação, Carta/E-mail Pessoal e Carta/E-mail de Tomada de posição. É importante ressaltar que, segundo as autoras, o gênero segue sendo carta ou e-mail, mas que, “em contexto de ensino e aprendizagem, faz-se necessário apontar as diferenças significativas que surgem quando se solicitam textos com propósitos e relações de interlocução distintos” (Schoffen & Segat, 2020, p. 423). É válido relembrar que na concepção bakhtiniana de gênero se defende a relativa estabilidade desses tipos de texto-frisamos o ter-

⁷ Também na *Proposta Curricular para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino de Itamaraty em Países de Língua Oficial Espanhola*, publicada em 2020 (Brasil, 2020a), os autores propõem o agrupamento dos gêneros carta e e-mail, contrastando-o com outros gêneros, como e-mail para um conhecido ou e-mail formal.

mo relativa, uma vez que a língua acompanha as mudanças sócio-históricas e culturais da sociedade.

Professores de PLA-e de outras línguas—devem ser cuidadosos ao trabalhar com gêneros discursivos, evitando relativizar e generalizar estruturas e exemplos de textos, já que são estruturas complexas que não correspondem a um modelo fixo e sem possibilidade de variações. Deve-se ter atenção, principalmente durante o processo de planejamento e de preparação de materiais didáticos. Retomemos o exemplo do gênero carta/e-mail. A proposta inicial de Schaffen *et al.* (2018) englobava 51 tarefas neste gênero, ou seja, mais de 30% de todas as tarefas já aplicadas no Celpe-Bras até 2017. Por entenderem que havia uma grande diversidade dentre essas tarefas, Schaffen & Segat (2020) deram continuidade ao estudo e propuseram as 4 especificações anteriormente referidas (Carta/E-mail de Recomendação, Carta/E-mail de Solicitação, Carta/E-mail Pessoal e Carta/E-mail de Tomada de Posição). Os aspectos decisivos para essa nova sugestão partiram da diversidade de propósitos e de relações de interlocução possíveis nas tarefas, o que afeta diretamente a avaliação da produção escrita no Celpe-Bras. Vejamos, na tabela abaixo, exemplo de duas tarefas diferentes que solicitam a produção de um texto no gênero carta/e-mail no Celpe-Bras:

Edição	Título	Temática	Esfera de Atuação	Propósito	Relação de Interlocução	Gênero do Discurso
2019-2	Sustentabilidade	ambiente	político-cidadã	solicitar	indivíduo para instituição	Carta/E-mail
2016-2	Como lidar com a ansiedade no trabalho	mundo do trabalho	profissional	orientar	gestor para funcionário	Carta/E-mail

Tabela 1: Exemplo de Tipos Diferentes de Carta/E-mail. Fonte: Elaborada pelas autoras com dados retirados da Ferramenta de Busca no site do grupo Avalia, disponível em www.ufrgs.br/grupoavalia.

Na proposta de Schoffen & Segat (2020), a tarefa de 2019-2 seria especificada como uma Carta/E-mail de Solicitação e a tarefa de 2016-2 seria especificada como Carta/E-mail de Recomendação, dadas as características bastante diferentes de ambas. Estendendo o impacto dessa diversidade e complexidade do gênero para o ensino, podemos pensar que descrever as regularidades possibilita que o gênero seja trabalhado em contextos de ensino para além de sua estrutura formal. Nesse sentido, as especificações do gênero carta/e-mail apresentadas por Schoffen & Segat (2020) tentam aprofundar e buscar semelhanças e diferenças dentro de tarefas que solicitam textos categorizados em um mesmo gênero do discurso no Celpe-Bras. Essas características podem contribuir para o planejamento, a elaboração de materiais didáticos e a avaliação da produção escrita em PLA, já que carta/e-mail é um gênero que circula em várias esferas e que há inúmeras possibilidades de ocorrências e de atuação desse gênero em situações comunicativas diversas. Como apontam Gomes & Santos (2019),

interpretar a concepção de gênero de discurso apenas como a de tipos de textos que compartilham de determinadas características formais pode contribuir para a recorrência das mesmas práticas pedagógicas tradicionais de ensino de língua, que privilegia regras gramaticais descontextualizadas das situações de uso da linguagem. Dizer que e-mail é um gênero que deve ter uma abertura e um fechamento, uma linguagem informal etc., é focar no produto e não no processo de produção, pois há vários e-mails com características formais diferenciadas, dependendo da situação de interlocução estabelecida na comunicação. Um e-mail para um diretor de uma empresa para solicitar uma vaga de emprego possuirá um projeto enunciativo e características bem diferentes de um e-mail para um amigo com o objetivo de contar sobre o fim de semana. (Gomes & Santos, 2019, p.1202)

Considerando um projeto pedagógico que tome o texto como unidade de ensino e que se oriente pelos gêneros do discurso, é pre-

ciso considerar o contexto de produção do texto em que esse gênero circula. Essas características são constitutivas do discurso e precisam ser consideradas nas práticas de ensino. Portanto, a partir do mapeamento das características da Parte Escrita do Celpe-Bras proposto por Schoffen *et al.* (2018) e do estudo de Schoffen & Segat (2020), apontamos algumas possíveis contribuições decorrentes de uma leitura sobre os gêneros discursivos que considere toda a sua complexidade e caráter dialógico.

Inicialmente, acreditamos que pode haver uma contribuição para a (re)elaboração de currículos de português como língua adicional. Como já mencionado, esse impacto já foi registrado em documentos orientadores para o ensino de PLA em unidades do Itamaraty no exterior (Brasil, 2020a; 2020b) e em pesquisas como a de Kraemer (2012) e de Mittelstadt (2013). Acreditamos que esse impacto pode influenciar a organização curricular a partir das esferas e das temáticas – a esfera jornalística ou a esfera político-cidadã⁸, por exemplo, para trabalhar temáticas que sejam pertinentes ao público-alvo daquele currículo ou que deem conta de uma formação ampla e diversificada. A progressão do currículo pode ocorrer a partir dos gêneros discursivos de maior relevância para tratar das diferentes temáticas em diferentes contextos. Parece fazer sentido trabalhar o gênero notícia, imbuído na esfera jornalística, desde um tema como a educação, para mobilizar o envolvimento dos estudantes. Evidentemente, a opção pelo gênero selecionará também os recursos linguísticos (fonéticos, morfológicos e sintáticos) que serão necessários para a compreensão oral e leitora e para a produção oral e escrita. Os diferentes temas e gêneros podem

⁸ A nomenclatura para as referidas esferas parte da categorização proposta por Schoffen *et al.* (2018). Na seção 4 deste trabalho, apresentamos a Ferramenta de Busca disponível no site do grupo de pesquisa *Avalia* (www.ufrgs.br/grupoavalia). Os professores e demais envolvidos com a prática docente podem se valer dela para selecionar textos, realizar cruzamentos de temáticas, gêneros discursivos, propósitos e relações de interlocução, utilizando as tarefas já aplicadas no Celpe-Bras para balizar um planejamento mais próximo e coerente com as possibilidades de uso da língua.

servir, também, à organização de projetos de ensino e de sequências didáticas.

Se há impacto no currículo, espera-se que o impacto também chegue nos docentes. Para isso, não é suficiente um documento que balize a prática, ou seja, cursos de formação ou grupos de discussão para estimular os professores a refletirem e a empregarem essa perspectiva também são necessários. Considerando a articulação coerente entre a teoria e a prática pedagógica, bem como a reflexão que deve ser inerente a esse processo, ter em conta os diferentes aspectos de um texto na preparação de materiais didáticos, na elaboração de tarefas e na avaliação de produções escritas indica um ensino preocupado com uma abordagem mais significativa e contextualizada dos textos. A apresentação dos gêneros de maneira mais orgânica também pode auxiliar os alunos a lerem e a produzirem esses textos de forma adequada aos contextos de produção de que participam ou querem participar. Há uma tendência que, nesse tipo de abordagem, o estudante se engaje na produção de conhecimento, uma vez que poderá entender a totalidade das condições de produção daquele gênero, isto é, quem escreve, para quem escreve, em que contexto, com que propósito se lê e se escreve. Isso significa, para professores e estudantes, trabalhar e entender essas especificidades a fim de usar a língua da maneira mais adequada ao contexto, sem deslocar o seu uso despropositadamente.

6. Considerações finais

Este capítulo objetivou discorrer sobre os possíveis impactos que os gêneros solicitados na Parte Escrita do Celpe-Bras têm no ensino de PLA, tomando como exemplo o gênero carta/e-mail. Para isso, versamos sobre o exame Celpe-Bras e o ensino orientado por gêneros do discurso, articulando os dois temas a fim de fomentar a discussão sobre práticas de ensino e de aprendizagem de português como língua adicional.

Partindo da descrição e da especificação do gênero carta/e-mail no Celpe-Bras, este trabalho objetivou discutir a importância pedagógica das esferas de atuação, temáticas, relações de interlocução e propósitos no ensino de PLA baseado em gêneros discursivos, implicada nas práticas de ensino e aprendizagem. Entendemos que, para que um ensino coerente com as visões de língua(gem) e proficiência do Celpe-Bras (Brasil, 2020) ocorra, as práticas de ensino baseadas em gêneros precisam contemplar todo o contexto de produção, explorando os propósitos que podem ser legitimados dentro de determinadas relações de interlocução e de determinadas esferas de comunicação. Conhecer e entender as especificidades de um gênero discursivo é importante para o processo de ensino e de aprendizagem; no entanto, um ensino orientado pelos gêneros do discurso vai além da esquematização das características formais.

A partir dessa discussão, novos estudos poderiam auxiliar na utilização dessa perspectiva nas salas de aula. Entre esses estudos, destacamos a possibilidade de elaboração e/ou análise de projetos, sequências didáticas e materiais didáticos que articulem esses conceitos, a observação e a descrição de aulas de PLA que desenvolvam essa perspectiva e estudos que discorram sobre as características de outros gêneros discursivos que emergem no exame e em práticas de letramento em diferentes esferas de atuação (como o artigo de opinião e a notícia, por exemplo).

Referências

- ACOSTA-PEREIRA, R., Rodrigues, R. H. (2010). Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, 20 (40), 147-162.
- ACERVO Celpe-Bras. (2014). *Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras*. Acessado em 25 jul. 2021, de www.ufrgs.br/acervocelpebras.
- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.

- BANCO de Dados Avalia. (2018). *Categorização das Tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras*. Acessado em 27 ago. 2021, de www.ufrgs.br/grupoavalia.
- BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. SEC/SEF.
- BRASIL. (2020). *Documento-base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BRASIL. (2020^a). *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola*. FUNAG.
- BRASIL. (2020b). *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. FUNAG.
- BRITTO, L. P. L. (1997). *A sombra do caos*. Mercado das Letras.
- COSTA, E. V. (2018). Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 9 (1), 190-206.
- CUMMING, A. (2013). Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils. *Language Assessment Quarterly*, 10 (1), 1-8.
- GEBRIL, A., & Plakans, L. (2013). Toward a transparent construct of reading-to-write tasks: the relationship between discourse features and proficiency. *Language Assessment Quarterly*, 10 (1), 9-27.
- GERALDI, J. W. (1991). *Portos de Passagem*. Martins Fontes.
- GERALDI, J. W. (2010). Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística. In *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. Pedro e João Editores.
- GOMES, M., & Santos, L. (2019). A Elaboração de Tarefas para o Ensino de Língua Portuguesa a partir da Teoria Bakhtiniana de Gêneros do Discurso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58 (3), 1197-1220.
- KNOCH, U., & Sitajalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, 18 (4), 300–308.
- KRAEMER, F. F. (2012). *Português Língua Adicional: Progressão curricular com base em gêneros do discurso* [Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

- MENDEL, K., & Schoffen, J. (2017). A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, July-December, 8 (2) 148-170.
- MENDEL, K. (2019). *Proficiência e autoria na avaliação integrada de leitura e escrita do exame Celpe-Bras* [Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- MITTELSTADT, D. (2013). *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como Língua Adicional* [Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- NAGASAWA, E. Y. (2018). *Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe Bras* [Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre].
- PILEGGI, M. G. S. (2015). *Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT* [Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas].
- RODRIGUES, R. H. (2014). Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In Nascimento, E. L., & Rojo, R. H. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade* (pp. 35-56). Pontes.
- SCARAMUCCI, M. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 43 (2), 203-226.
- SCARAMUCCI, M. (2011). Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, 2, 103-120.
- SCARAMUCCI, M. (2016). A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: Alvarez M. L. O., & Gonçalves, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Pontes Editores.
- SCHLATTER, M., Scaramucci, M. V. R., Prati, S., & Acuña, L. (2009). Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: Fontana, M. Z. (Org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. RG Editora.
- SCHLATTER, M., & Garcez, P. M. (2009). Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. SE/DP.

SCHLATTER, M. (2014). Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. In Schaffen, J., et. al. *Acervo Celpe-Bras*. Acessado em 22 ago. 2021, de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia>.

SCHLATTER, M., & Scaramucci, M. (2021). Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). In Brasil. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português* (pp. 119 – 129). FUNAG.

SCHOFFEN, J. R. (2009). *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras* [Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

SCHOFFEN, J. R.; Martins, A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 14 (26).

SCHOFFEN, J. R., Nagasawa, E. Y., Sirianni, G., & Machado, B. (2017). Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o Acervo de provas e documentos públicos do exame Celpe-Bras. *Cadernos do IL*, 55.

SCHOFFEN, J. R., Schlatter, M., Kunrath, S. P., Nagasawa, E. Y., Sirianni, G., Mendel, K., Truyllo, L. R., & Divino, L. S. (2018). *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017* [recurso eletrônico]. Instituto de Letras–UFRGS.

SCHOFFEN, J. R., & Segat, G. L. (2020). O gênero carta/e-mail no exame Celpe-Bras: reflexões para a preparação de examinandos e para o ensino de português como língua adicional. *ReVEL*. 18 (35).

SIRIANNI, G. R. (2016). *Descrição dos níveis de proficiência em tarefa de leitura e escrita a partir de produções textuais de alunos do curso Preparatório Celpe-Bras*. [Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

SIRIANNI, G. R., Mendel, K., Nagasawa, E. Y., & Schaffen, J. R. (2019). Os desdobramentos do Acervo Celpe-Bras para ensino, aprendizagem, avaliação e pesquisa em Português como Língua Adicional. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 10 (1), 1-19.

SOARES, M. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.

VICENTINI, M. P. (2019). As tarefas de compreensão oral para produção escrita no Celpe-Bras: construto e operacionalização. *Revista Estudos Linguísticos*, 48 (1), 561-580.

CAPÍTULO 09

O gênero carta do leitor produzido por estudantes de PALOP no exame Celpe-Bras: proficiência e letramento

Natália Moreira Tosatti

Introdução

Neste capítulo, a partir de dados apresentados na tese de Tosatti (2021), temos como objetivo, à luz da concepção de proficiência subjacente ao Celpe-Bras, discutir como aspectos relacionados a letramentos podem contribuir ou comprometer o desempenho dos participantes nesse exame. Nossas análises se voltam para um público específico: estudantes provenientes de países em que o português é língua oficial. Nossos dados correspondem a produções escritas de candidatos ao Programa Estudante-Convênio (PEC-G), oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que se submeteram à edição 2018 do Celpe-Bras. Até 2012, o exame não era exigido a estudantes de PALOP, porém, a partir da publicação do Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013 (Brasil, 2013), a obrigatoriedade do exame se estendeu a todos os estudantes estrangeiros, sem exceção, gerando discussões políticas e linguísticas.

Ainda que o português possa não ser a língua materna de parte desses estudantes, como idioma oficial, ela é a língua de escolariza-

ção deles. Diante disso, a exigência da comprovação de proficiência em português de estudantes provenientes de países de língua portuguesa, por meio de um exame idealizado para falantes de outros idiomas, desconsidera o fato de esses estudantes terem passado por cerca de nove anos de escolarização nessa língua. Essa ação, conforme apontado por Diniz e Bizon (2015), deslegitima a variedade praticada por esses falantes, reforçando preconceitos e contrariando a proposta de elo linguístico, cooperação e diplomacia exaltado pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Como se desempenhariam esses estudantes em um exame que tem como foco a língua em uso e entende que o examinando proficiente é aquele capaz de “agir no mundo por meio da língua [portuguesa]” (Brasil, 2020, p. 29)? Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a um total de 106 participantes provenientes de Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, que se submeteram à edição 2018¹ do exame, mostram que: 28,3% não foram certificados; 26,4% alcançaram nível Intermediário, menor nível certificado pelo exame; 28,3% alcançaram nível Intermediário Superior; 15,1% ficaram no nível Avançado e 1,9% foram certificados no nível Avançado Superior. O que impediria um melhor desempenho desse público no exame? A variedade da língua portuguesa apresentada por eles geraria problemas de compreensão?

Os dados analisados por Tosatti (2021, 2021b) mostram que esses resultados estão diretamente relacionados à performance desses estudantes na parte escrita e, mais especificamente, à produção adequada dos gêneros discursivos presentes no exame. Neste trabalho, colocaremos nosso foco na produção do gênero carta do leitor, proposto como tarefa 4 da edição 2018.

¹ No ano de 2018, por razões administrativas pertinentes ao INEP, houve apenas uma aplicação do exame.

O presente trabalho está organizado em três seções. Na primeira, apresentaremos algumas considerações sobre a noção de proficiência do exame e sua relação com a ideia de letramento. Na segunda seção, abordaremos o gênero carta do leitor e apresentaremos a tarefa em análise. Na terceira seção, traremos análise e discussão de três exemplos e, finalmente, apresentaremos nossas considerações finais.

Celpe-Bras e letramento

O Celpe-Bras é um exame de desempenho que avalia, por meio de tarefas de habilidades integradas, a proficiência do examinando para realizar ações em língua portuguesa. O conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar “ações no mundo” (Brasil, 2012:5). Nesse sentido, o Celpe-Bras se propõe a avaliar a capacidade dos examinandos de “agir no mundo em situações similares às reais, possíveis de acontecer com pessoas que utilizam a língua portuguesa para se comunicar” (Schoffen, 2009, p. 35-36). Essa noção de proficiência exige que o examinado não apenas aja em situações de prática da língua, mas que também (ou principalmente) interaja, de forma socialmente adequada, dentro dos contextos propostos em cada uma das tarefas. Essa visão é explicitada no Guia do Participante (Brasil, 2013), e tal documento deixa claro que, no exame: “Avalia-se a língua em uso, ou seja, o quanto as estruturas da língua estão a serviço do uso que está sendo feito da língua, por determinado enunciador, para determinados interlocutores, com determinado propósito e dentro de determinado contexto” (Brasil, 2013. p. 9).

Tal visão, conforme já apontado por Costa e Carvalho (2013), Schoffen e Martins (2016), Tosatti (2021) demonstra que o exame Celpe-Bras contempla, na sua concepção de proficiência, uma avaliação de língua que envolve letramentos. Nessa perspectiva, a avaliação

abrange também aspectos culturais em jogo na interação e que devem ser acionados pelos examinados no cumprimento das tarefas.

Conforme indicado no Documento Base do Exame, o Celpe-Bras pressupõe que os participantes tenham “familiaridade com diferentes práticas de letramento de que participam cidadãos escolarizados” (Brasil, 2020, p. 21), o que confirma a visão de Costa e Carvalho de que,

apesar de não estar explicitado no manual do candidato, o exame testa a condição letrada dos indivíduos, ou seja, toma por pressuposto o domínio do candidato em práticas de leitura e escrita de diferentes textos circulantes na cultura brasileira (práticas de letramento). Nesse sentido, no que diz respeito à preparação para o Celpe-Bras, o candidato deve ter domínio dessas práticas letradas, para que possa, durante o exame, se engajar em eventos de letramento de distintas naturezas (os eventos simulados pelas tarefas, e o evento real de realização da prova) (Costa & Carvalho, 2013, p. 254).

Essa característica de aferir a proficiência por meio da capacidade do examinando de fazer uso adequado da língua em situações concretas e próximas ao real, ao mesmo tempo em que faz do Celpe-Bras um exame alinhado a visões atualizadas sobre avaliação de língua, torna-se um desafio tanto para os elaboradores e aplicadores que primam pela validade e confiabilidade do instrumento quanto para muitos examinados que podem não estar familiarizados com a proposta do exame.

Em relação à elaboração, o desafio está na seleção de insumos autênticos e representativos de práticas de uso da língua que possam gerar enunciados adequados aos objetivos de verificar compreensão oral e escrita dos examinados. Esses enunciados, sendo coerentes com a proposta do exame, precisam criar eventos de interlocução que permitam aos participantes “agir” nas situações indicadas, dentro das possibilidades dos gêneros discursivos determinados. Em relação

aos examinandos, alguns podem não reconhecer os gêneros propostos para leitura, compreensão oral e produção oral e escrita ou, ainda que os reconheçam, mesmo sabendo regras e estruturas da língua portuguesa, podem não ter as habilidades necessárias para colocar esses conhecimentos em ação, realizando as interações dentro do funcionamento proposto. Em outras palavras, podem conseguir usar a língua portuguesa para agir em certas situações, mas não naquelas avaliadas pelo exame. E isso pode ser um fator que compromete seriamente o resultado do participante no exame.

Para cada tarefa são exigidas competências diversas que precisam ser articuladas para a execução de um determinado propósito, isto é, cada texto exige do seu receptor – ora como leitor de um artigo ora como ouvinte de uma notícia de rádio – habilidades para recepção desses materiais de insumo que compreendem interpretar sequências de ideias e a conexão entre elas dentro de um contexto sócio-histórico. A partir disso, o examinando deve, por exemplo, estabelecer comparações, posicionar-se, fazer inferências, tirar conclusões, compreender emoções expressas nos textos, áudios e vídeo que compõem as tarefas, entre outras ações relacionadas a um repertório de conhecimento prévio que será refletido nas produções escritas. Logo, no exame, a produção dos textos escritos pode ser entendida como um *continuum* em relação à compreensão dos textos de insumo, já que essas produções serão uma reação em relação à mensagem lida, assistida ou ouvida. O texto produzido pelo examinando evidenciará os sentidos por ele construídos a partir não apenas da leitura dos materiais motivadores e do enunciado da tarefa, mas também dos múltiplos contextos de origem de produção de conhecimento desse examinando

Na edição 2018, os enunciados da parte escrita propunham as seguintes situações, conforme ilustrado no Quadro 1.

<p>Tarefa 1</p> <p>Um jornal de circulação nacional está organizando um debate sobre segurança do sistema eletrônico de votação. Como Representante do Tribunal Eleitoral (TSE), escreva um artigo defendendo a segurança da urna eletrônica.</p>	<p>Tarefa 2</p> <p>Como diretor da Associação Brasileira de Motociclistas Profissionais, escreva um artigo para ser publicado no site da associação, com o objetivo de informar os direitos garantidos pela lei sancionada em 2011 e de conscientizar os profissionais dessa categoria sobre os riscos a que estão expostos em seu dia a dia.</p>
<p>Tarefa 3</p> <p>Imagine que você tem um filho com dificuldades de locomoção e que, recentemente, vocês passaram a utilizar o aplicativo para celular Guiaderodas. Escreva um e-mail para Bruno Mahfuz elogiando esse aplicativo e descrevendo os benefícios que ele tem trazido para a vida de seu filho.</p>	<p>Tarefa 4</p> <p>Depois de ler o texto Gênero e Comida, você decidiu escrever uma carta do leitor para o site a A Escotilha, retomando a questão apresentada por Isadora Rupp. Em seu texto, exponha o seu ponto de vista sobre o assunto e sugira atitudes que possam provocar mudanças desse paradigma na sociedade.</p>

Quadro 1. Enunciados das Tarefas do exame Celpe-Bras edição 2018

Em cada um dos enunciados, destacamos os elementos aos quais o participante precisaria se atentar para realizar as ações solicitadas. Em alinhamento com o construto do exame, que se propõe a trabalhar com situações concretas de uso da língua, todos os enunciados, além de se basearem em textos autênticos, apresentam situações dentro de contextos realísticos. Dessa forma, todas as instituições, *sites*, profissionais e dispositivos mencionados nos textos são reais. A percepção desses cenários, dos atores que deles fazem parte e da relação que se estabelece com as situações concretas de uso da língua é fundamental para o sucesso na execução das ações propostas. A cada tarefa a posição interlocutiva do examinando muda, o que exige dele habilidade para atuar em diversos papéis.

A compreensão e a produção dos textos, sejam eles escritos ou orais, exige que o produtor desses textos construa sentidos e estabeleça inferências para, então, agir nos cenários propostos. Considerando-se que a compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro (Bakthin, 2011), a partir das informações fornecidas pelos materiais de insumo, o examinando deverá apresentar e desenvolver novas ideias e proposições que sejam coerentes com o contexto, construindo, dessa forma, a interlocução nos textos produzidos.

Nesse sentido, vemos que a concepção de proficiência e a forma como o exame se organiza nos leva a considerar a realização do Celpe-Bras como um evento de letramento (Street, 2014) que engloba outros eventos de letramento em cada uma das suas tarefas. Segundo Street (2014), eventos de letramento são atividades regulares e repetidas que compõem as ações do dia a dia. Alguns eventos estão ligados a sequências rotineiras e podem ser parte dos procedimentos e expectativas formais de instituições sociais, como locais de trabalho, escolas ou ambientes que exijam maior grau de formalidade como entrevistas de trabalho ou ambientes jurídicos. Outros eventos são estruturados a partir de expectativas e circunstâncias mais informais do ambiente doméstico ou do grupo de pares.

As práticas letradas são, portanto, produtos da relação de interação social entre indivíduos e levam em consideração os contextos e a participação ativa dos atores em um mundo de sociedades e culturas variadas. Assim, é a partir da observação dos eventos de letramento que conseguimos inferir a relação com as práticas subjacentes a eles. Em relação ao exame Celpe-Bras, a análise da produção dos gêneros solicitados em cada tarefa nos fornecerá pistas sobre as práticas de letramento dos estudantes.

A partir da análise de três produções escritas, analisaremos como os produtores desses textos se engajaram na situação de comunicação indicada na Tarefa 4 e que impacto esse engajamento (ou a falta dele) pode ter no resultado final. Os textos que apresentaremos têm a pecu-

liaridade de terem sido escritos por estudantes estrangeiros em relação à nacionalidade, mas não em relação à língua, uma vez que os três exemplos foram produzidos por estudantes com nível de escolaridade equivalente ao Ensino Médio completo, provenientes de países em que o português é língua oficial. Assim, a partir das produções escritas, analisaremos como estudantes oriundos de PALOP se desempenharam na elaboração de uma carta do leitor.

2. A Tarefa 4 do exame e o gênero carta do leitor

A Tarefa 4 da edição 2018 do Celpe-Bras trouxe como material de insumo um texto publicado na revista virtual “A Escotilha” (Rupp, 2017). No Quadro 1, apresentado na seção anterior, foi reproduzido o enunciado dessa tarefa.

O texto intitulado “Gênero e comida” provoca uma discussão sobre a relação entre gênero (masculino/feminino) e alimentação, a partir da tese de que as mulheres sofrem mais com transtornos alimentares que os homens. No texto, a autora aborda a pressão da mídia e da sociedade, principalmente sobre as mulheres, cobrando delas maior cuidado com a alimentação e com a imagem. Para sustentar sua tese, a autora faz referência à quantidade de revistas femininas voltadas para a dieta e boa forma. Segundo a autora, vivemos em um ambiente “dietogênico”, que faz com que tenhamos uma relação de culpa com a comida. A autora propõe que o ato de comer deva ser celebrado, e não entendido como uma vergonha ou com culpa. Depois da leitura do texto, o examinando deve se colocar na posição de um leitor dessa coluna que, provocado pela discussão levantada pela autora, decidiu redigir uma carta do leitor para a revista, expondo seu ponto de vista sobre o tema e sugerindo atitudes que possam mudar o “paradigma social” que associa gênero à comida.

A carta do leitor, um gênero discursivo pertencente à esfera jornalística, configura-se como um meio de acesso entre os leitores e os veículos de comunicação. Por essa via, o público leitor pode apresentar

suas manifestações e apreciações pessoais acerca das matérias, editoriais, crônicas, artigos ou outros textos publicados em um dado veículo. Esse gênero, muitas vezes, dá também título à seção em que as cartas são publicadas, refletindo uma atitude reativa ou responsável do leitor para com o(s) autor(es) de outros textos que circulam na mídia. Essa ação confirma a leitura como um ato dialógico e interlocutivo, uma vez que o leitor expressa e publica suas impressões a respeito do que leu. Por meio dessa carta, o leitor assume também um papel de autor, ao estabelecer uma interlocução com a autora do texto “Gênero e Comida” e também com os demais leitores da seção, apresentando seu posicionamento e dando sugestões.

Conforme fica claro no enunciado da tarefa, é esperado que o autor dessa carta retome a discussão estabelecida no texto, mesmo que, no “mundo real”, isso nem sempre ocorra. Assim, para que fique perceptível seu ponto de vista, que precisa ser sustentado por meio de argumentos coerentes com o debate proposto na reportagem, é desejável que esse “leitor-autor” seja didático na organização de seu texto.

Nessa tarefa, diferentemente das demais que atribuem aos examinandos um determinado papel, há espaço para que ele se coloque de forma mais autônoma e autêntica, trazendo para a produção experiências pessoais, o que exigirá dele capacidade de articulação das informações do texto-base com os argumentos que apresentará para a construção de seu texto e envolvimento com o tema. Contudo, para que não se perca a coerência com a discussão previamente estabelecida e para que essa carta faça sentido para o provável leitor, tal autenticidade e autonomia precisam ser construídas dentro das orientações e limites da situação proposta. Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que, embora baseada em uma situação de uso concreto da língua, a carta do leitor a ser produzida insere-se dentro de uma situação avaliativa. Assim, é tendo em vista esse contexto institucional que os participantes deverão atribuir significados às suas produções e aos eventos de letramento que a compõem.

Na seção a seguir apresentaremos análises e discussões de alguns textos produzidos pelos examinandos, referentes a essa tarefa.

3. Análise e discussão dos dados

Apresentaremos nesta seção três exemplos de textos elaborados pelos estudantes durante a realização da prova. As Tarefas da parte escrita são avaliadas por, pelo menos, dois avaliadores, que atribuem nota em uma escala de 0 a 5 pontos², conforme Parâmetros da Parte Escrita (Anexo I). A nota média desta Tarefa foi 2,1 pontos, a menor média entre as quatro tarefas da edição em análise.

Apresentamos, a seguir, o primeiro exemplo (Quadro 2).

Exemplo 1

A Escotilha

Local, 1 de outubro de 2018

Gênero e comida

Excelentíssimos senhores, eu, (nome), de 25 anos, nutricionista e apresentador do programa Mais Saúde, tenho a honra de incentivar vos a assistir hoje o programa às 18 horas.

No nosso programa vamos apresentar eventuais causas e consequências que uma dieta não recomendada pode causar. Vamos expor uma pequena história sobre o assunto. A minha prima Maria gostava de comer nas suas horas livres, ela conheceu um rapaz e se apaixonou, o problema é que ele não gosta das mulheres fofas.

A Maria para se aproximar do João tinha de parar de comer no seu tempo livre e também usar uma dieta. Hoje ela se encontra muito mal de saúde por causa da atitude tomada sem consultar um nutricionista ou outra pessoa do ramo. Por isso contacta los.

Desde já agradeço por vossa atenção.

Assinatura

Quadro 2. Primeiro exemplo

² Para detalhamento sobre o processo de correção da parte escrita pode-se consultar o Documento Base do Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020), em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6YIsGMAMkW1/document/id/6939071.

Essa produção foi avaliada em 0,5, nota que, segundo os Parâmetros de Correção da Parte Escrita, caracteriza uma produção que “não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada” (Brasil, 2020, p. 39).

Ao leremos o texto de insumo e voltarmos ao enunciado, verificamos que o examinando, embora aborde a temática que relaciona gênero e comida, construiu um texto e uma interlocução que se distanciam da situação proposta pelo enunciado. Há evidente relação de interlocução com um provável leitor, mas nessa interação não há a retomada do texto de insumo e não há o cumprimento dos comandos presentes no enunciado – exposição do ponto de vista e sugestão de atitudes que possam provocar mudanças do paradigma em discussão. O engajamento que pode ser lido no texto, não condiz com o que foi solicitado. Um aspecto que ressaltamos é o fato de o texto não apresentar problemas morfológicos, lexicais ou sintáticos que comprometesse a compreensão do leitor. Observamos evidências de conhecimento de uso da língua portuguesa, porém, esses usos não se adequaram ao enunciado proposto. O que notamos é que o examinando, ainda que criando uma narrativa que diz respeito ao tema, extrapola o que foi solicitado no enunciado, não cumprindo a tarefa e revelando pouca familiaridade com a prática social que envolve a produção de uma carta do leitor.

Analisemos, a seguir, mais um exemplo (Quadro 3).

Exemplo 2

Nome

Local/Data

A Escotilha

Cara senhora Isadora, após ler o seu artigo sobre comida e dieta pensei muito sobre o que iria escrever, pois digo que o tema nunca me afetou até agora. Como homem e um indivíduo que nunca se importou com tal assunto demorei bastante até chegar a minha conclusão.

O homem realmente possui menos “pressão” quando o assunto é dieta, e por um bom motivo nós podemos consumir mais e engordar significativamente menos do que as mulheres devido à nossa fisiologia. Para nós isso é uma vantagem, porém digo uma coisa. Eu não me importo.

Mesmo que as mulheres sofram mais pressão para emagrecer, a escolha no final é delas. Se elas querem, que faça e se não quiser que não faça. Posso até não entender muito desse assunto, mas pelo menos sei o que quero e vou fazer.

Os meus cumprimentos.

Ass.

Quadro 3. Segundo exemplo

Nesse exemplo, embora o autor tenha demonstrado compreensão da discussão e de evidenciar conhecimento em relação ao gênero carta do leitor, ele deixa claro que o tema da matéria não lhe interessa. Essa postura é interessante para se destacar um aspecto relacionado ao gênero proposto. Em uma situação real, alguém só enviaria uma carta do leitor, caso se motivasse a reagir sobre o tema, dedicando tempo para construir seu posicionamento. Nesse exemplo, não houve engajamento na realização da tarefa e parece que o autor não considera que a questão “gênero e comida” se configure como um paradigma social. Essa postura pode ter refletido na nota 2,5 atribuída a essa produção.

Esse texto também não apresenta inadequações morfológicas, lexicais ou sintáticas que comprometam a compreensão do leitor.

tor ou que tragam indícios de que o autor tenha o português como adicional. O problema mais evidente relacionado à língua talvez seja a pontuação, principalmente no que se refere ao uso das vírgulas. Em relação ao texto, de forma geral, o excesso de autonomia em relação ao posicionamento pode ter comprometido um melhor desempenho nessa tarefa.

A seguir analisaremos nosso último exemplo (Quadro 4).

Exemplo 3

Local, 01 de outubro de 2018

A Escotilha

Caro senhor(a), após ler o texto “Gênero e Comida” no site, devo dizer que a senhora Isadora Rupp está certa.

Vivemos em uma sociedade onde a imagem é o que importa, se o que nosso prato é um bife com batatas fritas ou uma salada bem colorida, e que uma mulher deve comer menos que um homem, ela deve ser uma “lady” com “corpo perfeito” muitas mulheres andam sempre preocupadas com a imagem, principalmente com o que colocam na boca, verificando as calorias e se engordam ou não.

Homens se preocupam com a sua imagem e com o que comem também, mas a grande maioria não sofre olhares quando colocam o prato cheio de calorias como as mulheres.

Por onde passamos vemos sempre uma publicidade com algum tipo de dieta para se ter o corpo como a modelo da televisão.

Devemos começar a não ter vergonha do que colocamos no prato, ficar contente com o corpo que temos sem se preocupar com a definição do corpo perfeito que a sociedade transmite.

Agradeço a atenção.

Assinatura

Quadro 4. Exemplo 3

Esse exemplo cumpre bem a tarefa solicitada. A interlocução é feita de forma explícita e sustentada ao logo de todo o texto, há a

retomada e a contextualização das informações do texto de insumo e os comandos do enunciado são obedecidos. Assim como nos textos anteriores, os problemas linguísticos apresentados não comprometem a compreensão do texto. A principal inadequação diz respeito ao mau uso da pontuação que, em algumas situações, como no segundo parágrafo, interferem na coesão, porém isso não foi uma barreira para que o examinando alcançasse um muito bom resultado. A nota atribuída a esse texto foi 4,5.

O emprego de recursos linguísticos inadequados, falta de clareza provocada pelo uso de outras línguas, inadequações lexicais e estruturais ou vocabulário limitado não foram problemas que se destacaram nos exemplos analisados. Assim como apontado por Tosatti (2021), em trabalho no qual a pesquisadora analisa o desempenho dos examinandos na elaboração do gênero artigo de opinião, solicitado na Tarefa 1 da edição 2018, notamos que a principal fragilidade apresentada nos textos diz respeito à construção interlocutiva.

Considerações finais

Analisamos neste capítulo três exemplos de textos produzidos por candidatos ao Programa Estudante-Convênio (PEC-G), oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que se submeteram à edição 2018 do Celpe-Bras. Nossa propósito foi evidenciar quais aspectos comprometeriam o desempenho desses estudantes, escolarizados em língua portuguesa, na Tarefa 4 do exame. O texto de insumo da tarefa analisada critica o paradigma social que relaciona gênero e comida, apontando a pressão sofrida, principalmente por mulheres, no que se relaciona à manutenção de uma boa forma. A proposta é a de que os examinandos, por meio de uma carta do leitor, se posicionem sobre a temática e apresentem sugestões para romper com esse paradigma.

Os exemplos analisados mostraram formas distintas de compreensão e envolvimento com a tarefa. Isso fica bastante evidente no exemplo 1, em que o examinando, ainda que elaborando um texto sem grandes problemas relacionados à língua e criando uma situação de interação, não cumpre a tarefa dentro do contexto de produção solicitado. O exemplo 2 demonstra um engajamento diferente do esperado para a situação proposta, cumprindo a tarefa de forma parcial. O texto 3 cumpre o propósito interlocutivo, alcançando nota 4,5, sendo avaliado como uma produção de nível avançado. Esses resultados demonstram que, para se alcançar sucesso na tarefa, a construção interlocutiva adequada tem papel decisivo. Tarefas como a analisada têm o potencial de evidenciar como aspectos linguísticos, sociais, e culturais se imbricam.

Os textos não apresentaram inadequações morfológicas, lexicais ou sintáticas que comprometessem a compreensão do leitor ou que trouxessem indícios de que os autores tivessem o português como língua adicional. Ressaltamos que, nos três exemplos, os textos produzidos evidenciam relações distintas, não em relação à língua portuguesa, mas em relação ao evento de letramento proposto.

O letramento diz respeito a elementos da interação que ocorrem no espaço social e são vivenciados e praticados pelos indivíduos. Para a realização das tarefas propostas na avaliação, os examinandos mobilizam conhecimentos relacionados aos eventos de letramento dos quais participam e que compõem a sua prática acadêmica ou cotidiana. Por meio das análises, foi possível diagnosticar que a principal fragilidade nas produções escritas está na adequação ao gênero discursivo, aspecto que pode estar relacionado à pouca familiaridade dos estudantes em eventos de letramento como a produção de uma carta do leitor.

Referências

- BAKHTIN, M. (2001). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- BRASIL. (2013). *Guia do participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame*. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BRASIL. (2020). *Documento-base do Exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Acessado em 15 jul. 2021, de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6YIsGMAMkW1/document/id/6939071
- COSTA, E., & Carvalho, S.. (2013). Uso da linguagem e letramento: uma proposta de reflexão sobre a avaliação de proficiência no Exame CELPE-BRAS. *Revista de Letras Norte@mentos*, 6, 251-266. <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/nortementos/article/view/1228/871>
- DINIZ, L., & Bizon, A. C. (2015). Discursos sobre a Relação Brasil/ África “Lusófona” em Políticas Linguísticas e de Cooperação Educacional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 36, 2015. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002&lng=en&nrm=iso
- RUPP, I. (2017, 9 mar.). *Gênero e comida*. Escotilha. Acessado em 5 ago. 2020, de <http://www.aescotilha.com.br/colunas/alimentar/genero-e-comida>
- SCHOFFEN, J. R. (2009). *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras* [Tese de doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/SCHOFFEN-Juliana-Roquele-Generos-do-discurso-e-parametros-de-avaliacao-de-proficiencia-em-portugues-como-lingua-estrangeira-no-exame-Celpe-Bras.pdf>
- SCHOFFEN, J. R., & Martins, A. F. (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 14(26).
- STREET, B. (2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Traduzido por Marcos Bagno. Parábola Editorial.

TOSATTI, N. M. (2021). *O desempenho de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa no certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras)* [Tese de doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36528>

TOSATTI, N. M. (2021b). O desempenho de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa no certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras) na produção do gênero discursivo artigo. In Bizon, A. C. C; Diniz, L.R.A. (Orgs.), *Português como língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes* (pp. 99-111). Pontes.

Anexo 1 – Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ESCRITA
5 – Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.

2 – Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.

1 – Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo, considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.

0 – Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente o(s) texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte: BRASIL, 2020, p. 39

CAPÍTULO 10

A aprendizagem do gênero artigo de opinião em português como segunda língua: análises à luz do princípio ortogenético de desenvolvimento de Heinz Werner

Damián Díaz

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Gladys Quevedo-Camargo

1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos um exemplo de utilização do *princípio ortogenético de desenvolvimento*, proposto pelo psicólogo Heinz Werner (Werner, Kaplan, 1978a), para interpretar a evolução dos processos de regulação metalinguística estimulados pelo ensino do gênero artigo de opinião a um grupo de adultos em contexto de ensino superior. Nosso objetivo é evidenciar o valor heurístico de tal princípio para interpretar o desenvolvimento da atividade metalinguística de alunos de Português como segunda língua ao aprenderem a escrever textos de um determinado gênero. Também nos interessa dimensionar o valor desse princípio para descrever, com fins didáticos, o aspecto interno e individual do processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem.

O trabalho didático realizado e as reflexões teóricas propostas se situam dentro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1996; 1999). De acordo com esse movimento teórico, os gêneros textuais são instrumentos semióticos organizadores da comunicação e podem se tornar positivos meios de organização das práticas de ensino das línguas. Dessa forma, é um pressuposto comum para seus autores que a aprendizagem dos gêneros incrementa o desenvolvimento das capacidades de linguagem, entendendo esse desenvolvimento como a interiorização das características das atividades sociais e linguageiras predominantes em uma comunidade (Bronckart, 1999; Schneuwly, 2004a). Tal concepção de desenvolvimento é tributária dos pressupostos colocados por Vygotsky (2009a) que, de forma pioneira, associou o desenvolvimento humano à apropriação de instrumentos socioculturais por meio da linguagem.

Essa explicação do desenvolvimento psicológico global, compartilhada por Vygotsky e pelos autores do ISD, foca na dinâmica que se dá entre os polos interno e externo ao indivíduo (sua forma de fazer atual e as formas de fazer de sua comunidade). Porém, ela não diz respeito à dinâmica interna do funcionamento psicológico do indivíduo, isto é, à inter-relação entre seus conhecimentos e práticas anteriores e os que são aprendidos, sucessivamente. Quanto a essa outra dinâmica, tanto Vygotsky (1987), como Schneuwly (2004), posteriormente, propõem que a apropriação de conceitos novos (para Vygotsky) ou instrumentos novos (para Schneuwly) não supõe a substituição do “novo” pelo “velho”, mas a interação entre processos menos desenvolvidos e processos mais desenvolvidos de realização de atividades psicológicas.

Quanto a esse mesmo ponto, Werner e Kaplan (1978a), que compartilham com os anteriores uma concepção de desenvolvimento humano baseada na interação, dão atenção particular à dinâmica interna das funções ou processos que estão em desenvolvimento. Sua premissa fundamental é que “onde quer que ocorra o desenvolvimento, ele pro-

cede de um estado de relativa indiferenciação para um estado de crescente diferenciação, articulação e integração hierárquica”¹ (Werner, Kaplan, 1978a, p. 86, tradução nossa).

Esse princípio resulta de muita utilidade para descrever a dinâmica do desenvolvimento relacionado com a aprendizagem dos gêneros de texto, uma vez que eles estratificam em unidades mais discretas as práticas de linguagem dos nossos alunos. Nesse capítulo, buscamos estreitar essa articulação teórica, não com a intenção de completar o quadro teórico do Interacionismo Social (IS) de Vygotsky, nem o do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mas para incorporar a nossas concepções didáticas uma definição útil para conceituar os processos internos de desenvolvimento decorrentes do aprendizado de uma segunda língua.

É importante mencionar que, embora não haja uma conexão direta entre as teorizações de Werner e as do ISD, elas se aproximam indiretamente pela mediação das ideias de Vygotsky. De fato, o autor teve um contato fluido com o trabalho que estava sendo desenvolvido por Werner durante as primeiras décadas do século XX² (Catán, 1986; Vygotsky, 2009b) e suas teorias coincidem em termos da valorização do papel do entorno cultural, por meio da linguagem, para os processos de desenvolvimento humano (Chuprikova, 2016; Jambeck, Winder, 1990).

Uma importante preocupação teórica da psicologia do desenvolvimento é a conceitualização de sua direção (Valsiner, 2005), preocupação que se reflete nas três perspectivas em foco – o ISD (Machado,

1 Do original: “Wherever development occurs, it proceeds from a state of relative lack of differentiation to a state of increasing differentiation, articulation, and hierarchic integration”.

2 Como ele próprio o explicita, Vygotsky se inspirou em Werner para desenvolver a metodologia de análise microgenética dos processos de desenvolvimento. “[...] assim como Werner, estamos defendendo a abordagem do desenvolvimento como um adendo essencial à psicologia experimental. Qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos [...]. O trabalho de Werner fornece um exemplo de como uma abordagem do desenvolvimento pode ser aplicada à pesquisa experimental. Usando tal abordagem, pode-se, em condições de laboratório, provocar o desenvolvimento” ([1930] 2009b, p. 63-34).

2005), o IS (Vygotsky, 2009a), e a teoria de Heinz Werner (1978a). Portanto, abordar o tema à luz de tal articulação teórica conduz a algumas questões de fundo: Como surge o novo no comportamento? Como este se reflete no desenvolvimento mental do aluno? Como a novidade se relaciona hierarquicamente com o comportamento ou conhecimento anterior? No âmbito de nossa prática cotidiana de ensino dos gêneros, que mudanças se estabelecem no agir linguístico-discursivo do aluno quando aprende a utilizar um novo gênero? Que relação há entre o que já se sabia antes e a nova aprendizagem? Como reconhecer que houve um avanço na capacidade dos sujeitos ao agir por meio da linguagem?

Os dados aqui analisados foram coletados em quatro entrevistas retrospectivas à escrita de um artigo de opinião. Foram realizadas com alunos adultos de um curso preparatório para o Exame Celpe-Bras³, quando participavam de um processo de aprendizagem do gênero artigo de opinião. Tentaremos responder às perguntas acima, tendo como mediador analítico o princípio ortogenético de desenvolvimento proposto por Werner (Werner; Kaplan, 1978^a), avaliando seu respectivo valor heurístico para descrever a evolução de um dos processos implicados na aprendizagem: *a atividade metalinguística*. Intencionamos mostrar que aprender um gênero de texto supõe um processo de discretização dos objetos e das funções de regulação metalinguística, acompanhado da sua articulação a funções e objetos novos e da sua integração em um sistema hierarquizado que torna mais específica a regulação.

2. O desenvolvimento humano para o ISD

A preocupação pelo desenvolvimento do agir languageiro dos alunos é central para o ISD. Em primeiro lugar, porque o movi-

³ O Exame Celpe-Bras avalia a proficiência em português brasileiro por meio de tarefas de interação que envolvem leitura, escrita, compreensão oral e produção oral. Particularmente, sua seção dedicada à avaliação da escritura e da leitura é estruturada mediante tarefas em que o participante deve escrever textos enquadrados em situações sociais específicas, nas quais um propósito social, uma temática, uma relação de interlocução e um gênero discursivo são definidos.

mento, com base na teoria sociocultural de Vygotsky, preconiza que a linguagem é o principal instrumento de organização da atividade humana do ponto de vista coletivo e individual (Bronckart, 1999). Em segundo lugar, porque o ISD tem sustentado políticas de ensino de língua, na Suíça francófona e no Brasil (Bronckart, Dolz, 1999; Machado, 2009), dando embasamento a práticas concretas mediadas por procedimentos e instrumentos como as Sequências Didáticas (SD) (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Magalhães, Cristovão, 2018), os Modelos de Gênero (Pietro, Schneuwly, 2019), e pelo próprio modelo de análise textual construído por Bronckart (1999).

Vygotsky (2009a) estabelece que o indivíduo se desenvolve à medida que se apropria dos instrumentos sócio-históricos construídos por sua comunidade, através de sucessivas interações. Tendo como base essa concepção, o ISD entende que o agir concreto do indivíduo socializado é produto da interiorização das propriedades das atividades coletivas em que se encontra inserido, sendo que parte importante dessa interiorização se faz por meio da linguagem, que é o principal canal de transmissão da experiência comum de uma comunidade a seus integrantes (Bronckart, 1999).

De acordo com essa teoria, o agir humano pode ser interpretado como constituído por duas atividades paralelas, a atividade social, variável de acordo com a esfera do indivíduo, e a atividade de linguagem a que ela está atrelada permanentemente, também variável de acordo com cada contexto. No que tange à atividade de linguagem, considera-se que as ações individuais mobilizam saberes pré-construídos no âmbito social, postos a serviço da realização de quatro capacidades principais: *de significação*, tocantes ao (re)conhecimento das atividades praxiológicas envolvidas e suas implicações ideológicas; *de ação*, relativas à autorrepresentação da situação material em que o sujeito se encontra; *discursivas*, relacionadas, entre outros aspectos, com a estruturação dos textos de acordo com as coordenadas dos tipos de discurso e das sequências textuais; e *linguístico-discursivas*, implicadas

na seleção das unidades linguístico-discursivas que constituem os textos (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993; Cristovão, Stutz, 2011).

Seguindo essa concepção, entende-se que o objetivo da formação na área das línguas é que os alunos se apropriem de conhecimentos socialmente estabilizados e que desenvolvam as capacidades requeridas para transformá-los em práticas (Bronckart, Dolz, 1999). Nesse processo, os gêneros de texto, enquanto articuladores de todas as ações de linguagem, têm um potencial instrumental importante como meio de organização do ensino (Schneuwly, 2004a; Bronckart, 2010). Dessa forma, defende-se que intervenções no âmbito escolar podem propiciar o desenvolvimento dos alunos, uma vez que a aprendizagem sobre o funcionamento da linguagem em seus diferentes gêneros (re)orienta o comportamento psico-linguageiro do aluno e propicia transformações em sua relação com o mundo, aproximando-o de processos cognitivos e linguageiros mais complexos (Schneuwly, 2004a).

De acordo com Schneuwly (2004a), os gêneros de texto são instrumentos semióticos complexos (*mega-instrumentos*), que contêm dentro de si outros instrumentos menores. Tais instrumentos configuram um plano comunicacional relativo aos conteúdos, às estruturas de organização comunicativa e às unidades linguístico-discursivas. Portanto, para agir auxiliado por um gênero, é necessário conhecer seus microinstrumentos e esquemas e adaptá-los a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, e a uma finalidade dada numa determinada situação (Schneuwly, 2004a). Segundo Schneuwly (2004a), os gêneros, tal como acontece com qualquer instrumento aplicado à realização de uma ação, imprimem seus traços nela, moldando as percepções do sujeito sobre as ações, assim como seu funcionamento, e, por isso, sua apropriação constitui uma forma de desenvolvimento.

Os gêneros variam em complexidade conforme as características de sua esfera de circulação (Bakhtin, 1979; Volóchinov, 2017). Nossa interesse encontra-se especialmente nos chamados gêneros secundá-

rios, que são próprios de esferas onde a comunicação é mais *desenvolvida* e *organizada*, e que têm uma pré-codificação de ordem lingüístico-discursiva mais densa (Bronckart, 1999), que exige de quem os utiliza a realização de operações de “controle, avaliação e definição” mais conscientes (Schneuwly, 2004a, p. 27). De acordo com Schneuwly (2004a), para agir utilizando um gênero secundário é necessário distanciar-se da *ação em si*, isto é, construir uma representação interna consciente ou realizar uma *ficcionalização* dos parâmetros da situação de comunicação, que guia a construção deliberada do texto (gênero, esfera de atuação, propósito, relação de interlocução, suporte etc.).

De fato, Schneuwly (2004a) estabelece um paralelismo entre os processos psicológicos provocados pela aprendizagem dos gêneros secundários e a apropriação de conceitos científicos, hierarquizados e abstratos descrita por Vygotsky (1987). Entender esse paralelismo nos permite compreender a forma em que ambas as teorias visualizam a relação entre o “novo” e o “velho” no processo de desenvolvimento mental, que é o foco da nossa discussão neste capítulo.

Para o psicólogo russo, a operação com conceitos espontâneos está marcada pela concentração nos objetos aos quais os conceitos se referem, enquanto a operação com conceitos científicos implica uma *verbalização consciente* que coloca o foco no plano do pensamento e que articula representações gerais e hierarquizadas. Segundo Vygotsky, aprender a operar com conceitos científicos modifica o processo cognitivo do sujeito, impactando nos conceitos espontâneos e tornando todos os processos psicológicos mais conscientes, gerais, verbalizados e hierarquizados.

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. [...] Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito coti-

diano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos. (Vygotsky, 1987, p. 135-136)

Schneuwly (2004a) se inspira nessa via teórica e vê da mesma forma a introdução dos gêneros secundários no repertório do aluno, já que o novo sistema de gêneros secundários não anula o de gêneros primários, ou gêneros mais informais, senão que se apropria de seus recursos, dando-lhes uma nova configuração, mais regulada.

Essa ideia de construir a partir do que já existe e de transformá-lo radicalmente pode ser precisada da seguinte maneira: a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos já complexos. Tomemos como exemplo o MAS de que falou Michel Fayol em sua contribuição (neste volume). O aluno já o domina em situações ou gêneros primários, no qual esse desempenha um certo papel. Esse instrumento é retomado e reutilizado para construir uma nova função no gênero secundário, que poderíamos chamar de mudança de perspectiva no texto (acontecimento inesperado etc.), função que não é mais exatamente a mesma nos gêneros já dominados. O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança de perspectiva textual. (Schneuwly, 2004a, p. 30)

De acordo com o autor, a apropriação da necessária capacidade para se distanciar da ação de linguagem (ou ficcionalização) ao gerenciar os diferentes níveis de significação de um gênero secundário possibilita um aumento na autonomia, ou seja, na capacidade de operar *deliberadamente* nos níveis enunciativo, discursivo e linguístico, permitindo que o indivíduo possa fazer escolhas entre diferentes gêneros, formas de se situar como enunciador, estratégias de composição ou unidades linguísticas (Schneuwly, 2004a).

Em síntese, os autores do ISD veem o desenvolvimento linguístico do indivíduo como um processo de apropriação do conhecimento social organizado em torno dos gêneros, que tem a capacidade de ampliar seu repertório de instrumentos cognitivos e enunciativos e que o torna mais consciente dos diferentes níveis de articulação e de escolha dos instrumentos mobilizados no agir, principalmente depois de entrar em contato, no contexto escolar, com gêneros mais complexos ou pautados por convenções sociais mais rígidas, como os secundários. Quanto aos processos de interação entre as formas menos complexas e as mais complexas de agir, é reconhecida uma interação mútua (de cima para baixo e de baixo para cima) entre os instrumentos e as funções anteriores e aquelas que são aprendidas.

3. O desenvolvimento na teoria de Heinz Werner

O programa de investigações levado a cabo por Heinz Werner, inicialmente na Alemanha e, depois do exílio, nos Estados Unidos, teve a intenção de criar as bases para uma *ciência do desenvolvimento* aplicável a qualquer organismo vivo em interação com seu ambiente (Werner, Kaplan, 1978b). Assim, seu objetivo foi criar um modelo abstrato dos processos de desenvolvimento que não se restringisse a um único tipo de organismo vivo, a nenhum estágio da vida, nem a um único tipo de atividade, mas a qualquer evento que provocasse transfor-

mações nos processos subjacentes ao comportamento de qualquer organismo (Barten, Franklin, 1978).

Do ponto de vista metodológico, Werner defendia, de forma inovadora para o seu tempo, o potencial científico de uma metodologia de análise longitudinal (*genética*) qualitativa das funções levadas a cabo por qualquer organismo no *curso de seu desenvolvimento*. Tal análise deveria realizar uma exegese detalhada ou *microgenética* dos processos que acompanham as reações de cada indivíduo estudado no curso do tempo (Werner, 1978b; Barten, Franklin, 1978). O modelo de análise implementado por Werner (1978b; 1978d) desloca o foco dos resultados visíveis, localizando-o nas funções subjacentes aos processos de mudança. Desse modo, Werner contestava os teóricos behavioristas, que consideravam que alcançar a capacidade de realizar uma ação dependia de um incremento *quantitativo* observável nos instrumentos disponíveis. Contrariamente, para o autor, o salto ou a depressão em uma dada curva de crescimento não era prova suficiente para atestar o desenvolvimento (Werner, 1978e), pois este se relaciona com o surgimento da novidade, ou seja, com a constatação de mudanças *qualitativas* resultantes da utilização de *novos* instrumentos, ou de *maneiras diferentes* de utilizá-los, muitas vezes não observáveis (Werner, 1978b; 1978d).

A metodologia proposta por Werner reflete sua concepção *organísmica, teleológica e holística* do funcionamento de qualquer unidade viva. Isso corresponde a defender que o estudo de qualquer função deve considerá-la no marco de sua inserção no funcionamento de um organismo maior, interpretando-a de acordo com seu papel na realização de alguma atividade direcionada a certo fim, e entendendo-a em sua relação com um contexto ou ambiente maior (Werner, 1978e).

Tendo como base sucessivos estudos empíricos que investigaram o desenvolvimento humano e de outros organismos vivos, Werner (1978b) conclui que o desenvolvimento é um processo *multilinear* e *di-*

nâmico em que funções diferentes, correspondentes com diferentes atividades e situações vitais, adotam variadas trajetórias, sem apresentar homogeneidade ou estabilidade (Bibace; Kharlamov, 2013). Dessa forma, descreveu o desenvolvimento de um indivíduo como a construção progressiva de uma *rede cada vez mais intrincada de funções* dirigidas a finalidades diferentes. Nesse marco, Werner explica a mudança nas funções operadas para realizar uma determinada atividade por meio do conceito de “função análoga”. O conceito, tomado da anatomia, afirma que órgãos diferentes podem realizar a mesma função, ou seja, funções de origem e estrutura distintas podem contribuir para atingir o mesmo fim de acordo com o estágio de desenvolvimento do indivíduo (Werner, 1978a).

O conceito de função análoga foi de muita utilidade para que o autor explicasse os processos de desenvolvimento psicológico humano, ao oferecer subsídios à ideia de que o alcance de uma mesma finalidade por diferentes indivíduos não permite supor que as funções acionadas por cada um deles tenham sido idênticas. Ou seja, é possível que alguns cheguem ao resultado por meio de processos mais simples, enquanto outros o façam por meio de processos mais complexos. A ideia de função análoga também serve para interpretar um mesmo indivíduo em estágios diferentes do seu desenvolvimento, pois o processo de desenvolvimento não necessariamente implica uma mudança da finalidade perseguida, mas sim da função acionada para alcançá-la⁴. Particularmente, ao analisar a relação entre funções psicológicas análogas em um mesmo indivíduo, Werner (1978a) demonstra que as mais complexas tomam como base as anteriores, introduzindo em seu fun-

4 O autor (Werner, 1978e) apontava a importância particular que essa concepção qualitativa de desenvolvimento deveria ter para as teorias relacionadas com a educação. Para ele, era necessário levar em conta que sinais externos à realização de uma atividade, como o tempo utilizado (mais ou menos) ou a própria realização com sucesso da atividade deviam ser analisados com cuidado para não confundir o resultado com a qualidade (mais ou menos complexa) do processo interno levado a cabo pelo aluno para realizá-la. De fato, como aponta o autor, o aluno que utiliza mais tempo para completar uma atividade ou que a leva a cabo com maior dificuldade pode ser aquele que recorre a estratégias mais complexas para sua realização.

cionamento novas propriedades dominantes e integrando-as à operação do organismo. A partir dessa interpretação das mudanças no desenvolvimento, o autor define que “o desenvolvimento é concebido como uma transformação de processos mentais de estágios formalmente mais simples a outros mais complexos” (Werner, 1978b, p. 34, tradução nossa).

Como se vê, um elemento fundamental para diferenciar funções em desenvolvimento é seu nível de especialização. Assim, o desenvolvimento é entendido como a evolução das funções do indivíduo, começando pela *indiferenciação*, ou seja, quando uma única função atende a múltiplos objetos e finalidades, até chegar à *discretização*, quando as funções se multiplicam e se especializam, cada uma atendendo a diferentes objetos e finalidades. Além disso, de forma coerente com a orientação *holística* e *teleológica* de sua teoria, Werner (1978c) propõe que uma maior diversificação das funções contribui e requer uma crescente integração e hierarquização sistêmica, criando um sistema complexo de funções psicológicas. Essa evolução torna a realização de cada atividade mais discreta, direcionada a finalidades mais específicas e, portanto, ajustáveis a um escopo mais amplo de objetivos, o que torna o sistema mais organizado e adaptativo.

É a partir dessa tese que Werner e Kaplan enunciam o *princípio ortogenético do desenvolvimento*, segundo o qual “onde quer que ocorra o desenvolvimento, ele procede de um estado de relativa falta de diferenciação para um estado de crescente diferenciação, articulação e integração hierárquica” (Werner, Kaplan, 1978a, p. 86, tradução nossa).

É importante salientar que Werner não considerava que esse processo integrado de diferenciação, articulação e hierarquização conduzisse a uma substituição das funções novas pelas anteriores. Ao contrário, de acordo com o *princípio genético de espiralidade*, o “novo” e o “velho” convivem *sincreticamente* no agir de cada indivíduo, pois, embora as funções análogas mais complexas se tornem *dominantes*, as an-

teriores não deixam de existir, e podem, inclusive, servir de recurso em circunstâncias como o enfrentamento de atividades novas ou mais complexas (Werner; Kaplan, 2014).

Em síntese, Werner define o desenvolvimento como um processo de diversificação sincrética das funções desenvolvidas por um indivíduo para alcançar uma determinada finalidade. Essa diversificação contribui para a conformação de um sistema de funções organizadas de forma hierárquica e integrada que lhe permite desenvolver uma ação cada vez mais específica frente a uma finalidade determinada. Finalmente, o autor considera que as funções menos complexas ou mais desenvolvidas não substituem as anteriores, mas somam-se ao repertório do indivíduo como funções análogas regidas por outras propriedades dominantes, podendo ser mobilizadas, ou não, de acordo com a complexidade da atividade desenvolvida.

4. Aspectos metodológicos

Como exposto na introdução, pretendemos analisar os dados coletados em quatro entrevistas retrospectivas à escrita de um artigo de opinião por alunos adultos participantes em um processo de aprendizagem. Visa-se mostrar a viabilidade de se utilizar o princípio ortogenético de desenvolvimento de Werner para descrever a evolução da atividade metalinguística dos alunos investigados, entendendo essa evolução como repercussão da aprendizagem. Portanto, trabalharemos com base em dados derivados de um curso de português como segunda língua ofertado em uma universidade pública brasileira. O curso objetiva preparar os alunos para um exame de proficiência que avalia, entre outras capacidades, a de produzir um texto escrito em língua portuguesa, enquadrado em um determinado gênero (Exame Celpe-Bras).

Esse curso contou com várias SDs organizadas em torno de diferentes situações sociais e gêneros. Porém, neste capítulo, utilizaremos dados produzidos em torno da aplicação de uma delas, dedicada

ao ensino do artigo de opinião durante treze oficinas de duas horas. O primeiro autor deste capítulo, sem ser o professor do curso completo, ministrou as aulas dessa SD e realizou as entrevistas que serão descritas mais à frente. Nessa SD, foram abordados diversos conhecimentos relacionados com o gênero artigo de opinião e com as situações sociais que o suscitam. Dentre esses conhecimentos, os mais destacáveis foram:

- o lugar social do gênero artigo de opinião no debate social e político no país, sua história e sua tradição nas esferas política e jornalística;
- o cenário de opiniões possíveis em torno do tema que um artigo de opinião pode apresentar;
- as possíveis estratégias de organização do planejamento textual de um artigo (*layout* e sequência textual argumentativa); e
- as expressões de opinião, os conectores lógicos, o uso de dêiticos pessoais para denotar implicação entre autor e leitor, as formas de articular a polifonia, as expressões de modalização, e o uso de termos apreciativos e depreciativos.

O grupo de alunos participantes estava composto por adultos com um nível de formação acadêmica igual ou superior ao diploma universitário de graduação e idades entre 20 e 40 anos. O nível de proficiência dos alunos não foi medido com nenhum instrumento específico, mas tratava-se de alunos capazes de utilizar a língua portuguesa em interações informais orais na sala de aula e na produção de textos escritos. As principais dificuldades dos participantes envolviam a apropriação das normas ortográficas, na aquisição de vocabulário e na aquisição de aspectos fonéticos da língua, assim como no conhecimento de gêneros textuais do âmbito público variados (artigo de opinião, editorial, carta do leitor, abaixo-assinado, e-mail formal etc). Porém, nenhum desses aspectos impedia que eles se comunicassem

de forma eficiente na língua durante as interações formativas propostas. É importante destacar que, por ter acontecido no Brasil, os alunos estavam aprendendo uma L2, com a qual continuavam interagindo em diferentes contextos fora da sala de aula.

Os dados que utilizaremos neste capítulo pertencem a dois alunos integrantes desse grupo que tinham o espanhol como L1 (sendo um natural da Nicarágua e o outro, da Colômbia). Os participantes do estudo foram selecionados seguindo dois critérios: ter participado integralmente da realização da SD; e ter diferentes faixas etárias, já que essa era uma das características do grupo. Portanto, apresentaremos nossas reflexões a partir do que consideramos dois casos paradigmáticos do processo de ensino/aprendizagem levado a cabo, um deles com idade entre 20 e 30 anos e o outro com idade entre 30 e 40. A escolha de apenas dois participantes se justifica pelo volume expressivo de dados que o tipo de técnica utilizada proporciona e pelo tipo de análise levada a cabo, isto é, uma análise microgenética aprofundada do processo de desenvolvimento de cada um (Werner, 1978b; Barten, Franklin, 1978; Vygotsky, 2009b).

Como é comum nas SDs pautadas pela engenharia didática do ISD (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Magalhães, Cristovão, 2018), os alunos participantes realizaram duas produções escritas do gênero, uma de caráter diagnóstico, no início da SD, e outra, de avaliação, no final da SD. Essas produções escritas deram seguimento a uma tarefa anterior do exame de proficiência mencionado. A situação social proposta aos participantes consistia em assumir o papel de um representante do Tribunal Superior Eleitoral do Brasil para defender, por meio de um artigo de opinião a ser publicado em um jornal, a segurança da urna eletrônica nos meses prévios à realização das eleições⁵.

5 Texto descritivo da tarefa: “Um jornal de circulação nacional no Brasil está organizando um debate sobre a segurança do sistema eletrônico de votação. Como representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), escreva um artigo defendendo a segurança da urna eletrônica.” Exame Celpe-Bras, segunda edição do ano 2018, INEP, Ministério da Educação (Brasil, 2018).

Os dados que utilizaremos sobre a evolução da atividade metalinguística ou de regulação da produção dos textos escritos pelos alunos participantes foram produzidos a partir da realização de entrevistas retrospectivas às produções escritas mencionadas (Diaz; Quevedo-Camargo, 2021). As entrevistas com os participantes foram realizadas imediatamente depois de se dar o texto por finalizado. Nelas, pediu-se que eles evocassem seus pensamentos durante o processo de escrita a partir de perguntas abertas previamente elaboradas. Nessas entrevistas, buscou-se obter informações sobre a atividade metalinguística que eles próprios pudessem acessar conscientemente. Portanto, as questões procuraram promover a evocação de processos de reflexão ou mediação da atividade de escrita, a partir de conceitos, estratégias, emoções, associações etc. Esse tipo de entrevista permite obter informações sobre a atividade metalinguística sem interferir substancialmente no processo de escrita, respeitando, assim, seu funcionamento autêntico. Por sua vez, a complexidade do discurso obtido enriquece a apreciação dos diversos processos envolvidos na regulação metalinguística.

O objetivo das entrevistas realizadas nesses dois momentos-chave da SD foi obter possíveis evidências qualitativas de transformações na atividade metalinguística dos alunos, levando em consideração o possível impacto dos processos de ensino. As análises foram feitas com base no pressuposto de que a atividade de produzir um texto escrito de um gênero secundário requer regulação consciente, e que essa regulação se desenvolve em um *contínuo* entre processos espontâneos e automáticos, processos conscientes baseados em generalizações implícitas e decisões deliberadas levadas a cabo com apoio de raciocínios verbalizados mentalmente (Culioli, Normand, 2005; Camps, Milian, 2000; Gombert, 1996). Dessa forma, a técnica aplicada permite obter indícios dos episódios de regulação mais conscientes que podem ser lembrados depois de finalizar o processo de escrita e recuperar os conceitos e os termos metalinguísticos utilizados (Camps

et al, 2000; Camps, Milian, 200; Castelló, 2000; Pittard, Martlew, 2000; Tolchinsky, 2000).

A análise de dados tomou como unidade cada uma das entrevistas realizadas. Essas análises categorizaram os depoimentos em função dos conteúdos da atividade metalinguística e da metalinguagem utilizada. Entende-se que esses conteúdos funcionaram como instrumentos para a regulação da produção dos textos, e que a metalinguagem funciona como meio semiótico para sua organização (Bronckart, 2009). No entanto, não partimos do pressuposto de que seja possível estabelecer um limite claro entre a rememoração dos processos regulatórios e a realização de reflexões metalinguísticas durante as próprias entrevistas. De fato, a partir das reflexões de Martlew e Pittard (2000) e de Dolz e Erard (2000), consideramos que a verbalização das reflexões feitas durante as entrevistas também traz indícios da evolução da atividade metalinguística dos participantes.

É importante destacar que esta técnica de coleta de dados apresenta limites, que derivam da relação assimétrica entre os envolvidos na entrevista, uma parte no lugar social de aluno, e a outra no de professor, contexto este que pode afetar a qualidade dos resultados, devido à possível intenção dos alunos de satisfazer as expectativas do professor. Esta limitação foi mitigada esclarecendo o caráter não avaliativo do evento e evitando reagir às respostas quer de forma intimidadora ou por meio de apreciações positivas (Friedman, 2012). Porém, deve ser salientado que esta limitação, embora deva ser considerada, não invalida a contribuição dos dados, uma vez que, como se disse antes, o objetivo das entrevistas é obter evidências das noções metalinguísticas que os alunos são capazes de mobilizar, seja porque as recuperaram das utilizadas no processo da escrita, ou porque as utilizam para elaborar o relato da escrita durante as entrevistas.

Finalmente, tanto os conteúdos mobilizados no discurso dos alunos quanto sua discretização por meio de diferentes unidades de lin-

guagem foram classificados levando-se em consideração sua relação com os diferentes aspectos da análise do texto (aspectos culturais e ideológicos do gênero, características da situação de produção, organização do conteúdo temático, seleção de unidades linguístico-discursivas). Neste capítulo, apresentamos indícios da regulação de três aspectos específicos da arquitetura textual (Bronckart, 1999): os conteúdos selecionados, a organização temática ou *sequência textual*, e o gerenciamento de vozes.

5. Evolução da regulação metalinguística à luz do princípio ortogenético de desenvolvimento

5.1. A regulação da seleção de tópicos textuais

Seguindo o modelo de ação de linguagem de Bronckart, produzir um texto supõe a necessidade de selecionar, dentre o vasto número de informações disponíveis na mente, o número limitado daquelas que vão conformar o texto que se quer produzir (Bronckart, 1999). Essa seleção é uma das operações que o aluno deve realizar ao produzir um texto sobre um determinado assunto. De acordo com nossa concepção de atividade metalinguística, essas operações podem ser feitas de forma automática, sem uma regulação consciente, de forma guiada por uma generalização implícita mais consciente, ou de forma guiada por um pensamento verbalizado plenamente consciente (Culioli, Normand, 2005; Camps, Milian, 2000; Gombert, 1996). Sabemos, ademais, que, por se tratar de um gênero secundário, a gestão da produção de um artigo de opinião é um processo psicolinguístico complexo, em que variáveis do contexto e das convenções linguístico-discursivas devem ser consideradas pelo aluno (Schneuwly, 2004a).

A análise dos depoimentos dos alunos nas entrevistas retrospectivas à primeira produção escrita traz, em ambos os casos, evidências de processos de regulação da seleção dos conteúdos textuais baseadas em uma representação associada à *quantidade*, isto é, se depreende

dos depoimentos que os alunos selecionaram os conteúdos pensando, mais ou menos conscientemente, que quanto mais informação o texto tiver, mais adequado ele seria para o contexto. Assim, o Aluno 1 afirma, por exemplo: “[...] eu só estava pensando de que você tem que prestar mais atenção neste quesito, neste, neste... [...] Sim, porque aí como que (fica) mais completo”. No mesmo sentido, o Aluno 2 diz: “[...] eu usei todas minhas anotações... [...]. [...] eu apresentei não de uma forma ordenada, senão que eu escrevi todas as vantagens que tem o sistema [...].”⁶.

Na procura por seções das segundas entrevistas em que fossem mencionados aspectos relacionados à seleção dos conteúdos do texto, encontramos evidências de outra representação predominante no papel de regulação da seleção dos conteúdos, dando lugar à noção de *especificidade*, ou seja, seria melhor utilizar conteúdos mais específicos ou mais adequados para o contexto. Assim, o Aluno 1 menciona: “[...] se é um relatório, um artigo mais de detalhes, eu acrescentaria. [...] Mas, eu peguei as coisas principais que eu precisava e aí eu construí meu texto [...]”. De forma similar, o Aluno 2 diz: “Acho que aqui (se referindo ao primeiro texto) tem muitos argumentos, sempre da urna, então aqui (se referindo ao segundo texto) eu misturei outros pontos. [...] Eu acho que neste (se referindo ao primeiro texto) [...] tem propósito, tem argumento, mas é mais amplo [...] [...] Então, se você vê (se referindo ao segundo texto), eu acho que é mais específico [...]”.

6 Algumas inadequações lexicais ou gramaticais contidas nos excertos das entrevistas apresentadas neste capítulo foram editadas a fim de facilitar a leitura já que elas não constituem o escopo da nossa análise.

	1º	2º
Aluno 1	<p>- [...] eu coloquei um (argumento) que fala de que nossa urna eletrônica não tem acesso a redes. [...] Eu acho que é um argumento bem importante [...]. Outra de que já nós, já fizemos tipo uma feira onde muitos tipos de [...] especialistas nesta área de eletrônica [...] tentaram quebrar toda nossa segurança mas não foi possível [...] Então ali eu coloquei que [...] tenho a certeza de que como Tribunal Superior Eleitoral temos um standard de segurança bem [...] melhor. [...] eu só estava pensando de que você tem que prestar mais atenção neste quesito, neste, neste... [...] Sim, porque aí como que (fica) mais completo.</p>	<p>- Na verdade, na outra vez, eu apresentei mais (argumentos), mas aqui eu só peguei esses dois, depois as pessoas vão ficar argumentando, argumentando e não [...]. [...] Eu teria gostado de falar um pouquinho mais. Na verdade eu acho que está bem claro de que não tem ligação à internet, eu não tenho que falar “não tem ligação à internet porque os controles não estão ligados à internet...”. [...] Não era necessário. Mas eu também teria gostado de ter apresentado esse negócio da “zerésima”. Mas acho que aqui não faz... [...], se é um relatório, um artigo mais de detalhes, eu acrescentaria. [...] Mas, eu peguei as coisas principais que eu precisava e aí eu construí meu texto...</p>
Aluno 2	<p>- Eu comecei fazendo uma espécie de introdução, por exemplo, que há muito tempo o processo de eleições se leva a cabo de uma forma com o sistema antigo e que é preciso mudar [...]. [...] depois eu já me foquei mais no tema e depois comecei a falar especificamente do tema da segurança das urnas eletrônicas. [...] Em falar das bondades do sistema. [...] Que não tem risco para [...] fazer fraude, nem os hackers podem ter acesso ao sistema, falei também do programa... este nome... o programa zerésima [...]. [...] eu usei todas minhas anotações... [...] eu apresentei não de uma forma ordenada, senão que eu escrevi todas as vantagens que tem o sistema e com o objetivo que os leitores do jornal [...] que podem ler isso fiquem tranquilos.</p>	<p>- Aqui (se referindo ao segundo texto) eu deixava um tema de forma praticamente que este é como mais específico, mas aqui (se referindo ao primeiro texto) os parágrafos são mais extensos, porque eu quis citar quase todo [...] [...] Acho que aqui (se referindo ao primeiro texto) tem muitos argumentos, sempre da urna, então aqui (se referindo ao segundo texto) eu misturei outros pontos. [...] Eu acho que neste (se referindo ao primeiro texto) [...] tem propósito, tem argumento, mas é mais amplo [...] [...] Então, se você vê (se referindo ao segundo texto), eu acho que é mais específico [...]</p>
	<p>Representação predominante: QUANTIDADE</p>	<p>Representação predominante: ESPECIFICIDADE</p>

Quadro 1. Fragmentos das entrevistas relativas à seleção de conteúdo.

Fonte: os autores.

A análise deste aspecto traz indícios de que, frente à mesma situação de escrita, em cada momento da SD, cada aluno levou a cabo a função de regulação da seleção dos conteúdos por meio de estratégias diferentes. Assim, nas segundas produções escritas, os alunos recorrem a uma estratégia nova, construída a partir das aprendizagens sobre o gênero artigo de opinião e em torno da noção de *especificidade* (A1: “*as coisas principais*”; A2: “*é mais específico*”), que se sobrepõe à preexistente, em torno da noção de *quantidade* (A1: “*mais completo*”; A2: “*todas as vantagens*”), baseada em conhecimentos anteriores. Parece-nos que o princípio ortogenético de desenvolvimento permite interpretar esse processo de discretização da função em questão, a partir do revezamento entre a estratégia “velha” e a estratégia “nova”. Seguindo esse princípio, entendemos que a estratégia baseada na noção de especificidade se integrou ao repertório dos alunos para selecionar os conteúdos do texto, associada hierarquicamente à prática específica de escrever um artigo de opinião. Nesse sentido, ambos os alunos estabelecem um contraste entre uma estratégia e a outra na segunda entrevista (A1: “*mas aqui eu só peguei esses dois*”; A2: “*Acho que aqui tem muitos argumentos [...] eu acho que é mais específico [...]*”), evidenciado inclusive o caráter consciente desse processo de discretização. Na Figura 1, sintetizamos nossa visão desse processo de desenvolvimento.

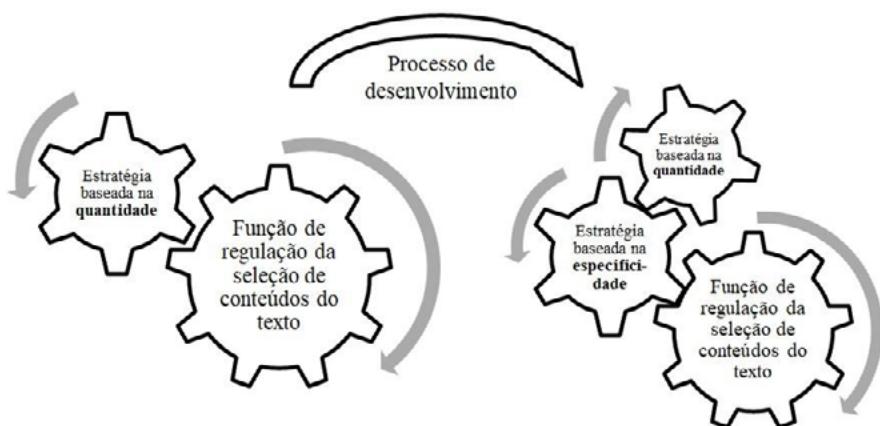


Figura 1. Desenvolvimento da função da regulação da seleção dos conteúdos do texto.

Fonte: os autores.

5.2. A regulação da planificação do texto

Seguindo a mesma concepção de ação de linguagem (Bronckart, 1999), consideramos que a produção do texto pelo aluno supõe a aplicação de algum tipo de plano temático, assim como o recurso a possibilidades de organização pré-estruturadas culturalmente como as sequências argumentativa, explicativa etc. Por sua vez, considerando que os alunos em estudo estavam escrevendo um artigo de opinião, supõe-se que a articulação dos tópicos do texto fosse um processo complexo que envolvesse a necessidade de tomar diversas decisões (Schneuwly, 2004a). Como se disse antes, esse processo de planejamento do texto poderia ser mediado por níveis mais ou menos conscientes de atividade metalinguística.

Ao analisar as entrevistas correspondentes à primeira produção dos alunos, viu-se que, em ambos os casos, a representação que predominava como mediadora do processo de planejamento era a de uma estrutura ideal composta por uma *introdução*, um *desenvolvimento*

e um *encerramento*. Ou seja, os alunos pareciam ter regulado a organização dos conteúdos a partir de um saber prévio relativo a essa forma de sequenciar um texto escrito. Dessa forma, o Aluno 1 manifestou: “[...] *primeiro eu nem sabia como começar a fazer meu artigo. Porque eu... assim, como é que eu começo? [...] Eu preciso uma introdução, como algo para que a pessoa comece a pegar a ideia que eu quero transmitir. [...] Foi difícil começar e foi difícil terminar porque... como eu fecho meu artigo?*”. Em um sentido similar, o Aluno 2 expressou: “*Eu comecei fazendo uma espécie de introdução [...]. [...] Eu sempre gosto de fazer uma introdução porque eu lembro, introdução, conteúdo e, na parte final, eu sempre cuido dessas coisas[...].*”

Nas segundas entrevistas, os alunos manifestam o recurso a outra representação, que parece adotar o papel predominante: a de *argumento*. Ou seja, a regulação da organização do segundo texto teria sido mediada por um saber relacionado com a forma de estruturar um artigo de opinião por meio de argumentos. Nesse sentido, o Aluno 1 diz: “*Já aqui (se referindo a seu segundo texto), foi mais defender e tentar chegar até ao cidadão mais do que só explicar a urna eletrônica, os pontos a favor [...].*”. Em um sentido similar, o Aluno 2 disse: “[...] *eu não tinha visto a parte teórica de um artigo de opinião, eu fazia com o que eu sabia na parte de redação, com certa ordem lógica, mas, agora eu enfatizei que tem que ser argumentar e se é possível ampliar sobre a mesma ideia, então eu aprendi que não é preciso fazer uma introdução como eu fiz na vez anterior, eu fui direto [...].*”.

	1º	2º
Aluno 1	<p>- [...] <i>primeiro eu nem sabia como começar a fazer meu artigo. Porque eu... assim, como é que eu começo? [...] Eu preciso uma introdução, como algo para que a pessoa comece a pegar a ideia que eu quero transmitir. [...] Foi difícil começar e foi difícil terminar porque... como eu fecho meu artigo? Porque eu tenho que defender e mais que tudo tenho que oferecer essa segurança, como vou fechar? [...] [...] porque... assim... é uma artigo, não é um correio, não é uma carta para um amigo...</i></p>	<p>- <i>Sim, foi diferente porque eu já sei mais ou menos que é melhor para fazer um artigo de opinião e eu estou defendendo meu ponto, então eu sabia como começar [...] [...] Mas, o que eu mais queria era como fazer uma explicação de por que é segura (se referindo a seu primeiro texto), mas na verdade eu só coloquei argumentos, argumentos, argumentos, argumentos. [...] Já aqui (se referindo a seu segundo texto), foi mais defender e tentar chegar até ao cidadão mais do que só explicar a urna eletrônica, os pontos a favor... [...].</i></p>
Aluno 2	<p>- <i>Eu comecei fazendo uma espécie de introdução [...] [...] Eu sempre gosto de fazer uma introdução porque eu lembro, introdução, conteúdo e, na parte final, eu sempre cuido dessas coisas[...].</i></p>	<p>- <i>Sim, eu acho [...] que ao invés de com o anterior... eu não tinha visto a parte teórica de um artigo de opinião, eu fazia com o que eu sabia na parte de redação, com certo ordem lógico, mas, agora eu enfatizei que tem que ser argumentar e se é possível ampliar sobre a mesma ideia, então eu aprendi que não é preciso fazer uma introdução como eu fiz na vez anterior, eu fui direto [...]. Porque antes eu pensava que tinha que fazer uma introdução, como os textos formais, mas nos artigos quase sempre vai direto... [...] [...] Esta vez me forcei na definição de um artigo de opinião, o layout, como tem que ser, então aí eu dei-xei minha aprendizagem de antes[...].</i></p>
	<p>Representação predominante: INTRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO, ENCERRAMENTO</p>	<p>Representação predominante: ARGUMENTOS</p>

Quadro 2. Fragmentos das entrevistas relativas ao planejamento e à sequenciação de conteúdo.

Fonte: os autores.

A análise traz indícios de que, em cada momento da SD, cada aluno regulou a organização do texto de forma diferente. Nas segun-

das produções escritas, os alunos recorreram a uma estratégia inovadora relacionada com o gênero artigo de opinião e em torno da noção de *argumento* (A1: “*foi mais defender*”; A2: “*tem que ser argumentar*”), que pareceu se sobrepor à preexistente, em torno da estrutura *introdução-desenvolvimento-encerramento* (A1: “*preciso uma introdução*”; A2: “*introdução, conteúdo e, na parte final*”), baseada em conhecimentos prévios. Os excertos podem ser interpretados como evidências de que os conhecimentos novos que os alunos aprenderam foram incorporados a seu repertório de meios de regulação e que, uma vez associados ao artigo de opinião, eles adotaram o estatuto de saberes específicos, com funções diferentes. Não se depreende dos depoimentos das segundas entrevistas que esses saberes anteriores sejam descartados, mas que eles seriam conscientemente deixados de lado na atividade de escrita proposta (A1: “*Já aqui, foi mais defender e tentar chegar até ao cidadão mais do que só explicar a urna eletrônica*”; A2: “*mas, agora eu enfatizei que tem que ser argumentar*”), ou seja, substituídos por uma estratégia hierarquicamente subordinada. Na Figura 2, sintetizamos essa linha de interpretação.

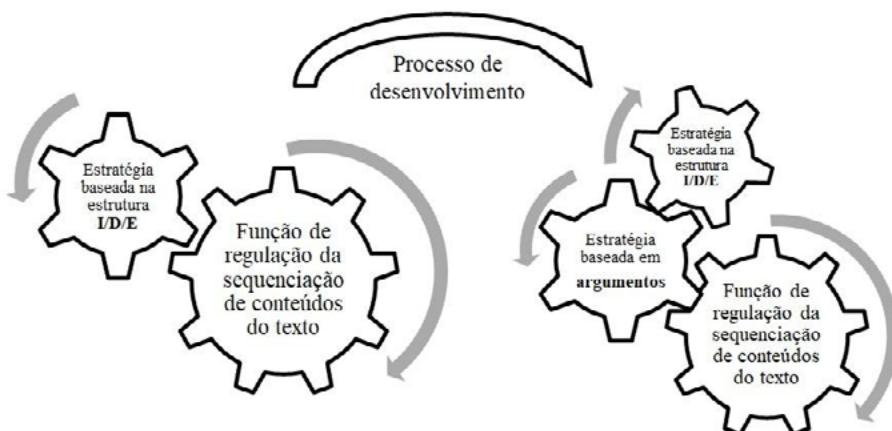


Figura 2. Desenvolvimento da função da regulação da sequenciação dos conteúdos do texto.

Fonte: os autores.

5.3. A regulação do gerenciamento de vozes

O último processo que tomamos como exemplo de aplicação do princípio ortogenético de desenvolvimento é a gestão das vozes presentes no texto. De acordo com a arquitetura textual proposta por Bronckart (1999), construir um texto implica gerenciar sua *polifonia*, isto é, escolher e apresentar o conjunto de vozes responsáveis pelos objetos de discurso trazidos à tona. No caso particular do artigo de opinião, os textos desse gênero costumam apresentar uma nutrida polifonia, que espelha a situação social do texto e do autor e o caráter polêmico da temática. Assim, encontramos, em muitos artigos de opinião, a presença da voz do autor personagem, junto das vozes daqueles que o apoiam ou que pensam como ele, e, às vezes, as vozes daqueles que pensam diferente, e que são citados para serem contestados (Rodrigues, 2001). Dessa forma, espera-se que, ao produzir um texto do gênero artigo de opinião, as vozes convocadas ao texto coadunem com o propósito argumentativo do autor, uma gestão que, dada sua complexidade, pode estar mediada por diferentes níveis de atividade metalingüística.

Ao analisar as primeiras entrevistas realizadas aos alunos, pode se inferir que, para regular o gerenciamento da polifonia textual, eles trabalhavam com a representação de uma única voz a ser gerenciada no texto, a voz do *autor personagem* do texto, no caso do Aluno 1, e a voz do *autor material* da tarefa, no caso do Aluno 2. Nesse sentido, o Aluno 1 explica seu processo de regulação da voz de autoridade do Tribunal Superior Eleitoral: “[...] *primeiro eu falei em primeira pessoa de oferecendo segurança porque eu sou um... tipo um funcionário, então devo oferecer essa segurança.* [...]”. Já, o Aluno 2 faz referência à sua própria voz como autor material do texto, sem denotar o papel dado no contexto da tarefa: “*Eu comecei fazendo uma espécie de introdução, [...] [...] depois eu já me foquei mais no tema e depois comecei a falar especificamente do tema que é a segurança das urnas eletrônicas*”.

Por outro lado, as entrevistas realizadas depois de ter trabalhado com a SD mostram evidências de regulações feitas a partir da presença de outra representação, além daquela relacionada com o autor personagem ou com o autor material, isto é, a voz *de outros atores sociais* intervenientes na polêmica sobre a segurança da urna eletrônica. Assim, ambos os alunos mencionam a contemplação da voz dos eleitores. Aluno 1 disse: “[...] eu acrecentei que muita gente tem dúvida porque isso é a realidade, [...] porque eu não posso fazer como se não existissem. [...] primeiro, falei mais do Tribunal Superior Eleitoral, [...] depois eu apresentei isso da outra voz [...].”. Por sua vez, o Aluno 2 afirma: “[...] Sim, eu usei dois (argumentos), mas eu quis fazer, incluir meu ponto, os dois argumentos que eu usei, um primeiro sobre a urna, meramente, e, no segundo, eu quis incluir os leitores, neste caso, a sociedade [...].”.

	1º	2º
Aluno 1	<p>– [...] primeiro eu falei em primeira pessoa de oferecendo segurança porque eu sou um... tipo um funcionário, então devo oferecer essa segurança. [...] Eu transmiti (a segurança) [...] criando argumentos. Eu não posso colocar “eu tenho certeza” se eu não estou dando nenhum tipo de argumento [...].</p>	<p>– <i>Na verdade, na outra vez eu apresentei mais, mas, aqui, eu só peguei esses dois (argumentos). [...]. [...] eu mencionei as pessoas que tem dúvida, a outra voz [...].</i> [...] eu acrecentei que muita gente tem dúvida porque isso é a realidade, [...] porque eu não posso fazer como se não existissem. [...] primeiro, falei mais do Tribunal Superior Eleitoral, [...] depois eu apresentei isso da outra voz, das outras dúvidas que têm as pessoas e depois eu apresentei umas coisas que são importantes de lembrar para que as pessoas se sintam seguras da urna eletrônica.</p>

Aluno 2	<p><i>-Eu comecei fazendo uma espécie de introdução, [...]. [...] depois eu já me foquei mais no tema e depois comecei a falar especificamente do tema que é a segurança das urnas eletrônicas. [...] Que não tem risco para... não tem risco de fazer fraude, nem os hacker podem ter acesso ao sistema, falei também do programa [...] zerésima [...] que com esse programa nenhum voto pode estar registrado na urna antes que o processo de eleições comece [...]. [...] Essa era minha ideia, de transmitir a eles segurança.</i></p>	<p><i>- [...] Sim, eu usei dois (argumentos), mas eu quis fazer, incluir meu ponto, os dois argumentos que eu usei, um primeiro sobre a urna, meramente, e, no segundo, eu quis incluir os leitores, neste caso, a sociedade. [...] Porque eu quis praticar que, em um artigo, pode ser a favor ou em contra ao mesmo tempo, como para convencer o leitor. [...] Que parte da sociedade não tem certeza do sistema, então, eu escrevo que tem que acreditar nos expertos, que eles têm feito provas onde o sistema é seguro e não existe a possibilidade. Que é impossível alterar os votos e é impossível por como é. Que não existe possibilidade de fraude.”</i></p>
	<p>Representação predominante: VOZ DO AUTOR PERSONAGEM</p>	<p>Representações predominantes: VOZ DO AUTOR PERSONAGEM VOZ DA SOCIEDADE</p>

Quadro 3. Fragmentos das entrevistas relativas ao gerenciamento de vozes.

Fonte: os autores.

Esse último exemplo ilustra como, à medida que os alunos incorporaram conhecimentos novos ligados ao gênero, esses conhecimentos começaram a sustentar a realização de novas estratégias de produção de seus textos. Nesse caso específico, podemos ver como a função de regulação do gerenciamento de vozes se viu ampliada, embora de forma incipiente, por uma nova estratégia, guiada pela noção de voz de outros atores sociais (A1: “eu acrecentei que muita gente tem dúvida”; A2: “eu quis incluir os leitores”), voz esta que se soma às vozes mencionadas nas primeiras entrevistas, voz do autor personagem (A1: “eu sou um... tipo um funcionário”) e voz do autor material do texto (A2: “depois eu já comecei a falar especificamente”).

Analizando os depoimentos das segundas entrevistas não é possível dizer que a representação “nova” substitua a anterior, o que não seria condizente com o trabalho didático feito junto com os alunos, uma vez que a voz do autor personagem também é adequada à po-

lifonia do artigo de opinião. Porém, assim como nos casos anteriores, há evidências de uma atenção consciente dada à estratégia nova e a sua relação com o novo gênero (A1: “*depois eu apresentei isso da outra voz*”; A2: “*Porque eu quis praticar que, em um artigo, pode ser a favor ou em contra ao mesmo tempo*”). O princípio ortogenético de desenvolvimento permite interpretar esse processo como uma discretização da função de regulação da polifonia, em que uma nova função específica vê-se supra ordenada hierarquicamente ao sistema maior. Na figura 3, ilustramos nossa interpretação desse processo.

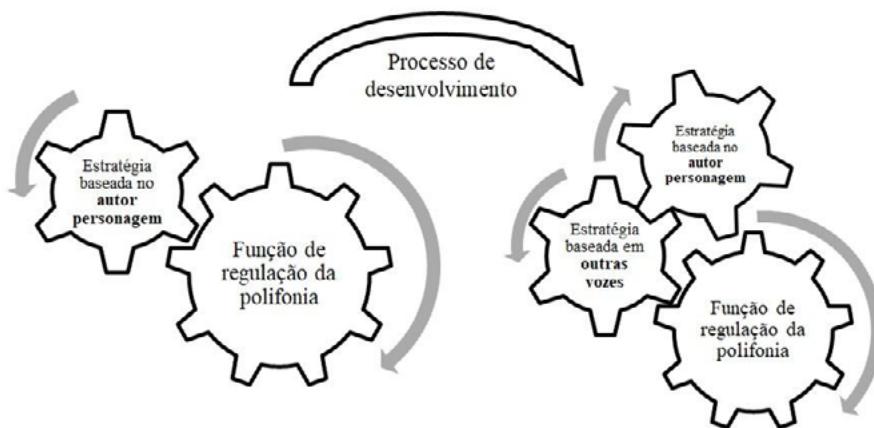


Figura 3. Desenvolvimento da função de regulação da polifonia.

Fonte: os autores.

6. Discussão

Nas seções anteriores, apresentamos evidências da evolução da regulação metalingüística de certas operações psicolinguageiras envolvidas na produção de textos do gênero artigo de opinião por dois alunos. Nessas análises, tentamos mostrar que essa evolução pode ser interpretada a partir do princípio ortogenético de desenvolvimento de Heinz Werner, segundo o qual “onde quer que ocorra o desenvolvimento, ele procede de um estado de relativa falta de diferenciação

para um estado de crescente diferenciação, articulação e integração hierárquica” de funções psicológicas (Werner, Kaplan, 1978a, p. 86, tradução nossa).

Em primeiro lugar, devemos destacar que os dados apresentados reafirmam a nossa teoria de base no que tange ao desenvolvimento humano, já que as evidências coletadas nas entrevistas reafirmam que a ação individual do aluno se transforma à medida que ele se apropria, por influência do ensino, das propriedades de uma determinada atividade social mediada pela linguagem (Bronckart, 1999); neste caso, a defesa de um assunto social polêmico por meio de um artigo de opinião. Na mesma linha, podemos dizer, acompanhando Schneuwly (2004a), que essa apropriação se realiza na forma de instrumentos semióticos, ou representações relativas ao uso da linguagem, que se organizam por meio de um mega instrumento genérico, neste caso, o artigo de opinião.

Em segundo lugar, embora não tenha sido objeto de nossa análise, as evidências coletadas não contradizem as propostas de Vygotsky (1987) e de Schneuwly (2004a) quanto à interação, de cima para baixo e de baixo para cima, entre as representações utilizadas pelos alunos antes de estudar o gênero (“velhas”) e aquelas mobilizadas depois do trabalho com ele (“novas”). De fato, é perceptível que alguns saberes prévios sobre a textualização adquirem uma nova função na gestão do novo gênero (caso da noção de voz), embora outros também sejam incorporados em caráter de inteira novidade (caso noção de argumento). Mesmo assim, os dados analisados sugerem que os alunos incrementam sua atenção ao mobilizar saberes e estratégias relacionados hierarquicamente com o gênero específico em estudo.

Quanto ao escopo do nosso trabalho, destacamos que a interpretação da evolução das diferentes funções de regulação da produção do texto se vê facilitada pela utilização do princípio ortogenético de desenvolvimento, pois ele nos permite explicar o processo de di-

versificação das funções de regulação acionadas pelos alunos, isto é, o acréscimo de funções específicas ligadas ao artigo de opinião àquelas já conhecidas e associadas à escrita de textos em outros gêneros. Desde nossa perspectiva, o fato de serem funções que o aluno associa a um determinado gênero torna elas hierarquicamente subordinadas às anteriormente aprendidas. Tal como afirmavam Werner e Kaplan (1978a), não se pode dizer que umas operações substituam a outras, mas que se somam a um sistema hierarquizado. Nesse sentido, os alunos estão em processo de desenvolvimento porque ampliam seus repertórios de regulação da escrita. Finalmente, como previa a definição de Werner, esse processo de desenvolvimento supõe que a ação do aluno se torna mais discreta ou dirigida a finalidades mais específicas, o que parece plausível a partir dos dados coletados, uma vez que, a partir do trabalho na SD, os alunos começaram a agir no marco da atividade específica de produzir a partir dos pré-construídos próprios do artigo de opinião, assim como a perceber mais conscientemente o caráter diferenciado dessa atividade.⁷

Dessa forma, se na introdução deste capítulo nos perguntávamos pela relação estabelecida entre o que já se sabia antes e a nova aprendizagem do gênero e pelas características do possível avanço na capacidade de agir do aluno, os dados coletados, interpretados por meio do princípio ortogenético de desenvolvimento, nos permitem afirmar que os saberes novos ampliam de forma hierarquizada o repertório de saberes anteriores sobre a escrita e o avanço na capacidade de agir se constata na possibilidade de realizar escolhas, às vez conscientes, a respeito dos recursos mais apropriados para a situação específica de escrita.

⁷ Embora não seja esse o escopo da nossa análise, vale a pena salientar que os textos efetivamente produzidos por ambos os alunos na segunda instância de escrita são mais adequados aos parâmetros de avaliação do Exame para o qual estavam se preparando. Isto é, que, tal como o propõe Werner (1987c), a especificação de suas estratégias de produção do texto deu como resultado uma adaptação melhor à finalidade da atividade.

7. Considerações finais

Este trabalho tentou mostrar a utilidade do princípio ortogenético de desenvolvimento proposto por Heinz Werner para explicar a evolução das operações metalingüísticas de regulação da produção de um texto por alunos em processo de aprendizagem, tendo como marco as propostas do Interacionismo Social de Vygotsky e do Interacionismo Sociodiscursivo. Conclui-se que esse princípio se mostra útil para interpretar a evolução dos processos psicológicos internos dos alunos expostos ao ensino dos gêneros. Em outras palavras, a experiência de ensino observada pode ser interpretada como propiciadora do desenvolvimento dos alunos, uma vez que tornou suas funções de regulação mais *especializadas, integradas e hierarquizadas*. Nossas análises se restringiram à regulação metalingüística e, apenas, a alguns aspectos da produção do texto, porém, consideramos que, estudos posteriores possam reafirmar a utilidade deste princípio para descrever a evolução dos processos de regulação de outros aspectos da produção do texto, assim como outras funções como a própria textualização, e não apenas sua regulação.

Foi observado que o processo de discretização das funções de regulação da produção escrita repercutiu em uma atenção consciente dada pelos alunos à utilização de novas estratégias e saberes específicos do gênero aprendido. Entendemos que uma derivação importante dessa constatação seja a necessidade de se analisar até que ponto a consciência dos alunos sobre o sistema de conhecimentos que estão construindo e sua interconexão hierárquica possa motivar um aproveitamento mais efetivo desse repertório de recursos, assim como que tão necessário seria explicitar essas relações entre os diferentes conhecimentos ensinados sobre os diferentes gêneros na sala de aula.

Por enquanto, resta-nos supor que há interesse didático em utilizar o princípio ortogenético de desenvolvimento para descrever os estágios sucessivos de desenvolvimento dos nossos alunos,

uma vez que ele nos permite interpretar nossa práticas de ensino como meios para que cada aluno amplie seus repertórios de recursos lingüísticos, a partir da construção de sistemas de pré-construídos cada vez mais *especializados, integrados e organizados hierarquicamente*, aos quais possa recorrer em diferentes situações de uso.

Referências

- BAKHTIN, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. In B. Mikhail, *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Siglo Veintiuno.
- BARTEN, S. S., & Franklin, M. B. (1978). Part One. Developmental theory. In S. S. Barten, & M. B. Franklin (Orgs.), *Developmental processes. Heinz Werner's selected writings*. (pp. 1-7). International Universities Press. (vol. 1, General theory and perceptual experience).
- BRASIL. (2018). Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Parte Escrita. In *Caderno de Questões* (p. 2). INEP.
- BRONCKART, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. EDUC.
- BRONCKART, J-P., Clémence, A.; Schneuwly, B; Schurmans, M-N. (1996). Manifesto: Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma Perspectiva vygostkiana. *Revista brasileira de Educação*, 3, 64-74.
- BRONCKART, J-P., & Dolz, J. (1999). La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*, 2, 27-44.
- BRONCKART, J-P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discursos e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20(40), 163-176. <https://doi.org/10.5902/2176148512150>
- BIBACE, R., & Kharlamov, N. (2013). The spiral: The concept of development after Werner and Kaplan. *Culture & Psychology*, 19(4), 453-462. <https://doi.org/10.1177/1354067X13500324>
- CAMPS, A., & Milian, M. (2000). Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. In A. Camps, & M. Milian (Orgs.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 1-128). AUP.

- CAMPS, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write. In A. Camps, & M. Milian (Orgs.), *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 103-123). AUP.
- CASTELLÓ, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. In A. Camps, & M. Milian (Orgs.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 67-104). Homo Sapiens.
- CHUPRICOVA, N. I. (2016). Unknown Vygotsky: Cultural-Historical Theory in the Context of Pavlov's Theory of Higher Nervous Activity and H. Werner's Differential Development Theory. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 232-246. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120313>
- CRISTOVÃO, V. L., & Stutz, L. (2011). Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In P. T. Szundy, J. Araújo, C. Nicolaides, K. Da Silva (Orgs.) *Linguística aplicada e sociedade. Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro* (pp. 17-39). Pontes.
- CATÁN, L. (1986). The Dynamic Display of Process: Historical Development and Contemporary Uses of the Microgenetic Method. *Human Development*, 29, 252-263.
- DÍAZ, D., & Quevedo-Camargo, G. (2020). Atividade metalinguística e técnicas de produção de dados para a análise da aprendizagem de português como segunda língua. *ReVEL*, 18(35), 147-180.
- DOLZ, J., Pasquier, A., & Bronckart, J-P. (1993). L'aquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentisage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 23-37.
- DOLZ, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In J. Dolz, & B. Schneuwly (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81-108). Mercado de Letras.
- FRIEDMAN, D. (2012). How to Collect and Analyze Qualitative Data. In A. Mackey, & S. Gass (Orgs.), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (pp. 180-200). Wiley-Blackwell.
- PITTARD, V., & Martlew, M. (2000). La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística. In A. Camps, & M. Milian (Orgs.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 105-134). Homo Sapiens.

- JAMBECK, K., & Winder, B. (1990). Vygotsky, Werner, and English Composition: Paradigms for Thinking and Writing. *Writing on the Edge*, 1(2), 68-79.
- MACHADO, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Orgs.), *Gêneros: teorias, métodos e debates*. (pp. 235-259). Parábola.
- MACHADO, A. R. (2009). O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In L. Abreu-Tardelli, & V. L. Cristovão (Orgs.), *Linguagem e educação. O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais* (pp. 17-42). Mercado de Letras.
- MAGALHÃES, T., & Cristovão, V. L. (2018). *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Pontes.
- RODRIGUES, R. (2001). *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/20277/2/Ros%C3%A2ngela%20Hammes%20Rodrigues.pdf>
- SCHNEUWLY, B. (2004a). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In J. Dolz, & B. Schneuwly (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 19-34). Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B. (2004b). Palavra e ficcionalización: um caminho para o ensino da linguagem oral. In J. Dolz, & B. Schneuwly (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 109-124). Mercado de Letras.
- TOLCHINSKY, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. In A. Camps, & M. Milian (Orgs.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 39-65). Homo Sapiens.
- VALSINER, J. (2005). General introduction. Developmental science in the making: the role of Heinz Werner. In J. Valsiner (Org.), *Heinz Werner and developmental Science* (pp. 1-17). Plenum Publishers.
- VOLÓCHINOV, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Editora 34.
- VYGOTSKY, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. (2009a). Capítulo 1. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E.

Souberman (Orgs.), *L. S. Vygotsky. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pp. 3-20). Martins Fontes.

YGOTSKY, L. (2009b). Capítulo 5. Problemas de método. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. (Eds.), *L. S. Vygotsky. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pg. 59-83). Martins Fontes.

WERNER, H. (1978a). Section 2. Process and achievement. A basic problem of education and developmental psychology. In S. Barten, & M. Franklin (Orgs.), *Developmental processes. Heinz Werner's selected writings. Volume 1. General theory and perceptual experience* (pp. 23-40). International Universities Press.

WERNER, H. (1978b). Section 4. Primitive worlds and spheres of reality. In S. Barten, & M. Franklin (Orgs.), *Developmental processes. Heinz Werner's selected writings. Volume 1. General theory and perceptual experience* (pp. 65-84). International Universities Press.

WERNER, H. (1978c). Section 6. The concept of development from a comparative and organismic point of view. In S. Barten, & M. Franklin (Orgs.), *Developmental processes. Heinz Werner's selected writings. Volume 1. General theory and perceptual experience* (pp. 107-130). International Universities Press.

WERNER, H., & Kaplan, B. (1978a). Section 5. The developmental approach to cognition. Its relevance to psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data. In S. Barten, & M. Franklin (Orgs.), *Developmental processes. Heinz Werner's selected writings. Volume 1. General theory and perceptual experience* (pp. 85-106). International Universities Press.

WERNER, H., & Kaplan, B. (1978b). Section 7. The Organismic-Developmental framework. In S. Barten, & M. Franklin (Orgs.), *Developmental processes. Heinz Werner's selected writings. Volume 1. General theory and perceptual experience* (pp. 131-141). International Universities Press.

WERNER, H., & Kaplan, B. (2014). *Symbol formation. An organismic-developmental approach to the psychology of language*. Psychology Press.

CAPÍTULO 11

Autoscopia como técnica pedagógica ao serviço da formação de professores de português como língua não materna / língua adicional

Cristina Martins
Conceição Carapinha
Isabel Santos
Celeste Vieira

1. Introdução¹

O objetivo do presente trabalho é apresentar a metodologia adotada no desenvolvimento de uma experiência de autoscopia. Tratou-se de uma experiência que envolveu estudantes do mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLES) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, participantes numa atividade de interação oral síncrona, por videoconferência, com aprendentes de PLNM / PLA do nível A1.

A autoscopia consiste na observação e autoavaliação do desempenho do “eu” numa determinada situação que foi gravada (Nunes *et al.*, 2020). Através do recurso a essa gravação em vídeo, a própria pessoa pode contemplar-se em ação, a partir de vários pontos de vista, tomando consciência da sua imagem, voz, gestos, discurso, etc. (Amado

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.

& Veiga Simão, 2014). Dadas as suas potencialidades no desenvolvimento da reflexão sobre práticas próprias, é uma técnica que tem vindo a ser utilizada na formação de profissionais que atuam em setores fortemente marcados pela interação humana, como a Saúde e a Educação. Ao observar-se a si próprio de forma mais objetiva e mais distanciada, o profissional em formação pode identificar lacunas e fragilidades na sua ação e, ao ser levado a uma autorreflexão, pode vir a efetivar mudanças na sua atividade futura.

Considerada uma ferramenta fundamental na tomada de consciência do docente relativamente ao seu desempenho pedagógico, esta técnica revela, contudo, algumas limitações. Note-se que a autoscopia, dada a fase prévia de vídeo-gravação que implica, pode também apresentar algumas limitações enquanto técnica pedagógica, pelo condicionamento dos comportamentos dos participantes que a presença da câmara pode gerar. Considere-se, em particular, que, pela câmara, se fazem presentes, no evento, participantes ausentes, a começar pelo próprio sujeito, no seu papel subsequente de observador, mas também, e eventualmente, outros investigadores que terão acesso à gravação (Sousa & Cardoso, 2019). Deste modo, criam-se condições para que o sujeito, que assumirá, na segunda fase (a de autoavaliação), o papel de observador, se sinta, logo na primeira, observado, com consequências ao nível do respetivo desempenho. Se o evento sobre o qual incide a autoscopia for uma interação oral síncrona com outro interlocutor (igualmente observado), podemos admitir, nestas circunstâncias, repercussões na performance de ambos.

Ainda assim, admite-se que a possibilidade conferida ao sujeito de rever repetidamente segmentos selecionados da sua prestação e de pausar a gravação facilita a observação detalhada e a análise autorreflexiva do evento em que participou. Por outro lado, a assunção, pelo mesmo sujeito, dos papéis de observado e de observador poderá gerar um distanciamento promotor da tomada de consciência dos elementos implicados na dinâmica das interações, conducente a uma transformação intencional dos comportamentos. Tendo por foco eventos típi-

cos do contexto educativo (baseados em interações presenciais e não presenciais síncronas, como aulas, sessões de esclarecimento de dúvidas de estudantes etc.), a autoscopia, dadas as suas vantagens, será, enquanto técnica pedagógica de autovaliação, uma útil ferramenta ao serviço da formação de professores (Linard & Prax, 1978; Navarro, 2016; Sadalla & Larocca, 2004).

2. Experiência

A experiência que conduzimos partiu da realização prévia de uma atividade de interação oral síncrona por videoconferência entre os participantes no nosso estudo, que eram os sete estudantes inscritos no 1.º ano do mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda no ano letivo de 2018-2019 (com o papel de tutores) e seis aprendentes de Língua Portuguesa I (nível A1), estudantes do programa de mobilidade Erasmus+.² Trata-se de uma atividade de um curso de formação complementar (realizado totalmente a distância através da plataforma LMS *Moodle*) que, por sua vez, integra o *Laboratório de Ensino e Aprendizagem de PLNM (PLNM Lab)*, fruto da participação de uma equipa da Universidade de Coimbra no projeto internacional E-LENGUA (Martins et al., 2019).³

-
- 2 Damos nota de que todos os participantes foram informados sobre os procedimentos da autoscopia, assim como sobre o anonimato e a confidencialidade do processo. Foi assinado um formulário de consentimento informado, contemplando a autorização para a gravação da videoconferência, posterior transcrição e análise de conteúdo, de acordo com a política de privacidade da Universidade de Coimbra. Esta instituição de ensino superior está comprometida com os princípios subjacentes ao Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), à Lei de Proteção de Dados portuguesa e demais normativos relevantes, relacionados com a proteção dos direitos e liberdades dos indivíduos.
- 3 O projeto E-LENGUA (*E-Learning Novelties Towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Language*), financiado pelo programa Erasmus+ (KA2 Parcerias Estratégicas) da Comissão Europeia (<https://elengua.usal.es>, recuperado a 9 de junho de 2022), teve por objetivos a otimização do uso das tecnologias da informação e da computação (TIC) no ensino e aprendizagem de línguas e a troca de experiências e de boas práticas no uso das TIC no ensino e aprendizagem de línguas entre as universidades parceiras, i.e. Universidade de Salamanca (coordenação geral), Universidade de Poitiers, Universidade de Coimbra, Universidade de Heidelberg, Universidade do Cairo, Universidade de Bolonha e Trinity College Dublin. O subprojeto E-LENGUA@UC cumpriu estes objetivos pela criação do *PLNM Lab*, uma infraestrutura de apoio à investigação e à formação de professores e de promoção da utilização das TIC no ensino e aprendizagem do Português como Língua Estrangeira.

O presente estudo diz respeito a uma das 17 atividades que este curso apresentava no ano letivo 2018-2019, mais especificamente a atividade 1.2. *Conversa por videoconferência*. Esclareça-se que, neste curso, e à data da condução da experiência aqui relatada, tinham sido desenhadas, por mestrandos de anos letivos anteriores, 15 atividades assíncronas e duas atividades síncronas através de videoconferência (cf. a Tabela 1).

Tema	Atividade	Breve caracterização	Comunicação
I. Dados Pessoais	1.1. Treino de pronúncia	Atividade que consiste no treino de respostas a perguntas sobre caracterização pessoal executada com recurso a uma ferramenta <i>text to speech</i> . Trata-se de uma atividade preparatória da conversa por videoconferência (1.2).	Assíncrona
	1.2. Conversa por videoconferência	Interação oral entre tutor e aprendente sobre rotinas diárias, passatempos, preferências alimentares e outros dados pessoais.	Síncrona
	1.3. Apresentação pessoal	Submissão, na plataforma, de um ficheiro áudio com a gravação de uma apresentação pessoal. O <i>feedback</i> , em diferido, é fornecido pelo tutor.	Assíncrona
II. Caracterização de pessoas, objetos e animais	2.1. Descrição de objetos	Questionário de escolha múltipla cujas perguntas são em formato áudio e cujas opções de resposta são fotografias. O <i>feedback</i> é automático e imediato.	Assíncrona
	2.2. Quem é quem?	Interação oral entre tutor e aprendente num contexto lúdico. Trata-se de um jogo que implica a formulação de perguntas globais (cujas respostas só podem ser “sim” ou “não”), tendo por objetivo a identificação de uma personagem mistério. O tutor e o aprendente alternam os papéis em cada turno de jogo.	Síncrona

III. Família, habitação e relações sociais	3.1. Árvore genealógica	Atividade de compreensão oral na qual o aprendente ouve a descrição das relações entre os elementos de uma família e preenche, por escrito, a respetiva árvore genealógica. O <i>feedback</i> , em diferido, é fornecido pelo tutor.	Assíncrona
	3.2. Verdadeiro ou Falso	Questionário de escolha múltipla sobre a família descrita na atividade 3.1. As perguntas são fornecidas em áudio, pelo que se trata de uma atividade de compreensão oral. O <i>feedback</i> é automático e imediato.	Assíncrona
	3.3. Relações familiares	Questionário de resposta aberta que solicita o completamento, por escrito, de frases como “O pai do meu pai é o meu _____.”. O <i>feedback</i> é automático, mas requer validação manual do tutor.	Assíncrona
	3.4. Divisões da casa	Questionário de nomeação de figuras em que as respostas são dadas por escrito: O <i>feedback</i> é automático, mas requer validação manual do tutor.	Assíncrona
	3.5. O João conversa com amigos	Texto com lacunas e opções alternativas de preenchimento em <i>dropdown</i> . O <i>feedback</i> é automático e imediato.	Assíncrona
	3.6. Estudar em grupo	Atividade de produção escrita, em fórum, cujo objetivo é negociar, entre os aprendentes, a formação de grupos de estudo. Implica, no mínimo, duas participações do aprendente, uma em que descreve hábitos e preferências pessoais relativas ao estudo e a segunda de interpelação de um colega. O <i>feedback</i> , em diferido, é fornecido pelo tutor.	Assíncrona
IV. Alimentação	4.1. Uma receita de pastéis de nata	Questionário de escolha múltipla com itens de interpretação do conteúdo de um vídeo. O <i>feedback</i> é automático e imediato.	Assíncrona

V. Comércio	5.1. O que está em promoção hoje?	Questionário de resposta aberta com itens de interpretação do conteúdo de um áudio em associação com uma imagem apresentando produtos alimentares e preços. O conteúdo do áudio (anúncio de promoções num supermercado) contraria algumas das informações contidas na imagem. O <i>feedback</i> é automático, mas requer validação manual do tutor.	Assíncrona
	5.2. Diálogo no mercado	Atividade de ordenação de falas de um diálogo. As falas são fornecidas em formato áudio. O <i>feedback</i> é automático, mas requer validação manual do tutor.	Assíncrona
VI. Horários e orientação espacial	6.1. Que horas são?	Atividade de produção escrita (submissão de ficheiro). O <i>feedback</i> , em diferido, é fornecido pelo tutor.	Assíncrona
	6.2. O labirinto	Texto com lacunas e opções alternativas de preenchimento em <i>dropdown</i> que pressupõe a correta interpretação de uma imagem. O <i>feedback</i> é automático e imediato.	Assíncrona
	6.3. Uma visita de um dia a Coimbra	Atividade de construção de um plano de viagem e de visita a Coimbra (submissão de ficheiro). Implica a busca de informação em páginas de <i>internet</i> de várias entidades e instituições para recolha da informação necessária (horários de transportes públicos, de locais a visitar, preços, serviços disponíveis, etc.). O <i>feedback</i> , em diferido, é fornecido pelo tutor.	Assíncrona

Tabela 1. Atividades do curso A1 do *Laboratório de Ensino e Aprendizagem de PLNM (PLNM Lab)* no ano letivo 2018-2019

Para além do desenvolvimento de competências de desenho instrucional, a participação dos mestrandos no PLNM Lab proporciona-lhes a oportunidade de interagir, diretamente, em contexto instrucional a distância, com aprendentes reais de PLNM/PLA. Assim, e embora

algumas das atividades do curso A1 disponham de *feedback* automático, i.e., fornecido aos aprendentes pela plataforma LMS *Moodle* de forma imediata, na maioria das atividades é requerida a participação efetiva do tutor no fornecimento de *feedback* aos aprendentes. Tal *feedback* pode materializar-se de várias formas: pela validação manual de respostas corrigidas automaticamente pelo sistema informático, pela partilha de correções de ficheiros submetidos (em diferido) ou, ainda, pelo retorno imediato gerado durante atividades de interação oral.

Como já se referiu, o curso A1 do PLNM Lab apresentava, no ano letivo 2018-2019, duas atividades síncronas, sob a forma de interação oral. A atividade 2.2. *Quem é quem?* consiste, na verdade, num jogo, implicando, na interação oral, turnos de fala caracterizados por regras rígidas e pré-definidas. Assim, ao jogador/interlocutor encarregado de descobrir a personagem mistério é apenas permitida a formulação de perguntas globais e ao jogador/interlocutor detentor da identidade da personagem mistério é apenas permitida uma de duas respostas: “sim” ou “não”. Dada a rigidez da interação verbal sujeita a tais regras, optámos, no presente trabalho, por eleger os dados recolhidos aquando da realização da interação oral da atividade 1.2., substancialmente mais rica do ponto de vista da sua estrutura interna, dos recursos linguísticos e do conhecimento pragmático que mobiliza e, logo assim, das exigências que coloca quer a tutores, quer a aprendentes. Relembremos que interação oral em questão consiste numa apresentação pessoal dos elementos da diáde, tutor e aprendente não nativo do português. Nesta interação, e de modo a que se possam conhecer melhor, são trocadas informações sobre rotinas diárias, passatempos, preferências alimentares, e outros dados pessoais.⁴

4 No enunciado da atividade 1.2 também se solicita aos aprendentes que combinem com os respetivos tutores uma data e hora para a realização da sessão de videoconferência. Ora, o agendamento da atividade representa, em si mesmo, um momento de comunicação importante, já que exige que o entendimento entre ambos ocorra com recurso à língua portuguesa, sendo este um pré-requisito para que a própria sessão aconteça.

As interações orais, neste contexto, constituem um desafio acrescido para os participantes: por um lado, os tutores têm escassa ou nula prática de interação verbal com interlocutores com este perfil e também pouca ou nula prática de docência; por outro lado, os aprendentes estão ainda no nível de iniciação A1 e a língua-alvo de aprendizagem coincide com a língua de interação verbal. Outro aspeto potencialmente problemático é o facto de a comunicação ser mediada por computador (Martins et al., 2018b).

Algumas das sessões síncronas realizadas no contexto desta atividade têm sido gravadas, passando a integrar o *Corpus de interações orais instrutor-aprendente* do *PLNM Lab*. Essas gravações constituem, então, um dos materiais utilizados na nossa experiência.

O outro ingrediente é a *Grelha de avaliação de autoscopia: interações orais por videoconferência* (Vieira et al., 2019), ferramenta desenvolvida a partir do *Guião de Boas Práticas para E-Tutores: interações orais por videoconferência* (Martins et al., 2018a).

Tendo recebido formação sobre a gestão, em ambientes de *e-learning*, de interações orais nativo-não nativo, em função das orientações do referido Guião, os estudantes de mestrado (tutores) foram, após a realização das sessões síncronas por videoconferência, convidados a refletir criticamente sobre a sua prestação na condução da tarefa. Com este objetivo, puderam rever a gravação áudio-vídeo de uma das interações orais em que participaram, preencheram a grelha de autoscopia criada para o efeito e discutiram entre si, em sessão presencial, diferentes aspectos do seu desempenho.⁵

5 A discussão *inter pares*, em sessão presencial, do desempenho gravado evoca, em traços gerais, a estimulação da recordação. Segundo Amado & Veiga Simão (2014), a estimulação da recordação é uma técnica de autorreflexão na qual, a partir da visualização do desempenho numa atividade (e.g., numa aula) previamente gravado, o sujeito é convidado a recordar e a relatar pensamentos que lhe ocorreram e as decisões tomadas enquanto esta decorria.

2.1. Grelha de avaliação de autoscopia: interações orais por videoconferência

A grelha contém perguntas sobre aspetos técnicos e questões relativas a aspetos científico-pedagógicos; algumas destas questões são gerais e outras são específicas, incidindo sobre fases particulares da interação. Foram também incluídas perguntas sobre aspetos comportamentais e relacionais.

A dimensão tecnológica da grelha de autoscopia contemplou questões direcionadas para três momentos (antes, durante e depois) da sessão síncrona, que decorreu por *Skype*. Assim, aos respondentes solicitou-se que indicassem se cuidaram dos preparativos técnicos necessários (instalação prévia do *Skype*, recolha do ID *Skype* do interlocutor, verificação da ligação), se se asseguraram, durante a videoconferência, de que o interlocutor estava a ouvir/ver corretamente, e se, no final da sessão, a ligação foi corretamente encerrada (cf. Imagem 1).

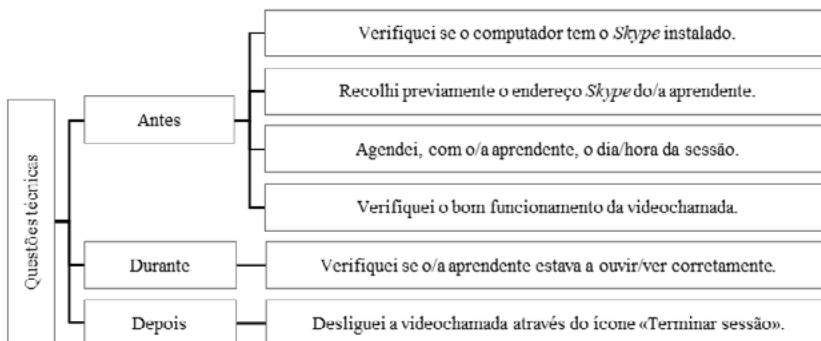


Imagen 1. Grelha de avaliação de autoscopia. Questões técnicas

No tocante às questões científico-pedagógicas de índole geral, são contemplados os aspetos que dizem respeito à clareza e simplicidade do discurso dos tutores, necessária para possibilitar, ao aprendente, o processamento da informação em tempo real, bem como o estabelecimento de um contacto permanente, imprescindível para estimular as suas intervenções e garantir a intercompreensão (cf. Imagem 2).

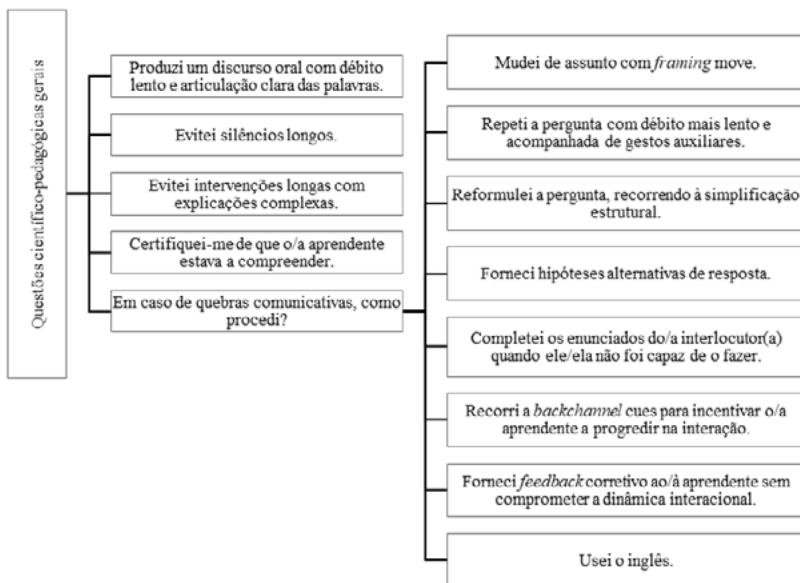


Imagen 2. Grelha de avaliação de autoscopia. Questões científico-pedagógicas gerais

Como se compreenderá, e tendo em vista o que já se afirmou anteriormente sobre os desafios colocados por este tipo de interação assimétrica, é expectável a ocorrência de quebras de comunicação. Na sequência das propostas apresentadas no *Guião de Boas Práticas: interações orais por videoconferência* (Martins et al., 2018a), esta *Grelha de avaliação de autoscopia* concede a esse aspeto, fundamental para o sucesso de interações desta natureza, um lugar de destaque. As hipóteses formuladas pretendem objetivar algumas medidas a que os tutores podem recorrer para ultrapassar esses momentos de eventual *breakdown*: clarificar o próprio discurso (através de um *framing move*, de um gesto ou da mera simplificação estrutural); auxiliar o aprendente a formular a sua intervenção (fornecendo hipóteses de resposta, ajudando-o a completar o seu próprio enunciado ou até recorrendo à língua inglesa); incentivar o aprendente a usar da palavra, sem nunca o desmotivar (cf. Imagem 2).

No âmbito das questões científico-pedagógicas que dizem respeito às várias fases da interação, a grelha incide sobre dois tipos de itens. Por um lado, consideram-se aspetos de natureza mais transacional, relacionados com o formato e os objetivos da sessão (explicação inicial dos objetivos, cumprimento de um roteiro pré-concebido e solicitação de preenchimento de um questionário, no final). Por outro lado, a grelha prevê também questões relacionadas com a vertente mais interpessoal da interação, vertente que, neste caso particular, assume extrema relevância, dada a disparidade de competências dos participantes. A fase de autoapresentação, o fornecimento de estímulo positivo e a adequada gestão da sequência de encerramento constituem momentos cruciais para o bom decurso das sessões de interação oral síncrona (cf. Imagem 3).



Imagen 3. Grelha de avaliação de autoscopia. Questões científico-pedagógicas relativas às fases de interação

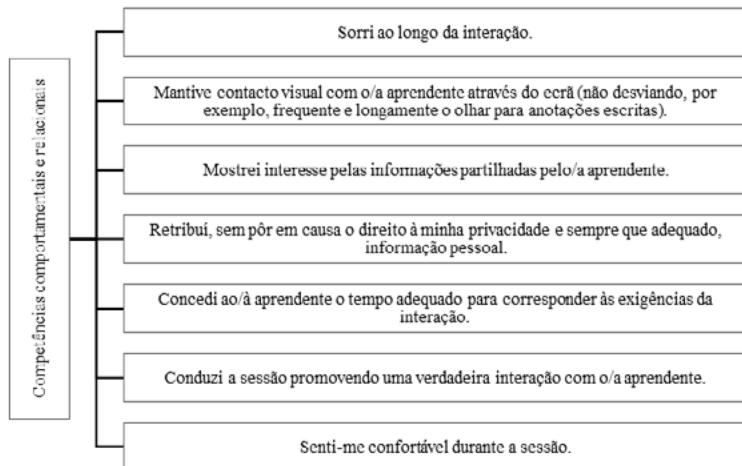


Imagen 4. Grelha de avaliação de autoscopia. Competências comportamentais e relacionais

No que concerne à vertente comportamental e relacional propriamente dita, a grelha contempla itens que não só abarcam a relação entre o tutor e o aprendente, mas exatamente a conduta que se espera seja tida pelo locutor, nativo, relativamente ao seu interlocutor (o sorriso, o olhar, a mostra de interesse e a busca da verdadeira interação), mas também convidam os tutores a ponderar sobre si próprios e a avaliar o seu grau de satisfação relativamente à sessão em que participaram (cf. Imagem 4).

Na *Grelha de autoscopia*, seguiu-se, para a resposta a alguns itens, a escala de Likert (*nunca / raramente / às vezes / muitas vezes / sempre*) e, noutras casos, apresentaram-se as alternativas *sim / não*.

2.2. Resultados e discussão

Os resultados apurados a partir das perguntas sobre aspectos técnicos indicam a percepção predominante de um elevado grau de cumprimento e de ausência de dificuldades.⁶

6 De modo a não atomizar os dados, e considerando a dificuldade que, nalguns casos, a distinção dos níveis contíguos colocará a quem preenche a grelha, para a análise agruparam-se os resultados *nunca / raramente e muitas vezes / sempre*.

No que diz respeito às questões científico-pedagógicas gerais, os resultados indicam que os tutores têm a forte sensação de que cumpriram os requisitos exigíveis (cf. Imagem 5), estando, porventura, a sua percepção de sucesso relacionada com a ideia de que em causa estão aspectos controláveis pelos próprios.



Imagen 5. Questões científico-pedagógicas gerais (%)

Também em relação às questões científico-pedagógicas em caso de quebra comunicativa, os tutores têm a sensação de que recorreram frequentemente às diferentes estratégias indicadas para dinamizar a interação; só para o uso do inglês (uma estratégia remediadora provavelmente considerada questionável no contexto) se reconhece, unanimemente, um uso raro (cf. Imagem 6).

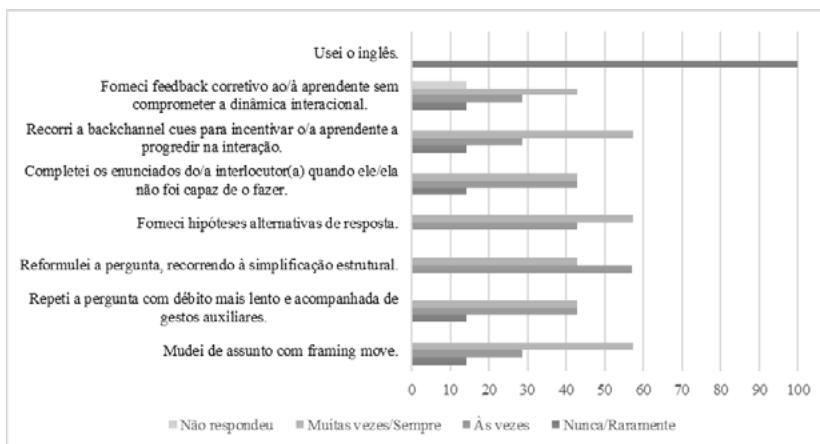


Imagen 6. Questões científico-pedagógicas: em caso de quebra comunicativa (%)

Já os resultados relativos a questões científico-pedagógicas que mais especificamente dizem respeito às diferentes fases da interação verbal (cf. Tabelas 2-5), observa-se maior dispersão nas respostas e, em alguns casos, a percepção de incumprimento por grande parte ou, mesmo, pela maioria dos respondentes.

	<i>Apresentei-me.</i>	<i>Expliquei os objetivos da sessão.</i>
Sim	100	42,9
Não	0	57,1

Tabela 2. Fases da interação: abertura (%)

	<i>Cumpri o roteiro temático.</i>
Totalmente	57,1
Parcialmente	42,9

Tabela 3. Fases da interação: desenvolvimento (%)

	<i>Salientei os aspectos positivos</i>	<i>Chamei a atenção para alguns pontos a melhorar</i>	<i>Disponibilizei-me para ajudar o/a aprendente nas atividades subsequentes</i>
Sim	85,7	0	28,6
Não	14,3	100	71,4

Tabela 4. Fases da interação: pré-fecho (%)

	<i>Despedi-me adequadamente</i>	<i>Solicitei o preenchimento do questionário de satisfação</i>
Sim	85,7	100
Não	14,3	0

Tabela 5. Fases da interação: fecho (%)

Assim, enquanto uma parte importante dos respondentes cumpriu o roteiro temático apenas parcialmente (cf. Tabela 3), a maioria indica não ter explicado os objetivos da sessão aos aprendentes na se-

quência de abertura (cf. Tabela 2) e não se ter disponibilizado para os ajudar nas atividades subsequentes do curso (cf. Tabela 4), não se seguindo, portanto, uma recomendação do *Guião de Boas Práticas: interações orais por videoconferência* (Martins et al., 2018a) para a sequência de pré-fecho.

Registe-se, por fim, que nenhum respondente chamou a atenção do interlocutor para aspetos a melhorar (cf. Tabela 4), privando-o, assim, de um valioso *feedback*, a título de síntese, na sequência de pré-fecho.

Já no que toca às competências comportamentais e relacionais, volta a registar-se a sensação predominante de cumprimento. Apenas o valor expressivo de nunca/raramente registado no item “Retribuí, sem pôr em causa o direito à minha privacidade e sempre que adequado” denuncia algum desconforto na partilha de informações pessoais por parte do tutor (cf. Imagem 7).

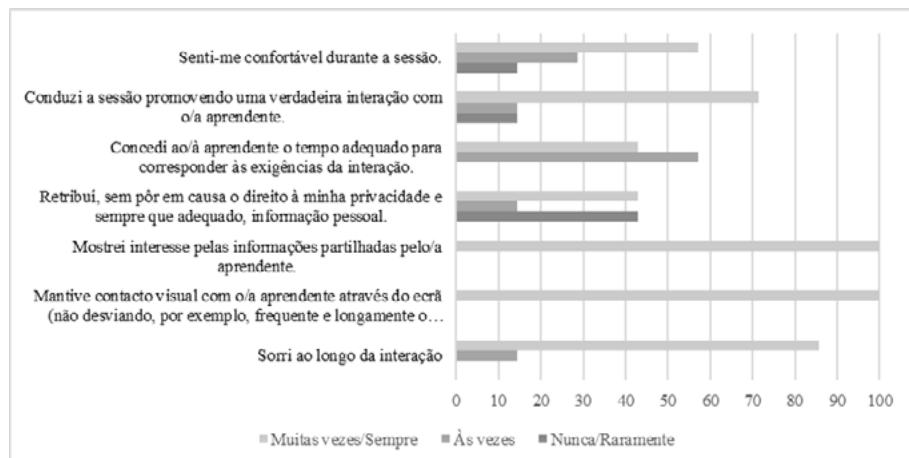


Imagen 7. Competências comportamentais e relacionais (%)

3. Conclusões

A análise dos dados recolhidos através da grelha de autoscopia preenchida por estudantes de mestrado que interagiram sincronamente, como tutores, com aprendentes de português como língua não materna de nível A1 indica um elevado índice de cumprimento tanto das verificações técnicas inerentes ao bom decurso da vídeo conferência, como das questões científico-pedagógicas gerais e das relativas a competências comportamentais e relacionais.

É interessante notar, ainda assim, que estes dados evidenciam também a tendência de um maior grau de cumprimento dos aspetos técnicos e até dos aspetos científico-pedagógicos mais gerais que se relacionam com a clareza e a comprehensibilidade do discurso, garantes da intercompreensão, mas não tanto dos aspetos que, embora ainda de natureza científico-pedagógica, implicam um envolvimento mais personalizado do tutor e a criação de um vínculo relacional com o aprendente. Veja-se, por exemplo, os resultados relativos à disponibilização de auxílio em atividades futuras, recomendação apenas atendida por 28,6% dos respondentes ou, já no plano das competências comportamentais e relacionais, a não retribuição de informação pessoal, assinalada por quase metade dos inquiridos. O que parece ressaltar desta análise é a discrepância evidenciada entre o elevado grau de cumprimento das recomendações de natureza mais técnica e mais transacional, face ao menor grau de cumprimento das orientações de natureza mais interpessoal. Tal facto pode estar relacionado com a personalidade dos próprios sujeitos que intervieram nesta experiência pedagógica ou, eventualmente, com a sua própria visão do papel que assumem nesta interação, em que simultaneamente desempenham o (duplo) papel de docentes (em formação) e o de estudantes.

A dispersão das tendências e dos valores observados nas respostas às questões científico-pedagógicas relativas aos elementos estruturantes das sequências de abertura, desenvolvimento e pré-fecho

da interação revelam experiências diversificadas cuja avaliação poderia beneficiar da inclusão, numa versão revista da grelha de avaliação, de perguntas de resposta aberta, promotoras de uma evocação mais personalizada da experiência sob avaliação. Estes dados mostram ainda a necessidade de uma maior insistência nestes aspetos aquando da formação dos futuros docentes de PLNM.

Como desenvolvimentos futuros deste trabalho, poderá ser oportun a criação de uma fase de heteroavaliação (por pares e formador), para confronto, pela triangulação de dados, entre os resultados da autoscopia e da heteroavaliação. Esta expansão aconselhará uma simplificação das escalas de Likert usadas em alguns itens, tendo em vista uma objetividade maior, reduzindo, por exemplo, o número de opções nos casos da quantificação indefinida (*raramente; às vezes; muitas vezes*). Por outro lado, essa análise posterior, gerada pela interseção dos *inputs* da auto e da heteroavaliação, poderá servir de suporte a um trabalho de reflexão por parte dos formandos-tutores, concretizado através da redação de um balanço de competências (pela identificação dos pontos fortes e dos aspetos ainda a melhorar) no contexto da sua performance pedagógica. Por forma a completar o ciclo de formação de professores, poderia ser produtiva a criação de uma segunda ronda de atividades síncronas com características análogas, no sentido de se observar uma eventual progressão neste domínio. Neste contexto, seria ainda de incluir, no período pós-autoscopia, uma pergunta sobre o que os formandos consideram ter aprendido com esta técnica pedagógica. Nesta linha, poder-se-á, no futuro, em combinação com a autoscopia, recorrer também, de forma sistematizada, à estimulação da recordação,⁷ uma técnica independente aplicada em diferentes contextos de investigação que visa obter testemunhos que possibilitem desvendar o sentido das ações dos intervenientes numa situação de interação.

7 Cf. a nota 77.

Referências

- AMADO, J., & Veiga Simão, M. (2014). Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In João Amado (org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2. ed., pp. 235-244). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- LINARD, M., & Prax, I. (1978). Microenseignement, autoscopie et travail en groupe. *Revue Française de Pédagogie*, 43, 5-30. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1978_num_43_1_1656
- MARTINS, C., Carapinha C., & Vieira, C. (2018a). *Guião de Boas Práticas para E-Tutores: interações orais por videoconferência*. Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada/Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. http://celga.iltec.pt/Images/Guiao_E-LENGUA.pdf
- MARTINS, C., Carapinha C., & Vieira, C. (2018b). Sessões síncronas por videoconferência do curso online “E-LENGUA: Português A1” – construção de um guia de boas práticas no contexto da formação de professores. *Atas do II Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional*. King’s College. http://bibliotecascl.pt/Biblionet/services/getrepositoryfile.ashx?repository=105199_repository-bdigital&guid=84dd40bd-7027-4380-90b5-0a2d2bf64882
- MARTINS, C., Vieira, C., & Santos I. A. (2019). O impacto do Projeto E-LENGUA@UC nas práticas de formação de professores e de ensino do Português Língua Estrangeira. In S. Gonçalves, & C. Fidalgo (Orgs.), *Pedagogia no Ensino Superior: Coletânea de Estudos* (pp. 39-56). CINEP.
- NAVARRO, L. (2016). Autoscopys in micro-teaching using video recording as perceived by pre-service teachers. *The Asian Intellect Research and Education Journal*, 3(1), 93-99. https://www.researchgate.net/publication/323143941_Autoscopys_in_Micro-Teaching_Using_Video_Recording_as_Perceived_By_Pre-Service_Teachers
- NUNES, L. R. D. P., Silva, S. P. N., Nunes, D. R. P., & Schirmer, C. R. (2020). Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura. In L. R. D. P. Nunes (Org.), *Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente* (pp. 15-43). EDUERJ.

SADALLA, A. M., & Larocca, P. (2004). Autoscopia: Um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 419-433. <https://www.scielo.br/j/ep/a/TxHKj8Wc4dyNCxxzQsFnMzy/?format=pdf&lang=pt>

SOUZA, A., Prezado, M. H., & Cardoso, M. (2019). Análise de vídeos como metodologia de investigação: revisão sistemática. *RE@D-Revista de Educação a Distância e eLearning*, 2(2), 3-15. <https://doi.org/10.34627/vol2iss2pp3-15>

CAPÍTULO 12

Poesia *nonsense* na aula de PLA

Conceição Pereira

No ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são usados materiais autênticos, mesmo que tais materiais não sejam utilizados sempre, sobretudo em fases muito iniciais do ensino de uma língua estrangeira. O que pode ser considerado um material autêntico varia muito, tanto no que diz respeito ao tipo de recurso como no que se refere ao público-alvo, e pode incluir artigos jornalísticos, mas igualmente publicidade, filmes e canções, entre outros.

Os textos literários, e mais ainda a poesia, nem sempre encontram o seu lugar na lista de materiais considerados autênticos, especialmente em níveis de língua estrangeira iniciais. Um dos argumentos mais comuns relativamente à não inclusão de poesia no ensino de línguas estrangeiras consiste em defender que a poesia não permite uma aprendizagem eficaz, não só por ser difícil, mas igualmente por constituir um “desvio” do uso mais estandardizado da língua. Todavia, pode igualmente argumentar-se que as características da linguagem poética, nomeadamente as semelhanças, regularidades e repetições (Hanauer, 1997) permitem que os alunos se concentrem na forma, ao mesmo tempo que procuram construir sentido (Hanauer, 2001). Além disso, deveria igualmente ter-se em conta que o objetivo primordial de muitos poemas não é o significado em si (Mattix, 2002). E este é precisamente o caso da poesia *nonsense*, que, através da ex-

ploração da forma e do som, joga com as fronteiras do sentido e do não-sentido.

Embora *nonsense* não seja um conceito de fácil definição, de um modo sintético pode dizer-se que “tem aplicação genérica aos textos literários em que está presente o absurdo ou o jogo com as palavras” (Pereira, 2015, p. 134). Caracterizando-se, igualmente

por revelar uma harmonia que é consistente com as suas contradições (Strachey, 1888, p. 335), estando igualmente em causa o facto de jogar com a lógica através de regras próprias, (Sewell, 1952, p. 5), definindo-se ainda como paradoxal (Stewart, 1978, p. 206-207) e ainda por possuir como traço distintivo o jogo com as regras do senso comum, que afirma e nega simultaneamente, provocando efeitos de incoerência (Lecercle, 1994, p. 20). (Pereira, 2015, p. 134)

Os exemplos que se seguem pretendem ilustrar alguns modos possíveis de uso de poesia *nonsense* em níveis iniciais de PLA:¹ como ponto de partida para ensinar gramática e vocabulário; como ponto de partida e modelo de escrita; para a exploração de nexos lógicos; para exploração das ilustrações na sua relação com os poemas; para treinar a pronúncia através da memorização e da recitação. É importante deixar claro, igualmente, que os poemas *nonsense* da tradição oral, assim como outros poemas *nonsense* escritos para crianças, podem ser muito motivantes e eficazes em qualquer nível de ensino do PLA, inclusive na universidade.

Os poemas da tradição oral “Bichinha gata”, “Era uma vaca” e “Lagarto pintado, quem te pintou?”, os dois primeiros sobretudo pela métrica curta e o último devido à repetição de palavras e da mesma estrutura a cada dois versos, são indicados para memorizar e recitar,

¹ As atividades apresentadas podem ser aplicadas a qualquer nível de ensino de PLA, do ensino básico ao ensino superior.

o que ajuda a treinar a pronúncia e, igualmente, a interiorizar as estruturas gramaticais usadas.

Bichinha gata
Que comeste tu?
Sopinhas de leite.
Onde as guardaste?
Debaixo da arca.
Com que as tapaste?
Com o rabo do gato.
Sape, sape, sape!

Quadro 1. Poema “Bichinha gata”.

Fonte: Soares (2018, p.4)

Era uma vaca
Chamada Vitória.
Morreu a vaquinha,
Acabou-se a história.
E depois... e depois?
Morreram as vacas,
Ficaram os bois.

Quadro 2. Poema “Era uma vaca”.

Fonte: Costa (2009a)

Lagarto pintado, quem te pintou?
Foi uma menina que por aqui passou.
Lagarto verde, que te esverdeou?
Foi uma galinha que aqui passou.
Lagarto azul, que te azulou?
Foi a onda do mar que me molhou.
Lagarto amarelo, que te amarelo?
Foi o sol poente que em mim pisou.
Lagarto encarnado, que te encarniçou?
Foi uma papoila que para mim olhou.

Quadro 3. Poema “Lagarto pintado, quem te pintou?”.

Fonte: Costa (2009b)

Como os poemas citados antes são narrativos, ou seja, contam histórias, podem também ser usados como ponto de partida para estudar tempos verbais no passado, designadamente o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo. Este apenas surge uma única vez no poema “Era uma vaca”, mas, mesmo assim, é possível estabelecer o contraste entre perfeito e imperfeito e, igualmente, chamar a atenção para as fórmulas das histórias tradicionais.

O poema “Era uma vaca” permite explorar o efeito de *nonsense* provocado pela promessa de história que acaba por não ocorrer, uma vez que o poema começa e acaba sem que a história tenha sido contada, e conclui-se com uma expressão idiomática que pode, igualmente, ser explicada. Este poema, exatamente porque promete uma história que nunca chega a ser contada, pode ser usado como tema para um exercício de escrita criativa enunciado, por exemplo, como “Conte a história da vaca Vitória em 100 palavras”.

O poema “Casamento”, de Luísa Ducla Soares (1939-), é ideal para usar como ponto de partida para o estudo do género dos nomes e igualmente para mostrar que, por vezes, o que parece ser uma variação de masculino e feminino, corresponde, na verdade, a palavras com significados completamente diferentes, como é o caso de cigarro e cigarra. O “casamento” proposto no poema usa o *nonsense* para evidenciar isso mesmo, o que pode ser replicado numa tarefa de escrita que estabeleça “casamentos” entre outros pares de masculino e feminino que não correspondam a uma verdadeira variação de género, tais como bolo e bola, porto e porta ou cavalo e cavala.

Casei um cigarro
com uma cigarra,
fizeram os dois
tremenda algazarra
porque o cigarro
não sabe cantar
e a cigarra
detesta fumar.

Não digam que errei
(mania antipática!)
só cumpri a lei
que manda a gramática.

Quadro 4. Poema “Casamento”.

Fonte: Soares (1999, p. 8).

O poema “Romance das dez meninas casadoiras”, também de Luísa Ducla Soares, segue a lógica de uma *counting rhyme* da tradição oral em inglês, o que é facilmente reconhecível quando se ensina num contexto educativo de língua inglesa.² Um exercício de aquisição de vocabulário que permite explorar nexos lógicos consiste em apresentar o poema aos alunos truncando o nome que finaliza o terceiro verso de cada estrofe, fornecer os nomes por ordem alfabética, e solicitar o preenchimento das palavras em falta usando como pista a ação enunciada no segundo verso. Como os nexos lógicos variam de estrofe para estrofe, é necessário ir tentando perceber qual é a lógica que preside a cada estrofe de modo a completar o poema. As profissões, assim como o género e o número dos nomes, podem igualmente ser trabalhados a partir deste poema. Devido à estrutura bipartida e repetida em todas as estrofes é um poema ideal para uma leitura expressiva coletiva em que cada par de alunos lê dois versos de uma estrofe, ou para propor a pares de alunos que gravem o poema em áudio ou vídeo.

² Alguns dos exemplos de atividades apresentados correspondem ao contexto educativo britânico. No entanto, podem facilmente ser adaptados a outros contextos educativos.

<p>São dez as meninas e sobre elas chove, mas chega um bombeiro e ficam só nove.</p> <p>São nove meninas a comer biscoitos mas chega um padeiro e ficam só oito.</p> <p>São oito meninas a fazer uma omelete mas chega um guloso e ficam só sete.</p> <p>São sete meninas a pintar papéis mas chega um pintor e ficam só seis.</p> <p>São seis as meninas à volta de um brinco mas chega um ourives e ficam só cinco.</p>	<p>São cinco meninas que vão ao teatro mas chega um ator e ficam só quatro.</p> <p>São quatro meninas a falar francês mas chega um estrangeiro e ficam só três.</p> <p>São três as meninas a guardar perucas mas chega um pastor e ficam só duas.</p> <p>São duas meninas a nadar na espuma mas chega um barqueiro e fica só uma.</p> <p>É uma menina a apanhar caruma mas chega um leão não fica nenhuma.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 5. Poema “Romance das dez meninas casadoiras”.

Fonte: Soares (1999, p. 13).

O livro de Tim Burton (1958-) *A morte melancólica do rapaz ostera e outras histórias* é constituído por uma série de poemas ilustrados que se aproximam tanto do *nonsense* como do humor negro. O universo fantástico criado por Burton através de personagens estranhas e com destinos nem sempre auspiciosos não estão longe de filmes do autor como *A noiva cadáver* ou *O estranho mundo de Jack*. Uma pré-tarefa possível para o poema “A rapariga com muitos olhos” é o registo de títulos de filmes de Tim Burton em português, seguido da questão “Qual é o seu filme de Tim Burton favorito? Porquê?”.

Depois, ainda antes de o poema ser lido, é explorada a ilustração, sendo os alunos convidados a dar-lhe um título. Os títulos resultantes desta atividade são, depois, comparados com o título original. Após a leitura do poema em português, os alunos retraduzem-no para inglês, seguindo-se a comparação com a versão original “*The girl with many eyes*”. Finalmente, os alunos são convidados a traduzirem literalmente o poema original para português.³

Além das tarefas de tradução e de retradução pode igualmente ser proposta aos alunos a reescrita do poema, em prosa ou verso, contando a história do ponto de vista da rapariga com muitos olhos.

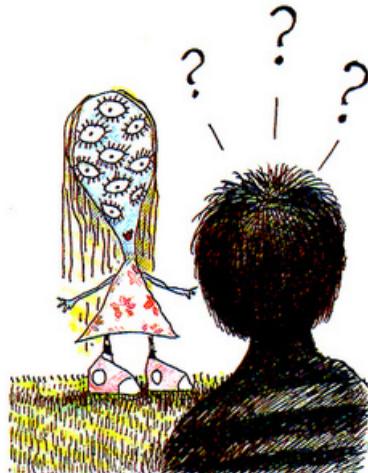


Figura 1. Ilustração de Tim Burton para “A rapariga com muitos olhos”.

Fonte: Burton (2007, p. 30).

³ Esta atividade pensada para um contexto educativo de língua inglesa pode ser adaptada usando poemas da língua materna dos alunos em contextos educativos de outras línguas.

Um dia no jardim
fiquei muito espantado:
encontrei uma miúda
com olhos por todo o lado.

Era de facto encantadora
(e também assustadora!);
e, porque tinha boca para falar,
pusemo-nos a conversar.

Falámos sobre flores
e das suas aulas de poesia,
e dos problemas que teria
se tivesse miopia.

É ótimo namorar
alguém que tanto nos olha,
mas se desata a chorar
apanhamos uma molha.

Quadro 6. Poema “A rapariga com muitos olhos”.

Fonte: Burton (2007, p. 31).

One day in the park
I had quite a surprise
I met a girl
who had many eyes.

She was really quite pretty
(and also quite shocking!)
and I noticed she had a mouth,
so we ended up talking.

We talked about flowers,
and her poetry classes,
and the problems she'd have
if she ever wore glasses.

It's great to know a girl
who has so many eyes,
but you really get wet
when she breaks down and cries.

Quadro 7. Poema “The girl with many eyes”.

Fonte: Burton (2002).

Edward Lear (1812-1888) é o autor do primeiro livro publicado com a palavra *nonsense* no título, motivo que o leva a ser considerado o iniciador do *nonsense* literário. *A book of nonsense* (1846) é constituído por *limericks* ilustrados e, embora esta forma poética existisse já na tradição oral, a verdade é que a história do *limerick* e de Edward Lear não podem dissociar-se. O *limerick*, forma poética fixa⁴ pouco conhecida fora da cultura anglo-saxónica, é bem conhecida dos alunos britânicos e “*There was a Young Lady of Portugal*” é, provavelmente, a melhor escolha para uma aula de PLA. Pode começar-se pela versão original e traduzi-la oralmente para português com a colaboração dos alunos, para depois passar à versão traduzida com o objetivo de explorar a estrutura do *limerick*, criando, assim, a base para a criação de um *limerick* começado como “Havia uma dama lá em Portugal” e substituindo Portugal por outro país de língua portuguesa. Os *limericks* criados pelos alunos poderão ser coligidos numa pequena antologia de *nonsense* em português.

There was a Young Lady of Portugal,
Whose ideas were excessively nautical:
She climbed up a tree,
To examine the sea,
But declared she would never leave Portugal.

Quadro 8. Poema “There was a Young Lady of Portugal””.

Fonte: Lear (1988, p. 44).

4 O *limerick* “é composto por cinco versos, ou apenas por quatro, seguindo sempre o mesmo esquema rimático (aabba) e obedecendo a uma métrica específica, o primeiro, segundo e quinto verso devem ter três pés, o terceiro e o quarto dois. Dentro dos limites impostos por esta rigidez formal, o *limerick* apresenta-se como um pequeno poema narrativo que se inicia invariavelmente pela nomeação de uma personagem, após a fórmula de abertura tradicionalmente usada nas histórias infantis ‘There was...’ (...) Após ser nomeada, a personagem é identificada através da origem geográfica (...), ocorrendo igualmente a referência a uma particularidade, geralmente física, como o nariz ou a barba (...). No segundo verso, a personagem é brevemente caracterizada através de um hábito que lhe é peculiar, ou é iniciada uma acção. No terceiro e quarto versos, a narrativa prossegue com a descrição de uma acção ou com a reprodução de um diálogo. No último verso, geralmente a repetição do primeiro com variação, a personagem é recaracterizada através de um adjetivo.” (Pereira, 2007, p. 126)

Havia uma dama lá em Portugal,
Tinha uma excessiva mania naval.
Subia aos pinheiros para ver cada dia
O estado do mar. No entanto dizia
Que nunca iria deixar Portugal.

Quadro 9. Poema “Havia uma dama lá em Portugal”.

Fonte: Lear (1990, p. 42).

Outra atividade passível de ser realizada a partir deste poema consiste na descrição das ilustrações de Edward Lear e John Vernon Lord e compará-las com o poema que ilustram, nomeadamente, para verificar se é possível encontrar quer no poema, quer nas ilustrações alguma representação de Portugal. Será interessante verificar se algum dos alunos consegue relacionar a caravela portuguesa (*Portuguese man o' War*) representada na ilustração de Lord com o facto de o *limerick* se referir a Portugal.



Figura 2. Ilustração de Edward Lear para “There was a Young Lady of Portugal”.

Fonte: Lear (1988, p. 44).

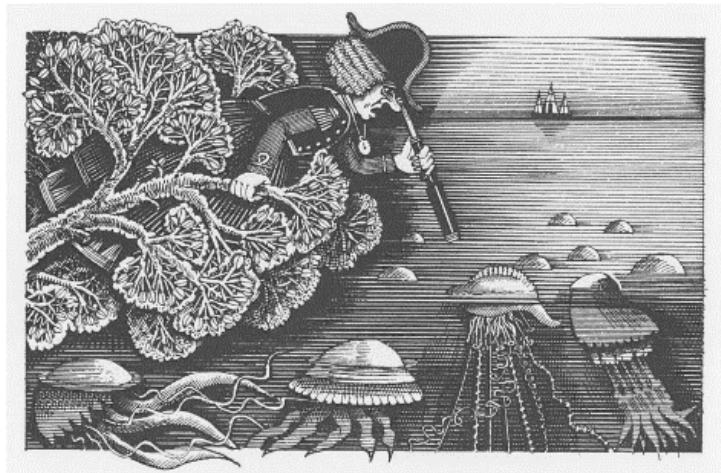


Figura 3. Ilustração de John Vernon Lord para “There was a Young Lady of Portugal” de Edward Lear.

Fonte: Lear (1984, p. 30).

A última proposta de atividade que apresento está relacionada com Edward Lear, uma vez que foi ele o inventor dos alfabetos *nonsense*, tendo escrito e ilustrado mais de vinte destes alfabetos. Luísa Ducla Soares é autora de dois alfabetos *nonsense*, sendo “Abecedário sem juízo” um deles.

A é o André, a beber água pé.
B é o Bruno, vai a fugir dum gatuno.
C é a Camila, com corpinho de gorila.
D é o Daniel, come lenços de papel.
E é a Ester, que nunca usa talher.
F é o Frederico, está sentado no penico.
G é o Gonçalo, já hoje levou um estalo.
H é a Helga, picada por uma melga.
I é a Inês, a dar beijos num chinês.
J é o João, põe ratos dentro do pão.
L é a Luísa, vai para a rua sem camisa.
M é a Maria, que só dorme todo o dia.
N é o Norberto, que gosta de armar em esperto.
O é o Olegário, caiu dentro do aquário.
P é a Paula, tira a banana da jaula.
Q é o Quim, meteu a mão no pudim.
R é a Raquel, que se besunta com mel.
S é a Sara, com dez borbulhas na cara.
T é o Tiago, a pescar botas no lago.
U é o Urbino, que sofre do intestino.
V é a Verónica, tem a preguicite crónica.
X é o Xavier, usa roupa de mulher.
Z é a Zulmira, que na aula dança o vira.

Quadro 10. Poema “Abecedário sem Juízo”.

Fonte: Soares (1999, p. 7).

Além da exploração do vocabulário, o poema pode ser usado igualmente para a criação de um poema coletivo como o nome de cada aluno, sendo o desafio conseguir encontrar uma palavra em português que rime com os nomes dos alunos. Este exercício contribui também para que alunos se apercebam de semelhanças e diferenças entre sons do português e da sua língua materna.

As atividades com poesia *nonsense* apresentadas constituem exemplos de como este tipo de texto autêntico pode ser usado no en-

sino de PLA. Defendo que estes poemas da tradição oral e outros escritos para crianças, geralmente pensados para um público-alvo jovem, podem ser eficazes no ensino de português como língua adicional, tal como outros textos autênticos. Com efeito, estes poemas, que têm pouca expressão no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo em contexto educativo universitário, devem ser vistos como mais um recurso em conjunto com outros. Nos exemplos dados encontram-se atividades de leitura, oralidade, escrita e tradução e outras mais centradas na gramática. A diferença relativamente a outros materiais reside essencialmente no facto de serem diferentes dos mais habituais e, portanto, motivadores por isso mesmo, e igualmente pela facilidade de memorização de vocabulário e de estruturas que implicam, assim como por potenciarem a aprendizagem da pronúncia.

Referências

- BURTON, T. (2002). *The Melancholy Death of Oyster Boy and Other Stories*. Eircom. <http://homepage.eircom.net/~sebulbac/burton>
- BURTON, T. (2007). *A morte melancólica do rapaz ostra e outras histórias* (Margarida Vale de Gato, Trad.). Antígona.
- COSTA, C. (2009a). Era uma vaca. Lenga-lengas e trava-línguas. <http://lengalengaseb1rebordaos.blogspot.com/2009/02/era-uma-vaca.html>
- COSTA, C. (2009b). Lagarto pintado. Lenga-lengas e trava-línguas. http://lengalengaseb1rebordaos.blogspot.com/2009/02/lagarto-pintado_22.html
- HANAUER, D. (1997). Poetry reading in the second language classroom. *Language Awareness*, 6(1), 2-16. <https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959912>
- HANAUER, D. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied linguistics*, 22(3), 295-323. https://www.researchgate.net/publication/31123083_The_task_of_poetry_reading_and_second_language_learning
- LEAR, E. (1984). *The nonsense verse of Edward Lear* (Illustrated by John Vernon Lord). Jonathan Cape.

LEAR, E. (1988). A Book of Nonsense. In *Edward Lear's nonsense omnibus* (pp. 27-137). Galley Press.

LEAR, E. (1990). *O livro dos Disparates* (V. Pinto & L. M. Gaspar, Trads.). Mem Martins; Terramar.

MATTIX, M. (2002). The pleasure of poetry reading and second language learning: a response to David Hanauer. *Applied linguistics*, 23(4), 515-518. <https://academic.oup.com/applj/article-abstract/23/4/515/162836>

PEREIRA, C. (2007). *Contextos Improváveis: nonsense, malapropismos e outras banalidades* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. <https://www.letras.ulisboa.pt/images/areas-unidades/literaturas-artes-culturas/programa-teoria-literatura/documentos/pereira2.pdf>

PEREIRA, C. (2015). Os *limericks* de Edward Lear: a idiotice ao serviço do *nonsense*. In C. Álvares, A. L. Curado, & S. G. de Sousa (Orgs.), *Figuras do idiota, Literatura, Cinema e Banda Desenhada* (pp. 133-141). Húmus.

SOARES, L. D. (1999). *Poemas da mentira e da verdade*. Livros Horizonte.

SOARES, L. D. (2018). *Mais lengalengas*. Livros Horizonte.

CAPÍTULO 13

A literatura digital no ensino de português língua não materna e de português língua de herança: uma proposta de abordagem

Ana Maria Machado
Márcia Marques
Valerie Harlow Shinas

1. Introdução

O valor económico da língua portuguesa atrai, para a sua aprendizagem, estudantes dos diferentes cantos do mundo (Reto, 2012), pelo que as universidades onde se ensina Português Língua Não Materna se abrem também à diáspora ou a outros contextos linguísticos e investem na criação de materiais suscetíveis de aproximar culturas. Sendo a literatura portuguesa um veículo de ensino e de aprendizagem da língua e da cultura, neste trabalho procuraremos dar um passo em direção à emergência do digital e discutir as possibilidades que a literatura eletrónica em português oferece ao ensino do Português Língua Não Materna.

1.1. A literatura no ensino

A inclusão da literatura no ensino de uma língua estrangeira é hoje genericamente inquestionável, ainda que não seja consensual

em todos os contextos nacionais. Ainda assim, talvez se possa afirmar que se assiste a uma reemergência da literatura no ensino de língua estrangeira. De facto, algumas vozes têm vindo a sublinhar cada vez mais o seu papel essencial no desenvolvimento da consciência (inter)cultural e das competências linguísticas dos alunos (Byram, 1997; Belcher & Hirvela, 2000; Bernhardt, 2001; Butler, 2006; Baurain, 2007; Paran, 2008; Sequeira, 2013; Diamantidaki, 2016). Em *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*, editado em 2019, Diamantidaki chama a atenção para o reflexo que a reintrodução da literatura no currículo nacional dos ensinos primário e secundário de Inglês (correspondente aos ensinos básico e secundário em Portugal), datada de 2013, teve no ensino das línguas estrangeiras. A situação em Portugal é, todavia, bem diversa e, perante uma alteração semelhante, que teve lugar em 2015 e 2014, respetivamente, as repercussões no ensino de Português Língua Não Materna não são visíveis.

Por outro lado, a leitura extensiva constitui um importante domínio de aprendizagem do Português Língua Não Materna e do Português Língua de Herança: através dela, o leitor contacta com diferentes valores e atitudes, ao mesmo tempo que desenvolve o léxico, as estruturas e a compreensão (Crossley, Kyle, & Salsbury, 2016; Nation & Waring, 2019). Com este pressuposto, propomos-nos discutir uma primeira adaptação da literatura digital ao modelo didático da série “Dominoes”, da Oxford University Press (OUP).

1.2. Projeto em curso – LEPLE

Este modelo tem sido utilizado no projeto de retextualização de obras literárias – LEPLE: Literatura no Ensino de Português Língua Estrangeira –, desenvolvido por uma equipa de docentes e de investigadores do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra,

do CELGA-ILTEC e da Escola Superior de Educação de Coimbra¹. As já treze retextualizações efetuadas, entre contos e novelas de autores canónicos da língua portuguesa², destinam-se a *graded readers* do nível A1 e A2, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), correspondente ao nível *Beginner/Initiation e Elementary* da OUP e ao nível 1 e 2 de *WIDA 2020 Standards*. A par da ilustração das narrativas, as obras são precedidas, acompanhadas e seguidas de atividades de pré-leitura, de leitura, de pós-leitura e de gramática destinadas a favorecer a compreensão textual e (inter)cultural (Byram, 1997; Hu, 2013; Byram and Hu, 2013). A atenção que os editores prestam à estrutura, forma e complexidade que caracteriza a proficiência dos *graded readers* é um importante auxílio para os aprendentes de línguas estrangeiras. De acordo com Nation e Waring (2019), os aprendentes de L2 beneficiam do controlo de vocabulário, de estruturas gramaticais e atividades de apoio em prol de um *input* mais compreensível. Por consequência, o acesso a textos cuidadosamente escolhidos em função do nível do estudante é motivador e estimula a leitura extensiva.

1.3. Literatura digital no ensino

A opção por uma obra digital prende-se com a necessidade de as Humanidades realizarem um trabalho integrado entre o impresso e o digital, como sublinham autores como Katherine Hayles (2008) e Scott Rettberg (2018). Acreditamos que a aprendizagem do Português Língua Não Materna pode beneficiar dos novos horizontes da litera-

1 Da equipa, coordenada por Ana Maria Machado, fazem parte Maria Helena Jacinto Santana, Maria João Simões, Márcia Daniela Quinteiro Ferreira Marques e Rui Manuel Afonso Mateus. Os consultores do projeto são Ana Sousa Martins, Cristina dos Santos Pereira Martins e José Augusto Cardoso Bernardes.

2 *Maria Moisés*, de Camilo Castelo Branco, “A aia” e *O mandarim*, de Eça de Queirós, *O alienista*, de Machado de Assis, *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga, “A estrela”, de Vergílio Ferreira, “Refluxo”, de José Saramago, “O Conde Jano”, de Mário de Carvalho, “A Instrumentalina”, de Lídia Jorge, “Avó e neto contra vento e areia”, de Teolinda Gersão, “Sangue da avó, manchan-do a alcatifa”, de Mia Couto, “A libélula”, de Ondjaki e “Príncípio de Karenina”, de Afonso Cruz.

tura digital e do modo como a ecologia das suas diferentes linguagens (Ramada Prieto, 2018) cria outras camadas de sentido e novas complexidades. A dimensão de interação que a multimodalidade (palavra, som, imagem, vídeo...) desencadeia beneficia a compreensão do aluno estimulado pela interatividade e pela imersividade da obra (Ryan, 2001; Rowsell, Kress, Pahl, & Street, 2018). Por um lado, e de acordo com Lotherington e Jenson (2011, p. 228), “Reducing L2 learning to the flat literacies of paper-based resources in the classroom raises questions of authenticity in L2 learning”. Deste modo, o crescente interesse na exploração das tecnologias da linguagem (Branco *et al.*, 2012) e o consequente uso dos textos digitais como suporte do desenvolvimento tecnológico (Martin-Beltrán, Tigert, Peercy, & Silverman, 2017) constituem hoje um campo emergente com um impacto relevante na aprendizagem (Machado, & Albuquerque, 2020), uma vez que os estudantes de línguas beneficiam também da imersão nas tecnologias e nos textos digitais.

1.4. A obra digital

A escolha do primeiro episódio da série *Alice Inanimada* como objeto de estudo do ensino de Português Língua Não Materna prende-se com a sua simplicidade, brevidade (5') e multimodalidade, e tira partido da tradução portuguesa da série transmedial e interativa inglesa, *Inanimate Alice*, desenvolvida por Ian Harper, Andy Campbell, Chris Joseph, Kate Pullinger e Mez Breeze (2005-2017). A versão portuguesa de cinco dos sete episódios³ foi realizada no âmbito de um outro projeto, também sediado no Centro de Literatura Portuguesa – “Alice Inanimada: tradução da literatura digital em contexto edu-

³ Segundo Ian Harper, o produtor da série, a configuração gráfica do sexto episódio exige uma placa de 2GB, pelo que “The Last Gas Station” só será traduzida quando esta limitação for ultrapassada. Por seu turno, o último episódio, “Perpetual Nomads”, extra-série, já foi desenvolvido em realidade virtual, havendo, portanto, limites tecnológicos à sua exploração em aula.

cativo”⁴. Neste âmbito, a obra tem sido estudada no contexto do ensino de Português Língua Materna. Neste momento, estão produzidos os dois primeiros episódios – “China” e “Itália” –, e a equipa já está autorizada a utilizá-los na experiência piloto que se iniciará em escolas da zona Centro de Portugal, no ano letivo 2021-2022.

1.5. O projeto “Atlantic Bridge”

Os contactos académicos internacionais que foram sendo feitos no âmbito do projeto aproximaram-no do que gostosamente designámos por “Alice Inanimada”, uma derivação destinada a trabalhar no âmbito do Português Língua de Herança, entre outras valências⁵.

Para tal, em 2019, desenvolveu-se uma parceria com colegas da Lesley University (Cambridge, MA) que teve como primeiro resultado uma apresentação do *Inanimate Alice Research Group* na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Desde então, esta equipa de investigação alargou o seu raio de ação a uma parceria com o *Boys and Girls Club* em Fitchburg/Leominster/Gardner Massachusetts, com o objetivo de, em 2021, apresentar um programa de Verão⁶ centrado na *Inanimate Alice* e destinado a estudantes multilingues, incluindo crianças de 8 a 12 anos com o português e o espanhol como Língua de Herança, os quais fazem parte de uma comunidade urbana industrializada, embora com poucos recursos. Com base no projeto-piloto português, no *Boys and Girls Club* estudar-se-á o primeiro episódio de *Alice Inanimada* de acordo com o plano que aqui apresento.

4 V. <https://www.uc.pt/fluc/clp/inv/proj/meddig/iatld>. Da equipa fazem parte, além de Ana Maria Machado, a coordenadora, a estudante de doutoramento Ana Sofia Albuquerque e Aguilar, o mestre em Tradução, António Oliveira, e o produtor da série, Ian Harper; a estudante de pós-doutoramento Alice Matsuda integrou o projeto em 2018; Kate Pullinger e Chris Joseph são os consultores do projeto.

5 Um dos objetivos deste protocolo visa também conseguir financiamento para produção dos episódios três a cinco em tradução portuguesa e *Inanimate Alice Research Group* tem como consultora Ana Maria Machado.

6 Como se verá abaixo, esta ambição viu-se gorada pela pandemia mundial causada pela Covid-19.

tamos. O plano de aprendizagem definido para estes alunos inclui a construção de atividades que convidam o aprendente de português a ler, explorar e aprender com Alice, de acordo com o modelo aqui proposto. O currículo desenhado para esta escola assenta nos referenciais do *Massachusetts Curriculum Frameworks State Standards* (2017), do *ISTE Technology Standards for Students* (2016), do *WIDA Standards* (2020) e do *World-Readiness Standards for Learning Languages* (2015).

O alinhamento entre estes referenciais, o *American Council on the Teaching of Foreign Languages (The National Standards Collaborative Board, 2015)*, em articulação com o *Alignment of the World-Readiness Standards for Learning Languages* e com o *Common Core State Standards* e os referenciais das línguas e da literacia em português revela-se, neste projeto, fundamental. De facto, os textos americanos sustentam igualmente que a aprendizagem de uma língua carece de um processo significativo de comunicação e de uma progressão do nível elementar ao intermédio e deste ao avançado, através de atividades pedagógicas de leituras significativas, motivadoras e com impacto na progressão da aprendizagem e da proficiência do estudante.

O “Atlantic Bridge” conta ainda com uma colaboração preliminar com Maria de Lourdes Serpa, professora emérita da Lesley University Faculty, que trabalha com escolas da grande Boston, na área metropolitana de Massachusetts, incluindo escolas bilingues que preparam falantes de Português Língua de Herança desde os primeiros anos até à idade adulta. Como a área metropolitana de Boston abarca perto de 310000 portugueses da diáspora⁷, comprehende-se o interesse em preservar a língua portuguesa através de programas destinados a indivíduos e a famílias de ascendência lusa.

O protocolo entre a Universidade de Coimbra e a Lesley University permite trabalhar em simultâneo com universos de aprendentes de Português Língua Não Materna e de Português Língua de Herança,

⁷ V. *Boston Redevelopment Authority for the Mayor’s Office of Immigrant Advancement, 2017.*

que, numa primeira fase, procedem à testagem verbal da obra digital e, posteriormente, respondem ao questionário construído. O confronto de resultados obtidos num e noutro contexto mostrará eventuais diferenças de aprendizagens com possíveis repercussões na construção de materiais didáticos.

2. Metodologia

O estudo que aqui apresentamos está ainda numa fase preliminar, embora tenha beneficiado do cruzamento da experiência adquirida, quer pela exploração pedagógica das retextualizações feitas no âmbito do projeto LEPLE, quer pelas didatizações dos dois primeiros episódios da *Alice Inanimada*, aplicadas nas experiências-piloto feitas em duas escolas da zona Centro de Portugal (2018)⁸. Trata-se, ainda assim, de uma investigação emergente, dada a escassez de dados sobre a literatura digital no contexto do ensino de Português Língua Não Materna. É igualmente uma pesquisa exploratória, pois foi pensada para experiências pedagógicas feitas em dois contextos diferentes: o de Português Língua Não Materna, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e o de Português Língua de Herança, no *Boys and Girls Club* e em escolas de uma comunidade urbana da área metropolitana de Boston.

O trabalho previamente desenvolvido permitiu equacionarmos agora a hipótese de incluir a literatura eletrónica no ensino de Português Língua Não Materna de forma a verificar se a imersão digital traz vantagens significativas na sua aprendizagem. Neste sentido, estabelecemos como objeto de ensaio didático-pedagógico o episódio “China” da série *Alice Inanimada*, naturalmente, por ser o primeiro, por ter uma linguagem acessível, por permitir que o aluno contacte com a linguagem coloquial de uma menina de oito anos e com as aven-

⁸ As intervenções em duas turmas do 6.º ano do 2.º ciclo e do 8.º ano do 3.º ciclo, no Agrupamento de Escolas de Anadia e na Escola Secundária Infanta D. Maria, ficaram a cargo de Ana Aguilar e Alice Matsuda, respetivamente.

turas que ela relata na primeira pessoa e ainda por abordar temas que podem suscitar o interesse dos leitores, como sejam os dispositivos eletrónicos, a mobilidade geográfica e digital, a casa, as vidas disruptivas, a solidão infantil, a interculturalidade, o ensino doméstico e a diversidade cultural.

Note-se, ainda, que as aventuras de Alice são, por via da imersão digital, um constante confronto com o Outro. Um Outro que, em sentido imagológico, se reporta às características de outros países, tal como são expressas nas obra literárias (Beller & Leerssen, 2007), ou seja, no caso de *Alice Inanimada*, de imagens de diversos espaços geográficos e, consequentemente, de diferentes culturas, numa experiência muito cosmopolita da interculturalidade, na medida em que a obra naturaliza a circulação da protagonista e o seu contacto com outros países (Machado & Pageaux, 2001).

2.1. Referenciais americanos, portugueses e europeus

Em função do protocolo “Atlantic Bridge”, organizou-se um grupo de trabalho constituído por três docentes do ensino superior (Universidade de Coimbra, Lesley University e Escola Superior de Educação de Coimbra). Num primeiro momento, elaborámos um breve confronto entre os *Massachusetts Department of Education Curriculum Frameworks Language and Literacy Standards* (2017), o *ISTE Standards for Students* (2016) e o *World-Readiness Standards for Learning Languages* (*The National Standards Collaborative Board*, 2015), por um lado, e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e o Referencial Camões PLE (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017), por outro, no sentido de perceber as lógicas que subjazem a estes referenciais e os critérios que aí são valorizados. A partir desta comparação, determinámos um nível de proficiência comum aos leitores do episódio digital

que iremos didatizar, como fica claro no alinhamento das indicações comuns aos vários referenciais que aqui citamos:

- **MA Curriculum Frameworks (2017)–College and Career Readiness Anchor Standards for Reading:** Semelhante ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, este referencial aborda habilidades, competências e conhecimentos relevantes para a literacia e para o desenvolvimento linguístico. No entanto, o desenvolvimento é medido de acordo com o ano escolar e não com o nível de proficiência, assumindo uma trajetória de desenvolvimento de acordo com a idade. Estas habilidades e conhecimentos básicos incluem especificamente a capacidade de:
 - o “Read closely to determine what a text states explicitly and to make logical inferences from it; cite specific textual evidence when writing or speaking to support conclusions drawn from a text.”
 - o “Determine central ideas or themes of a text and analyze their development; summarize the key supporting details and ideas.”
 - o “Interpret words and phrases as they are used in a text, including determining technical, connotative, and figurative meanings, and analyze how specific word choices shape meaning or tone.”
 - o “Integrate and evaluate content presented in diverse formats and media, including visually and quantitatively, as well as in words.”
 - o “Independently and proficiently read and comprehend complex literary and informational texts.”
- **ISTE Standards for Students (2016):** Este referencial visa o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para preparar os alunos para a aprendizagem da leitura digital no século XXI.

Refere um conjunto de habilidades que, todavia, não estão bem definidas. Pretende-se que os

“Students use technology to seek feedback that informs and improves their practice and to demonstrate their learning in a variety of ways.”

- ***WIDA English Language Development Standards Framework (2020):*** O referencial WIDA descreve o desenvolvimento da língua inglesa nos domínios da leitura, escrita, audição, conversação e visualização necessárias à compreensão dos conteúdos académicos. Este referencial pressupõe um desenvolvimento progressivo do nível 1 (comunicação e compreensão ao nível lexical) ao nível 6 (comunicação e compreensão fluentes). Cada um destes níveis está de acordo com as diretrizes e indicadores de cada ano escolar. Os *Guiding Principles for English Language Development* determinam que:
 - o “Multilingual learners use and develop language through activities which intentionally integrate multiple modalities, including oral, written, visual, and kinesthetic modes of communication.”
- ***World-Readiness Standards for Learning Languages (The National Standards Collaborative Board, 2015):*** Este referencial fornece orientações para o ensino das línguas estrangeiras que são ensinadas nos Estados Unidos como Língua Segunda ou como Língua de Herança, de modo a promover o bilinguismo e a biliteracia em alunos desde o pré-escolar ao 12º ano. Visa apoiar o desenvolvimento da língua e da literacia em 16 idiomas, incluindo o português. O referencial está organizado de acordo com cinco princípios: comunidades, comunicação, culturas, conexões e comparações. O desenvolvimento acompanha o nível escolar e o desenvolvimento de forma a promover a comunicação e a compreensão. Por exemplo, os *Standards for Learning Portuguese* incluem:

- o “Communicate in Portuguese: Students understand and interpret spoken and written Portuguese on a variety of topics.”
- o “Develop *Insight into the Nature of Language and Culture*: Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons between Portuguese and English.”
- **Quadro europeu comum de referência para as línguas** (Conselho da Europa, 2001): Este documento descreve o desenvolvimento linguístico na aprendizagem da comunicação e compreensão de diversos idiomas. Define níveis de proficiência para cada idioma, desde o A1 (nível lexical, desenvolvimento introdutório da comunicação) a C2 (domínio linguístico no idioma de destino). Por exemplo:
 - o Utilizador independente – B1 – “É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.” (Conselho da Europa, 2001, p. 49)
- **Referencial Camões** (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017): Adotando os critérios do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, este referencial visa o desenvolvimento linguístico nos níveis A1 a C2 e destina-se a alunos de língua portuguesa. Por exemplo:

o Nível Limiar: “O B1 é um nível intermédio e caracteriza-se pela capacidade que um aprendente de uma língua estrangeira tem de utilizar essa mesma língua para manter a interação com outros falantes em contextos variados, nos domínios pri-

vado, público, educativo e profissional. Neste nível, o utilizador manifesta competências discursivas e pragmáticas para lidar de forma eficiente, com alguma autonomia, com situações comuns do quotidiano". (Conselho da Europa, 2001, p. 61-62, *apud* Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017, p. 25).

Considerando estes referenciais e os conteúdos gramaticais a eles associados, optámos pelo nível B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* e pelo Grade 3, *Massachusetts Curriculum Frameworks*. A simplicidade da linguagem associada ao uso do modo conjuntivo, frequente no episódio "China", torna o texto adequado a este nível, ao mesmo tempo que permite ensinar algumas formas do presente do conjuntivo, quer através do seu sentido, quer através da explicação da sua formação gramatical. De facto, com os exercícios de compreensão e de gramática que elaborámos, cremos ser possível uma primeira introdução a este modo que, de resto, se adequa ao discurso da protagonista, que está permanentemente a pensar nos seus sonhos, desejos e preferências ("Talvez nos ajude a encontrar o meu pai."). É também possível que a familiaridade com o Português Língua de Herança por parte dos estudantes americanos torne o episódio acessível ao nível B1 do QECRL, a referência que, a partir de agora utilizaremos. Esta é uma das questões que tentaremos avaliar nos testes a fazer no contexto americano (*Boys and Girls Club* e escolas da periferia de Boston).

O modelo da série "Dominoes", da OUP, que vamos seguir na didatização da *Alice Inanimada*, exige algumas adaptações, uma vez que, ao contrário do texto impresso, o ecossistema digital não permite a inscrição de interferências materiais no texto. Por exemplo, as glosas linguísticas que, no modelo original⁹ surgiam em pé de página, nessa nossa adaptação do modelo seguido no LEPLE, a explicação lexical é resolvida apenas através de exercícios de compreensão. De resto, conforme provaram os testes feitos, em ambiente digital, as dificulda-

⁹ V. *O Senhor Ventura* não está disponível na web, apenas na plataforma usada no ensina a distância da Universidade de Coimbra. V. Machado *et al.*, 2019a e 2019b.

des lexicais e de compreensão serão menores do que na leitura de um texto monomodal verbal, pois a confluência da multimodalidade sonora, imagética, filmica e verbal reduz-las significativamente.

O universo deste ensaio didático-pedagógico estava previsto para alunos das duas instituições de ensino envolvidas no protocolo. Com características diferentes, a Universidade de Coimbra participou com os alunos do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros (doravante CALCPE) e a Lesley University (Massachussets), colaboraria, como se disse, com os alunos do *Boys and Girls Club* e das escolas da área metropolitana de Boston. Porém, as consequências da pandemia mundial causada pela Covid-19 impossibilitaram que se realizassem os testes com os alunos americanos, uma vez que só em setembro de 2021 retomaram as suas aulas. Deste modo, na análise dos resultados, não poderemos contemplar a tipologia e o significado das diferenças entre os estudantes de Português Língua de Herança e os de Português Língua Não Materna. Com estas limitações, neste estudo, apenas poderemos considerar os dados relativos aos estudantes de Português Língua Não Materna e comentar alguns exemplos das atividades propostas, por enquanto ainda no *Google Forms*¹⁰. De futuro, mal os episódios estejam disponíveis, pretendemos recorrer a uma ferramenta mais versátil de modo a responder melhor à tipologia de exercícios criada (e.g., *Moodle*).

2.2. Testagem

A aplicação de *Alice Inanimada* ao ensino do Português Língua Não Materna iniciou-se com um teste linguístico prévio. De facto, numa primeira fase deste estudo preliminar, precisámos de ter em conta, fundamentalmente, o código verbal. Para tal, revimos a versão impressa do primeiro episódio da série, que fora utilizado na primeira experiência-piloto nas duas escolas referidas, de forma a tornar a obra

¹⁰ A extensão do questionário (37 páginas), impossibilita a sua colocação em anexo. No entanto, poderá ser consultado em <https://www.dropbox.com/s/24bns1a7yl5o99o/Alice%20Inanimada%20-%20questionario.pdf?dl=0>

menos dependente da imagem, embora sempre conscientes de que estamos a desvirtuar o digital, que é necessariamente *digital born* (Hayles, 2008) e também digitalmente recebido. A versão impressa preparada – artificial, entenda-se – visa apenas proceder ao tipo de testagem que temos usado no projeto LEPLE, uma vez que, no primeiro contacto que os estudantes têm com as retextualizações, solicitamos que, à medida que lêem o texto, vão sublinhando as suas dificuldades de compreensão. Se no LEPLE esta sinalização ajudava a definir as glossas linguísticas, as ilustrações e os questionários, com *Alice Inanimada*, os resultados são determinantes na construção das atividades didáti-co-pedagógicas de *close reading*.

No caso do ensino de Português Língua Não Materna e de Português Língua de Herança com uma obra digital, esta primeira triagem é importante para afinarmos não só o conjunto de perguntas, mas também para se poder comparar a primeira reação dos alunos perante a história impressa com as dificuldades posteriormente registadas à medida que leem o episódio no computador. Para tal, *Alice Inanimada* foi visionada um mês depois, de modo a que o aluno pudesse experimentar uma quase nova receção da obra. Ora, como na leitura do digital, os alunos não podem escrever no ecrã, pedimos que registassem as suas dificuldades num ficheiro independente. De novo, por força da pandemia, a aula decorreu à distância, pelo que foi a professora que interagiu com a história, dando o necessário tempo de leitura no final de cada ecrã. Em termos ideais, note-se, teria sido o aluno a controlar esse ritmo, tanto mais que a divisão de “China” em 18 secções tem a vantagem de permitir que o aluno leia¹¹ e defina o seu próprio tempo de leitura.

Nesta primeira experiência, os resultados dos sete alunos do CALCPE (com 252 horas de ensino) – oriundos da China (2), do Japão (1), da Nova Zelândia (1), da América (1), do Canadá (1) e da Coreia (1)

¹¹ Não é este o lugar para discutir o tipo de receção que a literatura digital permite, pelo que usaremos leitura em sentido lato (Hayles, 2008; Montfort, 2005)

– foram deveras animadores¹². Os dados da leitura da versão impressa são bastante díspares. Num total de 231 *headwords*, houve 48 palavras sublinhadas¹³ (20,7%). Como era de esperar, tanto no primeiro teste, como no segundo, os estudantes asiáticos foram aqueles que sublinharam um maior número de vocábulos desconhecidos.

No primeiro teste, as 47 *headwords* (20,3%) que este grupo de alunos sublinhou quase coincidem com o total de palavras desconhecidas pela turma. Curiosamente, tanto no primeiro como no segundo teste, os tempos verbais não constituíram obstáculo, pois não foram marcados pelos alunos, o que confirma a importância do léxico na aquisição da língua.

No texto impresso, os alunos asiáticos sublinharam, individualmente, entre 11 e 34 vocábulos desconhecidos. Contrastantemente, o informante neozelandês indicou ter dificuldades em 9 palavras, o americano em 8 e o canadiano não sublinhou qualquer vocábulo.

Num segundo momento, os alunos foram expostos ao episódio em formato digital. Aqui, embora constatemos o mesmo comportamento relativamente às nacionalidades dos informantes, também como era de esperar, o número de palavras sublinhadas diminuiu de forma bastante significativa. Os mínimos da versão impressa passaram a máximos na versão digital. Os alunos de nacionalidades japonesa e chinesa¹⁴ continuaram a ser os que mais dificuldades manifestaram assinalando, individualmente, entre 3 a 10 vocábulos desconhecidos, num total de 16 *headwords* sublinhadas, o que equivale a um decréscimo significativo, pois o reconhecimento é agora de 93,1% das palavras, tendo aumentado 13,8%. Nos restantes estudantes, com maior proficiência, a tendência geral de redução foi ligeiramente menor: o informante neozelandês passou para 6 vocábulos sublinhados, o americano para 4 e o canadiano continuou a não registar nenhuma dificuldade.

12 O teste foi feito numa turma de B1 da Professora Joana Smyth, a quem agradecemos, penhoradas, a prestimoso colaboração.

13 A contagem das palavras sublinhadas não contempla as repetições.

14 O informante coreano não realizou o segundo teste.

As palavras que tiveram várias ocorrências na versão em papel, como “jipe” e “petróleo”, na versão digital deixaram de aparecer sublinhadas. Outras como “Ba-xi”¹⁵, “truques”, “tejadilho” e “rede”, embora tenham continuado a aparecer, apresentam uma diminuição de ocorrências (respectivamente, de 9 para 3; de 4 para 1; de 6 para 2; de 3 para 1). A palavra “silvestres” e o verbo “fartar” ainda continuaram a causar dificuldades aos informantes, uma vez que apenas baixaram em 1 ocorrência.

Contudo, também foi possível verificar, muito pontualmente, a situação inversa. Algumas palavras que não apareciam sublinhadas na versão em papel surgiram, agora, na versão digital com apenas 1 ocorrência, como, por exemplo, “breve”, “satélite”, “incomodá-la” e “saltos”. A palavra “doido” foi a única que aumentou o número de ocorrências: 1 informante sublinhou este vocabulário na versão papel, mas na digital surge 2 vezes sublinhado.

2.3. Didatização

Os dados apresentados confirmam a expectativa prévia de que a multimodalidade favorece a compreensão lexical. Após a realização dos dois testes de conhecimento lexical, estamos em condições de abordar a leitura da obra na sua transmedialidade. Foi, pois, com base nestes pressupostos que construímos a nossa proposta de exploração do episódio “China” em ambiente também digital, na plataforma *Google Forms*.

Acreditamos que, tanto a imagem e a iluminação, como a cor, a música e o ruído favorecem a compreensão do *pathos* do texto. Por outro lado, o necessário gesto ergódico, porque não trivial (Aarseth, 1997), exigido pela interatividade da obra e propiciador da imersão física do leitor (Murray, 1997) que, na secção “Flores silvestres”, cumpre a ação que a protagonista Alice realiza, gera uma fusão leitor-perso-

15 Não sendo uma palavra portuguesa, poderia não ter sido contabilizada. Não a retirámos na expectativa de que fosse identificada como uma designação de um jogo estrangeiro. De facto, a visualização da obra diminuiu o grau de incomprensão em relação a esta palavra.

nagem e uma efetiva entrada na história. Pense-se, concretamente, no momento em que Alice fotografa as flores silvestres para depois as enviar a seu pai. Na realidade, se o leitor não atuar, não só a ação não se realiza, como a própria história não avança, uma situação que Ryan (2001) designa por interatividade interna, porque, no caso, a diegese depende da ação do leitor.

Com as sucessivas fases desta abordagem da obra digital, pretendemos perceber não só como o digital, com as suas componentes de multimedialidade e multimodalidade, entre outras, pode favorecer a leitura extensiva e a compreensão literária do episódio “China”, como também preparar um questionário exploratório passível de ser utilizado à distância ou presencialmente.

Deste modo, o questionário elaborado assentou em três pilares: um esquema tripartido em pré-leitura, leitura, pós-leitura, usado na língua materna por autores como Isabel Solé (2000), e migrado para a abordagem textual no contexto da língua estrangeira por autores como Judi Moreillon (2007) e Brian Tomlinson (2011); este é igualmente o modelo seguido pela série “Dominoes” que inspirou o projeto LEPLE. Também com base nestes dois autores, optámos por incluir, desde o momento da pré-leitura, perguntas sobre a receção do texto, no sentido de estimular a relação do leitor com a obra. São, como se percebe, questões que aproximam o leitor da experiência narrada, o mesmo acontecendo com tópicos em que o estudante cruza as suas referências culturais com as informações presentes na obra.



12. A Alice gosta de jogar Ba-Xi, um jogo tradicional da China. Qual é o desporto mais representativo do seu país? *

2 points

Your answer

Figura 1. Questão sobre referência cultural

Finalmente, e embora o foco em contexto de Português Língua Não Materna esteja centrado na análise fina do código verbal, não quisemos perder a oportunidade de contribuir, ainda que muito residualmente, para a literacia digital crítica dos estudantes. Neste sentido, e em função das enormes diferenças entre ler no ecrã ou no papel (Rowse et al., 2018), introduzimos uma pergunta por secção relativa às dimensões reveladas no ecrã que, naturalmente, transcendem o verbo e que são geralmente objeto de *hyper reading*, “a strategic response to an information-intensive environment, aiming to conserve attention by quickly identifying relevant information, so that only relatively few portions of a given text are actually read” (Hayles, 2012, p. 12). De facto, evidências recentes resultantes da reanálise de dados recolhidos na leitura de “Italy”, o segundo episódio de *Inanimate Alice*, sugerem que a reação dos estudantes à complexidade do digital tende a concentrar-se na modalidade baseada na linguagem verbal, descartando todo o universo multimodal e multimédia no qual o texto está inserido (Karchmer-Klein & Shinas, 2019).

10. Escolhe a opção correta: "A música de fundo é" *

0 points

- chinesa.
- inglesa.
- árabe.
- portuguesa.
- eletrónica.

Figura 2. Exemplo de uma questão sobre a literacia digital.

Na verdade, pesquisas em curso (v.g. o trabalho de Amanda Hovious) sugerem que os alunos tendem a concentrar-se no texto e a

negligenciar todo o universo multimodal e multimídia em que estão inseridos.

No contexto do ensino do Português Língua Não Materna, embora reconheçamos a importância de uma literacia digital crítica (Simanovski, 2020), o objetivo fundamental é o domínio do código verbal, pelo que a maior parte das atividades desenhadas são, naturalmente, de ordem linguística e exigem uma *close reading*. Ainda assim, como dissemos, arriscámos algumas questões que se prendem com o ambiente digital. Fazemo-lo com uma enorme moderação, mas com o intuito de sensibilizar os estudantes para a literatura eletrónica.

Partindo destas premissas, a estrutura do questionário foi pensada de acordo com os três momentos de leitura, seguidos de uma secção de consolidação gramatical. Na fase da leitura, definiram-se previamente três partes em função da estrutura da obra: a preocupação que Alice e sua mãe sentem por o pai estar há dois dias sem dar notícias e a apresentação de Brad, o amigo eletrónico que Alice desenhou; a viagem ao seu encontro e as ocupações e pensamentos de Alice; e, por último, o reencontro com o pai. Caso o estudante pretenda, e dependendo da sua relação com a obra, pode ler os capítulos do episódio na íntegra e resolver as atividades no final. Cremos, porém, que, dada a sua extensão, o exercício tornar-se-á mais fastidioso.

A didatização do episódio teve em conta em conta as dificuldades dos alunos identificadas nos dois primeiros testes, as aprendizagens pensadas para o nível B1 e, como o trabalho foi pensado para ser realizado *online*, não inclui no seu plano atividades de oralidade. Mesmo assim, como se verá, as duas propostas de escrita migram com facilidade para a interação oral entre professor-aluno ou entre os alunos que poderão conversar, por exemplo, sobre um possível retrato da personagem, um aspeto que a obra não revela.

2.3.1. Atividades

O questionário começa com questões relativas ao perfil do aluno, as quais são importantes para aferir dificuldades específicas em função da língua materna e da(s) língua(s) adicional(ais).

**Alice Inanimada no Ensino de PLNM Atlantic Bridge
Projet (Universidade de Coimbra – Lesley
University)**

Autorizo que trabalhos por mim realizados no âmbito das atividades do projeto Literatura no Ensino da Português Língua Estrangeira / Alice Inanimada – Atlantic Bridge, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), sejam utilizados para fins de ensino e de investigação no âmbito deste projeto.

Declaro ainda que os conteúdos transmitidos são da minha responsabilidade, não tendo caráter difamatório e não invadindo a privacidade de terceiros.

I authorize that the work I carried out within the scope of the Literature in the Teaching of Portuguese as a Foreign Language / Alice Inanimada – Atlantic Bridge project, of the Faculty of Arts of the University of Coimbra (FLUC), can be used for teaching and research purposes within the scope of this project. I further declare that the content shared is my responsibility, does not have a defamatory character and does not invade the privacy of third parties.

* Required

Li o supracitado e comprehendo integralmente o seu conteúdo. * 1 point

Date
mm / dd / yyyy

Email * 1 point

Your answer

PERFIL

Nacionalidade: * Your answer

Curso que frequenta * Your answer

Língua Materna (L1) (Mother tongue) * Your answer

Língua de escolarização (Language of schooling) * Your answer

Outra língua (ou línguas) que saiba/estuda além do Português (Other(s) language(s) you know/ you have learned besides Portuguese). * Your answer

Figura 3. Perfil do aluno.

Seguem-se as atividades de cada secção, que têm entre três a catorze exercícios: o momento “Antes de ler” tem três questões, as três partes de “Durante a leitura” têm entre nove a catorze exercícios, sobretudo de incidência lexical com o objetivo de, como dissemos, substituir as glosas linguísticas do meio impresso às quais as atividades do projeto LEPLE recorriam. A secção “Depois de ler” conta com três questões e a parte relativa à gramática contempla cinco conteúdos gramaticais desenvolvidos ao longo de oito exercícios. Esta unidade didática, cujos principais objetivos consistem no desenvolvimento da leitura extensiva, na aquisição de léxico novo, na consolidação e introdução de conteúdos gramaticais, tem um tempo previsto de duas aulas de 1:30.

A tipologia de exercícios realizados contempla desde a escolha múltipla, ao verdadeiro/falso, à reordenação de frases de acordo com a sequência narrativa original, à combinação de palavras ou expressões de diferentes colunas, ao preenchimento de espaços e à conclusão de frases, numa gama bastante variada que procura resolver as dificuldades e avaliar a compreensão. As respostas fechadas estão preparadas para a correção automática, permitindo que o estudante obtenha uma classificação imediata relativa a estas questões. As demais precisarão de ser corrigidas pelo professor.

No momento da pré-leitura, prevemos três questões, sendo duas de escolha múltipla, as quais visam a criação de expectativas sobre a obra e uma de resposta aberta.

Na primeira, considerando o caráter estranho do título, interroga-se o aluno sobre o seu eventual sentido, numa pergunta em que não há respostas certas ou erradas e, na segunda, solicita-se que o aluno avance hipóteses sobre o conteúdo do episódio “China”.

Sobretudo com a segunda questão, instala-se a dúvida que, espera-se, o aluno procurará resolver na (re)leitura da obra.

A terceira pergunta visa o envolvimento pessoal do aluno e interroga-o sobre um lugar que gostasse de visitar bem como a respetiva justificação.

Alice inanimada

Episódio 1: China (versão digital)

ANTES DA LEITURA
Escolhe a opção correta.

1. A série chama-se "Alice Inanimada". A palavra "alma" vem de anima (em latim), então "Alice Inanimada" significa que * 0 points

- a Alice está morta.
- a Alice não tem alma.
- a Alice é uma personagem.
- a Alice é um desenho animado.

2. O episódio "China" * 0 points

- conta as aventuras de Alice na China.
- conta a morte de Alice na China.
- conta a viagem de Alice à China.
- descreve os desenhos que Alice fez sobre a China.

3. Que país gostavas de visitar? Justifica a tua opção. * 1 point

Your answer

Figura 4. Antes da leitura.

Na elaboração do questionário, tentámos evitar uma tendência muito enraizada, quando se trata de discutir literatura, a saber,

“the teacher’s interpretation of the text was central and dominated; the questions asked already had answers” (Troyan, 2012). Pelo contrário, a sequência de atividades propostas busca justamente contrariar estas críticas, incluindo não só perguntas com várias respostas possíveis, mas apelando à receção do texto e à experiência estética do aluno.

A título de exemplo, cite-se a possível dificuldade que pode oferecer a manutenção do anglicismo “player”, sem correspondente adequado em português. A equipa de tradução discutiu bastante este problema e optou por não traduzir a palavra, uma vez que a imagem do dispositivo eletrónico multifuncional o aproximava do que mais tarde viria a ser um *smartphone*, mas que, em 2005, ainda não fora comercializado (Machado *et al.* 2018).



Figura 5. Player.

Assim, para esclarecer qualquer dúvida que possa subsistir, criámos um exercício de escolha múltipla onde o aluno deverá escolher o dispositivo que é fisicamente mais parecido com o “player”: o *smartphone*, o *game boy*, a consola ou o *iPad*. Em contexto presencial, po-

der-se-ia ainda acrescentar uma breve discussão sobre a arqueologia dos telemóveis.

O desenvolvimento da especificidade da leitura digital motivou questões relativas à entidade que tira as fotos: o leitor ou a Alice? Recorde-se a exigência interativa e ergódica do leitor, sem o que, como dissemos, a história não avança. Mais uma vez, não há aqui uma resposta certa ou errada, pois pretende-se que o estudante se interrogue sobre o seu novo estatuto de leitor imersivo (Murray, 2017).

Por outro lado, com o pedido para descrever de memória a sala de estudo de Alice, pretende-se averiguar se efetivamente o aluno usa a *hyper reading* para o conjunto do que se passa no ecrã para além do texto verbal, ao mesmo tempo que se sinaliza esse *surplus* que carece igualmente de leitura.

A pós-leitura pode incluir uma recapitulação e um alargamento do conteúdo do episódio e ainda um apelo à experiência afetiva do leitor.

No primeiro caso, caberia a reordenação de ações ou, uma vez que toda a aventura é narrada na primeira pessoa, poder-se-ia pedir a reescrita de um fragmento na terceira pessoa. No caso das atividades realizadas, optou-se por esta solução.

Ainda neste momento é solicitada uma atividade que permite ao aluno consolidar o léxico e as estruturas adquiridas, agora, aplicadas a uma nova situação, mas que também apela ao seu envolvimento pessoal, uma vez que se pede que relate uma aventura semelhante, por si vivida, num texto com um mínimo de 60 e um máximo de 100 palavras.

Uma vez que as produções escritas dos alunos de nível B1 ainda precisam de alguma monitorização, na sequência do que se tem feito eletronicamente nas escolas que ensinam *Inanimate Alice* pelo mundo,

como tarefa de escrita criativa¹⁶, pensámos na narrativa de uma nova aventura de *Alice Inanimada*. O aluno começa por ordenar um conjunto de frases, ao mesmo tempo que, de acordo com o processo *interativo CYOP* (*Choose your own path*), vai selecionando opções a partir de exercícios de escolha múltipla, obrigando-se a tomar decisões coerentes com o novo texto.

DEPOIS DA LEITURA

37. Reescreve o seguinte trecho com os verbos na 3^ª pessoa do singular: "Um dia, quando eu estava na China, fui com a minha mãe à procura do meu pai. Ia com muito medo do escuro e queria ligar o meu player, mas não podia. Depois de muito tempo, descobri o meu pai no alto de uma colina. Finalmente, perdi o medo." *

Your answer

38. Já estiveste numa situação semelhante? Conta-a num mínimo de 60 e num máximo de 100 palavras. *

Your answer

Figura 6. Depois da leitura.

Ao nível da escrita criativa, considerámos a disseminação de *Alice Inanimada* no espaço pluricêntrico do português, pelo que esta atividade poderá ser escrita na variante aprendida pelo aluno, dependendo da geografia específica a que está exposto. Foi igualmente em função da questão do português no mundo que, na produção deste novo episódio, colocámos duas cidades de países de língua portuguesa (São Paulo e Lisboa) e duas de países de outras línguas (Polónia e Rússia).

16 V. I teach with Alice (<https://inanimatealice.com/teaching-with-inanimate-alice>).

39. Escreve um episódio diferente ordenando as frases e selecionando opções:
- A Alice chegou agora a Portugal / Brasil / Polónia / Rússia.
 - Vai frequentar um curso de engenharia informática / línguas / medicina / direito.
 - Hoje foi o seu primeiro dia de aulas e, no final da tarde, a Alice foi comprar os livros de Matemática / de Gramática / de Anatomia / de História do Direito.
 - Alice não conhece Lisboa / São Paulo / Varsóvia / Moscovo.
 - Resolreu pedir ajuda a um polícia e perguntou-lhe: Onde posso encontrar uma livraria?
 - O polícia respondeu: Apanhas o autocarro / o metro / um elétrico / o comboio. Sais na quinta estação. Vais encontrar a livraria facilmente. Tem uma enorme porta azul.
 - Alice assim fez, mas distraiu-se e saiu na sexta paragem. É claro que não havia ali nenhuma livraria.

Figura 7. CYOP.

No final, com o intuito de desenvolver a autonomia do aluno, é-lhe solicitado que encontre um desfecho para o episódio em 40 a 50 palavras, conforme o exercício que aqui se apresenta.

40. Escreve aqui o teu texto. Consegues dar um fim à história em 40 a 50 palavras? *

Your answer

Figura 8. Criação de um desfecho para o episódio.

44. Estamos na China. No próximo mês, _____ na China. *

1 point

Your answer

45. A minha mãe e eu ficamos no acampamento. Na próxima semana, *

2 points

Your answer

Figura 9. Verificação gramatical: consolidação.

O espaço dedicado à gramática encerra as atividades, procurando treinar estruturas adquiridas que podem não estar ainda consolidadas no nível B1 – alguns casos de pronominalização, de tempos verbais como o futuro, o condicional e os tempos compostos – e, respondendo às dificuldades do episódio, fazendo uma breve introdução ao presente do conjuntivo. Apesar da ambição da tarefa neste nível, o contexto que a protagonista cria, a sua imaginação, os seus gostos e desejos afiguram-se facilitadores da compreensão do modo conjuntivo, com o qual o aluno contacta agora pela primeira vez. Para ilustrar o trabalho desenvolvido, damos um exemplo de um exercício de consolidação e de um outro de aprendizagem de novos conteúdos.

Atenta nas formas verbais sublinhadas:

"Talvez nos ajude a encontrar o meu pai."

"mesmo que ele não responda"

"embora eu tenha medo"

"embora não haja nada para ver"

O conjuntivo é um modo verbal que serve para expressar possibilidades, hipóteses, situações não factuais. As formas verbais sublinhadas encontram-se no PRESENTE DO CONJUNTIVO, pedido pelas expressões "talvez", "mesmo que" e "embora".

O presente do conjuntivo também é usado depois de expressões imprecisas como: é possível que, é bom que, é importante que, é necessário que, é preciso que, é melhor que.

Observa a sua construção neste tempo.

PRESENTE DO CONJUNTIVO
 Verbos Regulares

	- <u>E</u>	- <u>ES</u>	- <u>EM</u>
Eu	Fale	Coma	Abra
Tu	Fales	Comas	Abras
Ele / Ela / Você	Fale	Coma	Abra
Nós	Falemos	Comamos	Abramos
Eles / Elas / Vocês	Falem	Comam	Abram

gk. Usa os verbos no conjuntivo presente. *

Segue o exemplo.
exemplo: eu / ter: eu tenha

a. nós / comprar: _____
b. eles / abrir: _____
c. tu / beber: _____
d. nós / trabalhar: _____
e. eu / lavar: _____
f. tu / estudar: _____
g. nós / partir: _____
h. elas / correr: _____
i. eu / vestir: _____
j. tu / comer: _____
k. ela / saltar: _____
l. vocês / decidir: _____

Long answer text:

Figura 10. Verificação gramatical: explicação e exercício.

Note-se que, tal como se faz no “Dominoes” e no LEPLE, cada conteúdo gramatical é precedido de um enunciado explicativo e de uma demonstração. No caso de um conteúdo novo, a explicação é necessariamente mais detalhada e a demonstração e os exercícios circunscrevem-se à reutilização do modo em verbos regulares. As irregularidades selecionadas são apenas ditadas pela sua presença no texto.

O questionário termina com questões que visam a avaliação de toda a atividade pelos estudantes.

Feedback da atividade

69. Gostou de ler a "Alice Inanimada"? *

1 point

Sim
 Não

70. O texto é fácil... *

1 point

1 2 3 4 5

Muito fácil Muito difícil

71. O texto é interessante. *

1 point

1 2 3 4 5

Pouco interessante Muito interessante

72. O questionário sobre a "Alice Inanimada" foi fácil ... *

1 point

1 2 3 4 5

Muito fácil Muito difícil

Figura 11. Avaliação do questionário.

3. Conclusão

No contexto do ensino do Português Língua Não Materna e do Português Língua de Herança, a construção de atividades adequadas à leitura, compreensão e treino de estruturas do episódio “China”, da série *Alice Inanimada*, permitiu desenhar uma primeira abordagem da literatura digital na aprendizagem do português. Nation e Waring (2020) defendem que o vocabulário controlado e o *input* comprehensível dos *graded readers* beneficiam os aprendentes de línguas estrangeiras. Com a escolha de uma obra digital adequada a alunos de português do nível B1, construímos atividades linguísticas e de literacia capazes de avaliar compreensão e conhecimento de vocabulário e de gramática.

Nesta investigação exploratória do texto foi possível conhecer as dificuldades dos alunos, primeiro, no meio impresso e, posteriormente, no digital, para depois as ter em consideração na adaptação do modelo “Dominoes”, da OUP, utilizado no projeto de retextualização da literatura, e agora adaptado à especificidade do digital e, no caso deste episódio, ao *graded reader* de nível B1. Estas experiências pedagógicas são ainda emergentes, pelo que não possuímos dados comparativos. Todavia, os testes de leitura que decorreram em turmas de Português Língua Não Materna de alunos estrangeiros que estudam português na Universidade de Coimbra foram muito expressivos acerca das vantagens da imersão digital na aprendizagem de Português Língua Não Materna. Além disso, considerando os referenciais americanos (*The National Standards Collaborative Board*, 2015; WIDA 2020) e portugueses (QECRL e RC) e a evidência das características dos *graded readers* (Nation e Waring, 2019), podemos concluir que a obra digital e as atividades desenhadas são adequadas à aprendizagem do Português Língua Não Materna e que a multimodalidade da literatura digital favorece claramente a compreensão do aluno (Rowse et al., 2018). Resta ver como estes e outros alunos respondem às atividades que aqui apresentamos. A análise desses resultados será o objeto do nosso próximo estudo.

Referências

- AARSETH, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. JHU Press.
- BAURAIN, B. (2007). Small group multitasking in literature classes. *ELT Journal*, 61(3), 237-245.
- BELCHER, D., & Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: Revisiting the debate. *Journal of Second Language Writing*, 9(1), 21-39.
- BELLER, M., & Leerssen, J. T. (2007). *Imagology: the cultural construction and literary representation of national characters: a critical survey*. Rodopi.
- BERNHARDT, E. (2002). Research into the teaching of literature in a second language: What it says and how to communicate it to graduate students. In V. M. Scott & H. Tucker (Eds.), *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues* (pp. 195-210). Heinle and Heinle.
- BRANCO, A., Mendes, A., Pereira, S., Henriques, P., Pellegrini, T., Meinedo, H., Trancoso, I., Quaresma, P., & Lima, V. L. S. (2012). *The Portuguese Language in the Digital Age*. Springer.
- BUTLER, I. (2006). *Integrating language and literature in English studies: A case study of the English 100 course at the University of North West*. University of South Africa.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- CONSELHO da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Asa.
- CROSSLEY, S., Kyle, K., & Salsbury, T. (2016). A usage-based investigation of L2 lexical acquisition: The role of input and output. *The Modern Language Journal*, 100(3), 702-715. <https://doi.org/10.1111/modl.12344>
- DIAMANTIDAKI, F. (2016). Using Literature in the KS2 Foreign Language Classroom. In C. Conlon (Ed.), *Success Stories from Secondary Foreign Languages Classroom: Models from London School Partnerships with Universities*. Trentham.
- DIAMANTIDAKI, F. (2019). *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*. Bloomsbury Publishing.
- DIREÇÃO de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

FREILÃO, M. (2020). Affective narratives for engagement in digital games [Universidade do Porto] <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/128583/2/412491.pdf>

HAYLES, N. K. (2008). Electronic literature: New horizons for the literary. University of Notre Dame Press.

HAYLES, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary tecnogenesis*. University of Chicago Press.

HU, H. C. M. (2013). The effects of word frequency and contextual types on vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(3), 487-495. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.487-495>

INTERNATIONAL Society for Technology in Education. (2016). *2016 ISTE standards for students*.

KARCHMER-KLEIN, R., & Shinas, V. H. (2019). Adolescents' navigation of linguistic and nonlinguistic modes when reading a digital narrative. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 469-484. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12278>

LOTHERINGTON, H., & Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: New literacies, new basics, new pedagogies. *Annual review of applied linguistics*, 31, 226-246.

MACHADO, A. M. (2021). O português nos ensinos básico e secundário: um Itinerário para a compreensão textual. In Castro, F., Velez de Cravo, C., & Fernandes, A., (Org.), *Desafios do currículo escolar no século XXI* (pp. 94-138). Imprensa da Universidade de Coimbra.

MACHADO, A. M., & Albuquerque, A. (2020). Teaching digital literature: Alice Inanimada em Portugal. *MATLIT: Materialidades da Literatura*, 8(1), 217-240. http://dx.doi.org/10.14195/2182-8830_8-1_12.

MACHADO, A. (2021). *Inanimate Alice* in Portuguese Schools. In: *Intercultural communication: linguistic and didactic issues. International Conference on Language and Technology in the Interdisciplinary Paradigm. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 287-292). <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.12.36>

MACHADO, A. M., Campbell, A., Harper, I., Aguilar, A. & Oliveira, A. (2018). *Inanimate Alice* – the Story of the Series and its Impact in Portugal. *MATLIT*:

Materialidades da Literatura, 6(3), 93-104. https://doi.org/10.14195/2182-8830_6-3_8.

MACHADO, A. M., & Pageaux, D. H. (2001). Da imagem ao imaginário. In *Da literatura comparada à teoria literária* (pp. 48-66). Presença.

MARTIN-BELTRÁN, M., Tigert, J. M., Peercy, M. M., & Silverman, R. D. (2017). Using digital texts vs. paper texts to read together: Insights into engagement and mediation of literacy practices among linguistically diverse students. *International Journal of Educational Research*, 82, 135-146.

MASSACHUSETTS Department of Elementary and Secondary Education. (2017). *English Language Arts and literacy: Massachusetts curriculum framework*.

MATSUDA, A. (2018). A literatura infantil e juvenil contemporânea: estudos dos livros digitais propostos em Portugal no PNL. *Revista de Letras*, 20(30), 17-39. Acedido a 1 de maio de 2021, em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/9225>

MONTFORT, N. (2005). *Twisty little passages: an approach to interactive fiction*. MIT Press.

MOREILLON, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. American Library Association.

MURRAY, J. H. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. MIT Press.

NATION, I. S. P., & Waring, R. (2019). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.

PARAN, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.

PULLINGER, K., & Joseph, C. (2006). *Alice Inanimada* [TV series] – Episódio 1: China (trad. A. M. Machado, A. Albuquerque e Aguilar, & A. Stark). The Bradfield Company.

PULLINGER, K., & Joseph, C. (2006). *Alice Inanimada – Episódio 2: Itália* (trad. A. M. Machado, A. Albuquerque e Aguilar, & A. Stark). The Bradfield Company.

RAMADA Prieto, L. (2018). *Esto no va de libros: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- RETTBERG, S. (2018). *Electronic Literature*. Polity Press.
- RETO, L. A. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Texto Editores.
- ROWSELL, J., Kress, G., Pahl, K., & Street, B. (2018). The social practice of multimodal reading: A new literacy studies – Multimodal perspective on reading. In D. Alvermann et al. (Eds.), *Theoretical models and processes of literacy* (pp. 514-532). Routledge.
- RYAN, M. L. (2015). *Narrative as virtual reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. The Johns Hopkins University Press.
- RYAN, M. L. (2001). Beyond myth and metaphor: the case of narrative in digital media. *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*. 1(1). <http://www.gamestudies.org/0101/ryan/#top>
- SEQUEIRA, R. (2013). A literatura na aula de língua estrangeira e a competência intercultural. *Revista de estudos literários*, 3, 211-229. https://doi.org/10.14195/2183-847X_3_9
- SIMANOWSKI, R. (2020). Literature and digital media: notes on theory and aesthetics. *MATLIT: Materialidades da Literatura*, 8(1), 11-21.
- SOLÉ, I. (2000). Leer, escribir y aprender. *Aula de innovación educativa* 96, 6-9.
- THE National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages* (4. ed). Alexandria, VA.
- TOMLINSON, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- TORGA, M. (2007). *O Senhor Ventura* (5. ed.). Dom Quixote.
- TROYAN, F. J. (2012). Standards for foreign language learning: Defining the constructs and researching learner outcomes. *Foreign Language Annals*, 45, 24.
- WIDA. (2020). *WIDA English language development standards framework, 2020 edition: Kindergarten-grade 12*. University of Wisconsin System.

CAPÍTULO 14

Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito: gramática pedagógica entre descrição línguística e ensino-aprendizagem de PLA

Judite Carecho
Anabela Fernandes
Rute Soares

1. Introdução¹

No contexto do ensino-aprendizagem do Português Língua Adicional (PLA), o uso do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Imperfeito (PI) do Indicativo destaca-se pela sua complexidade e pela dificuldade que representa para aprendentes e professores. Constitui, pois, um bom exemplo de uma área que requer uma reflexão cuidada na interseção entre descrição linguística, prática docente e aprendizagem por parte dos alunos. Foi esse o objetivo que orientou a elaboração do presente texto, em que procurámos aproximar e conjugar essas diferentes perspetivas.

Começamos por apresentar, na secção 2, uma descrição linguística do significado temporo-aspetual de PPS e PI, cujo texto procurámos adequar às necessidades de informação do professor de PLA, remetendo referências e informações mais específicas de caráter teórico

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.

linguístico para nota de rodapé.² Convictas da necessidade do ensino explícito da gramática e cientes da imprescindível adaptação que a descrição linguística requer em contexto de ensino, refletimos na secção 3 sobre os aspetos que caracterizam uma gramática pedagógica adequada aos objetivos e destinatários de situações de ensino específicas. Esses destinatários são o elemento central da secção 4, onde apresentamos uma análise de erros encontrados em produções escritas de alunos, que constitui a base para uma adaptação didática da descrição linguística feita na secção 2. Nesta linha, sugerimos na secção 5 hipóteses de abordagem didática que têm em conta as reflexões das secções anteriores.

Não visando apresentar uma adaptação didática para alunos com um perfil específico, o nosso contributo incide essencialmente sobre a informação a incluir nas explicações gramaticais e a sua pertinência (ou não) para professores e alunos de diferentes níveis de proficiência linguística, sobre a terminologia a usar e a evitar, e ainda sobre a clareza da formulação e a adequação dos exemplos, as tipologias de exercícios e a natureza gradativa e cíclica de sequências para o ensino-aprendizagem destes tempos verbais.

2. Descrição linguística de Pretérito Perfeito Simples e Pretérito Imperfeito

Quer o Pretérito Perfeito Simples, quer o Pretérito Imperfeito são tempos verbais do passado³ e indicam, por isso, que as situações

-
- 2 O texto apresenta, assim, dois caminhos de leitura adequados a públicos-alvo diferentes, sendo possível ler apenas o texto e os exemplos com informação essencial para docentes de PLA. No caso docentes de PLA e outros leitores que tenham também interesse em linguística aplicada, será útil ler igualmente as notas sobre fontes e conceitos teóricos, nas quais situamos o nosso trabalho de descrição face a bibliografia relevante nesta área tão complexa e profusa em propostas teóricas que é o tempo e aspeto.
- 3 No caso do PI, o facto de o considerarmos apenas como tempo verbal do passado exclui da nossa análise os seus usos modais (i) como marcador de cortesia (*Queria uma cerveja, por favor*) ou (ii) com um significado de possibilidade – muitas vezes em substituição de formas de Futuro do Pretérito/Condicional (*Se estivesses aqui, fazímos uma festa para comemorar; Ainda bem que pus um alarme no telemóvel, mais cinco minutos e perdia o autocarro*), ou também no caso de sugestões (*Para não estarmos a fazer jantar a esta hora, comprávamos no takeaway, achas bem?*) e planos (*Hoje tentávamos escrever a última parte do texto e amanhã revíamos tudo, parece-me que assim vamos conseguir acabar*) –, ou ainda (iii) para instaurar um mundo alternativo, como nos versos da canção de Chico Buarque *João e Maria: Agora eu era o herói e o meu cavalo só falava inglês*, ou nas brincadeiras de criança em que a canção se inspira: *Vamos brincar, agora eu era o médico e tu eras o doente* (sobre estes usos do PI, cf. Fonseca (1985), Fonseca (1989, p. 310ss) e Oliveira (1986)).

a que se aplicam são verdadeiras num intervalo de tempo situado antes do momento presente, aquele em que o falante produz o enunciado. Porém, embora tenham em comum a localização temporal no passado, PPS e PI divergem ao nível aspetual, pois as maneiras distintas como localizam as situações têm consequências diversas para situações com características aspetuais diferentes, ou seja, que apresentam estruturas internas distintas, como por exemplo os estados e eventos apresentados na secção 2.1.⁴ Antes de prosseguirmos a caracterização temporo-aspetual de PPS e PI é, pois, necessário introduzir brevemente alguns conceitos da área do aspetto lexical.

2.1. Aspetto lexical e tipos de situações

Para sistematizar as diferenças na estrutura interna das situações, elas podem ser divididas em várias classes aspetuais, sendo a distinção entre a classe dos estados e a dos eventos⁵ aquela que é mais relevante para a interpretação de formas de PPS e PI. Os estados, referidos por predicados estativos como *ter olhos castanhos*, *ser professora*, *morar em Coimbra*, ou *estar distraído*, são situações não dinâmicas, de estrutura interna homogénea. Os eventos, referidos por predicados eventivos como *fazer um bolo de chocolate*, *acender a luz* ou *conversar*, são situações dinâmicas, caracterizadas por incluírem fases ou mudanças na sua estrutura interna (por exemplo, os diversos passos da receita do bolo e o momento em que este fica pronto, ou as diversas falas que constituem uma conversa).

As propriedades das diferentes situações refletem-se na forma como os predicados de cada classe se comportam em determinados contextos linguísticos, que podem servir de critérios para os identi-

4 A definição de aspetto como “internal constituency of a situation” remonta a Comrie (1976, p. 3).

5 A noção de evento usada neste texto – semelhante à usada em Raposo *et al.* (2013) e baseada na proposta de Moens (1987, p. 42ss.) para o inglês – opõe-se à de estado e abrange todos os outros tipos de situação (processos, processos culminados, culminações e pontos, segundo a terminologia de Moens, ou atividades, *accomplishments* e *achievements*, segundo a terminologia de Vendler (1967)). Note-se ainda que a classificação de situações de que falamos não diz respeito a situações do mundo real, mas sim às suas representações linguísticas.

ficar.⁶ Por exemplo, os predicados de estado caracterizam-se pela sua interpretação neutra de situação verdadeira no presente quando combinados com o Presente do Indicativo em frases descontextualizadas (cf. os exemplos (1)), enquanto os predicados de evento só são aceitáveis nesse tempo verbal se o contexto linguístico ou situacional levar a uma reinterpretação como situações habituais (cf. as frases (2) e (4) descontextualizadas / com um exemplo de contexto linguístico) ou como planos futuros (cf. (3)).

(1) A Ana tem olhos castanhos/ é professora/ tem muita fome/ está distraída.

(2) ?A Ana acende a luz. / A Ana acende a luz todas as noites.

(3) ?A Ana faz um bolo de chocolate. / A Ana faz um bolo de chocolate e eu levo uma prenda, mas não digas nada porque é surpresa.

(4) ?A Ana conversa com a mãe. / A Ana conversa com a mãe ao domingo à tarde.

Enquanto os estados são situações durativas, que se prolongam no tempo, os eventos podem ser pontuais (como *acender a luz*) ou durativos (como *fazer um bolo de chocolate* ou *conversar*), e distinguem-se ainda os eventos que incluem um limite intrínseco⁷ (no caso de *fazer um bolo de chocolate*, o momento em que o bolo fica feito, e, para

6 Sobre as propriedades dos tipos de situação e os critérios linguísticos para os identificar em português, cf. Raposo (2013a, p. 370ss.), Cunha (2013, p. 588ss.), e Peres (2003), onde se alude a Dowty (1979) como origem das primeiras propostas de critérios linguísticos, para o inglês.

7 Na bibliografia, situações com limite intrínseco são classificadas como télicas, por oposição a situações atélicas, sem esse limite: na terminologia de Moens (1987, p. 42ss.), os eventos dividem-se em processos culminados (télicos durativos como *fazer um bolo*), culminações (télicos pontuais como *acender a luz*), processos (atélicos durativos como *conversar*) e pontos (atélicos pontuais como *espirrar*).

acender a luz, o momento em que a luz fica acesa) daqueles que não incluem esse tipo de limite (por exemplo, *conversar*).⁸

Também dentro da categoria dos estados pode haver subdivisões: existem, por um lado, estados estáveis⁹, que se prolongam no tempo e são propriedades duradouras das entidades que caracterizam, como *ter olhos castanhos*, *ser professora*, *morar em Coimbra*, e, por outro lado, há os estados episódicos, propriedades apenas temporárias, como *estar distraído*, *estar em casa* ou *ter muita fome*. Uma outra subclassificação dentro da categoria dos estados é proposta por Cunha (2013, p. 596), que define os estados faseáveis (por ex. *ser agressivo*, *ser preguiçoso*, *viver em Paris*) como tendo algumas características dinâmicas que os aproximam dos eventos, ao contrário dos estados não faseáveis (por ex. *ser alto*, *ser português*).¹⁰

Descritas algumas diferenças entre várias classes aspetuais de predicados, voltemos à caracterização de PPS e PI, para observar a interação entre as propriedades aspetuais das situações a que os dois tempos verbais se aplicam e o modo de as localizar no tempo que é próprio de cada um deles.

8 Um critério linguístico para distinguir situações com e sem limites intrínsecos é a indicação da sua duração recorrendo às expressões adverbiais *em x tempo* e *durante x tempo*: a primeira é usada quando há um limite intrínseco (*Fiz o bolo de chocolate em/*durante meia hora*) e a segunda quando ele não existe (*Conversámos durante /*em meia hora*) (sobre a influência do complemento direto e de outros elementos da frase na classificação como eventos com/sem limite intrínseco, cf. Cunha (2013, p. 604))

9 Adotamos a designação de estados estáveis e episódicos, usada em Raposo *et al.* (2013, pp. 372ss., 595ss. e 1304ss.). Na base dessa distinção está a que Carlson (1979, p. 55) propõe para o inglês, entre os predicados que se aplicam a indivíduos e os que se aplicam às fases temporais desses indivíduos (“individual-level” e “stage-level”, respetivamente).

10 Um dos critérios linguísticos propostos para distinguir os estados faseáveis dos restantes é a possibilidade de combinação com *estar a*: é possível dizer *A Ana está a ser agressiva /ser preguiçosa /viver em Paris*, mas não *A Ana está a ser alta /ser portuguesa*.

2.2. *Pretérito Perfeito Simples e localização temporal*

2.2.1. *Localização de eventos*

O PPS localiza as situações a que se aplica no passado relativamente ao seu tempo de referência, que é o momento da enunciação, o que faz com que, no caso de eventos com limite intrínseco, como *acender a luz* e *fazer um bolo de chocolate* em (5) e (6), se considere que foram concluídos, isto é, atingiram esse limite – o bolo ficou feito e a luz ficou acesa – no passado.

(5) A Ana acendeu a luz.

(6) A Ana fez um bolo de chocolate.

No caso de eventos sem limite intrínseco, como *conversar*, ao localizar as situações inteiramente num tempo passado, o PPS tem o efeito de lhes atribuir limites,¹¹ sendo, por isso, o tempo verbal compatível com expressões que indicam a duração das situações, como *durante uma hora*, no exemplo seguinte:¹²

(7) A Ana conversou com a mãe (durante uma hora).

Em sequências discursivas com referência a vários eventos, duas formas de PPS correspondem, na maior parte dos casos, a duas situações que se sucedem no tempo (sendo, muitas vezes, uma delas causada ou possibilitada pela outra), como em (8) e (9):

(8) A Ana fez um bolo de chocolate e deu uma fatia à filha.

(9) A Ana conversou com a mãe, voltou para casa e contou ao marido o que a mãe lhe tinha dito.

11 Cf. Cunha (2013, p. 617) e Carecho (2007, p. 86).

12 A frase *A Ana conversava com a mãe durante uma hora* é também compatível com PI, mas nesse caso tem obrigatoriamente uma leitura habitual (cf. secção 2.3.3.); só o PPS e o Mais-que-Perfeito preservam a interpretação de situação única.

No entanto, se um dos eventos relatados fizer parte de outro – como a adição dos ingredientes faz parte da confeção do bolo, em (10), ou a informação sobre um assunto faz parte da conversa, em (11) –, então a interpretação da frase será diferente, não de sequência temporal, mas de inclusão:

- (10) A Ana fez um bolo de chocolate, mas pôs-lhe açúcar duas vezes e o bolo ficou doce demais.
- (11) A Ana conversou com a mãe e contou-lhe que estava com problemas no trabalho.

Como é visível nas frases anteriores, o PPS localiza eventos que ocorreram uma única vez, mas o exemplo de *pôr açúcar no bolo duas vezes* em (10) mostra que também é possível localizar desta forma eventos repetidos, sobretudo quando o número de repetições se encontra definido.

2.2.2. Localização de estados

A localização de estados tem muitas semelhanças com a localização de eventos sem limite intrínseco: na ausência de um ponto terminal próprio, é o tempo verbal a impor limites externos à situação, limites esses que podem ser ou não especificados pelo contexto, como no caso dos estados episódicos das frases seguintes:

- (12) A Ana esteve em casa.
- (13) A Ana teve muita fome (quando foi a um restaurante que só servia marisco, porque é alérgica e não podia comer nada).
- (14) A Ana esteve distraída (durante a aula toda).

Numa sequência discursiva com predicados de estado no PPS, a interpretação temporal depende sobretudo da relação possível entre as situações em causa, de acordo com o conhecimento que o leitor

tem do mundo e da situação: no caso de (15), a interpretação mais plausível parece ser a de simultaneidade das situações, enquanto em (16) são referidos dois lugares em que a mesma pessoa esteve em momentos diferentes:

- (15) A Ana estudou em Lisboa e morou em Benfica.
- (16) A Ana esteve no cabeleireiro e no supermercado, talvez tenha perdido o telemóvel lá.

Os estados estáveis correspondem, como vimos na secção anterior, a períodos normalmente extensos da existência do indivíduo, a que o PPS associa a informação de se localizarem inteiramente no passado, como acontece com o período da vida da Ana em que ela foi professora, em (17):

- (17) A Ana foi professora.

No entanto, no caso de estados estáveis permanentes, que acompanham o indivíduo durante toda a sua existência, a associação com PPS revela-se problemática: o exemplo (18) só é aceitável se concebermos que houve uma invulgar mudança na cor dos olhos da Ana, mostrando que não é possível localizar com PPS uma fase correspondente a toda a vida do indivíduo.¹³

- (18) ?A Ana teve olhos castanhos.

Quanto às categorias dos estados episódicos e dos estados faseáveis, por não serem permanentes, não se revela difícil localizá-los através de formas de PPS, como fases da existência dos indivíduos envolvidos, como se verifica nos exemplos (12) a (16), acima para os estados episódicos e (19) e (20), abaixo, para os estados faseáveis:

¹³ Oliveira (2013, p. 519) nota que só o PI é compatível com estados estáveis que duram toda a vida.

- (19) A Ana viveu em Paris.
(20) A Ana foi agressiva/simpática.

No entanto, a combinação com PPS mostra uma diferença notória entre os predicados de (19) e (20): a primeira frase retrata um estado, a que o PPS impõe limites como a todas as situações sem limites intrínsecos, enquanto a segunda refere eventos, comportamentos de um determinado tipo.¹⁴

2.3. *Pretérito Imperfeito e localização temporal*

O PI localiza as situações indicando que eram verdadeiras num intervalo de tempo passado que lhe serve como tempo de referência, sem facultar indícios acerca do eventual prolongamento ou dos limites dessas situações.¹⁵ Assim, em contraste com o PPS, uma situação referida por uma forma de PI pode ter terminado no momento da enunciação, como é o caso de *estar escuro na sala* no exemplo (21), abaixo, ou pode não ter terminado, como é provável no caso de *o Paulo estar a tratar do jardim* em (22) e *a família ser grande* em (23).

- (21) Acendi a luz porque estava escuro na sala.
(22) O Paulo ainda agora estava a tratar do jardim, não o vês aí pela janela?
(23) A família era grande e não cabia naquela mesa, por isso comprámos uma mesa maior.

14 Com efeito, só uma parte dos estados designados como faseáveis apresenta problemas específicos na combinação com PPS e PI, com destaque para o verbo *ser*, sobre o qual se apresentam outros dados na secção 4.3.

15 A sobreposição a um ponto de perspetiva temporal é indicada em Peres (1993, p. 17) como característica de comum de PI e Presente; a referência à não definição de limites surge em Oliveira (2013, p. 521), mas também em Carecho (2007, p. 81), Gärtner (1998, p. 25) e Martins (1982, p. 169); o paralelismo entre PI e Presente é já notado em Cunha & Cintra (1984, p. 450) e Coseriu (1976, pp. 94ss.).

A forma de o PI localizar as situações tem também implicações específicas para a forma como é interpretado quando aplicado a diferentes tipos de situações, e é sobre elas que nos debruçamos nas secções seguintes.

2.3.1. Paralelismo com o Presente e localização de diferentes tipos de situações

O PI localiza as situações a que se aplica de forma muito semelhante ao Presente do Indicativo, já que este também indica que uma situação referida é verdadeira no momento da enunciação, sem dar qualquer informação sobre o seu início ou fim. A semelhança no modo de localizar as situações leva a um paralelismo na interpretação das duas formas verbais quando combinadas com as diversas classes aspetuais, como podemos observar comparando as frases (1) a (4) acima, com os seguintes exemplos no PI:

- (24) A Ana tinha olhos castanhos.
- (25) A Ana era professora.
- (26) A Ana tinha muita fome (hoje de manhã).
- (27) A Ana estava distraída (na aula de ontem).
- (28) ?A Ana acendia a luz. / A Ana acendia a luz todas as noites.
- (29) ?A Ana fazia um bolo de chocolate. / A Ana fazia um bolo de chocolate no aniversário da filha.
- (30) ?A Ana conversava com a mãe. / Sentada no sofá, naquela sala cheia de recordações, a Ana conversava com a mãe.

Tal como com o Presente, também com o PI é possível uma interpretação neutra de situação verdadeira no tempo de referência com predicados de estado (cf. (24) a (27)). Já os predicados de evento ((28) a (30)) não são aceitáveis em frases isoladas, mas tornam-se aceitáveis em contextos situacionais ou linguísticos que levem a uma

leitura de situação habitual (cf. (28) e (29) como frase descontextualizada/ em sequência compatível com leitura como hábito verdadeiro num tempo passado a determinar contextualmente), ou, num outro registo, em contextos narrativos que induzam uma leitura de situação em curso (cf. (30) como frase descontextualizada/em sequência compatível com contexto narrativo no passado).

2.3.2. *Tempo de referência passado e localização de estados*

Todavia, apesar do paralelismo entre Presente e PI, existe uma diferença fundamental entre estes dois tempos verbais: enquanto as situações presentes são verdadeiras no momento da enunciação – isto é, o Presente tem, por definição, um tempo de referência que é o momento em que o falante produz o enunciado –, o PI localiza as situações por sobreposição a um tempo de referência passado que precisa de estar disponível no contexto linguístico ou situacional. No caso de estados estáveis, como *ter olhos castanhos* (24) e *ser professora* (25), o facto de se tratar de características duradouras de determinadas entidades leva a que o tempo de existência dessas entidades esteja desde logo disponível como tempo de referência, caso não haja outro – é o que sucede com o tempo de vida da Ana nas frases descontextualizadas (24) e (25), acima. Por isso, essas frases são facilmente aceitáveis sem outro contexto; já as frases com estados episódicos, como *ter muita fome* (26) e *estar distraído* (27), necessitam de um contexto situacional ou linguístico, que pode estar explícito, por exemplo, na forma de expressões adverbiais de tempo como *na aula de ontem* (27) ou *hoje de manhã* (26) – sendo, neste último exemplo, ainda concebível uma limitação contextual coincidente com o tempo que precedeu o pequeno almoço. Para além desse tempo de referência, nada mais se sabe acerca de um eventual prolongamento ou dos limites da situação em causa.

Voltando ao uso de PI com estados estáveis, é de notar que, em frases sem qualquer contexto, como (24) – *Ana era professora* –,

os tempos de referência disponíveis para a interpretação da situação como válida estão associados à existência da pessoa descrita e não podem estender-se até ao presente: no caso de (24), uma possibilidade é o tempo relevante ser uma fase passada da vida da Ana, o que significa que no presente ela já não é professora; outra possibilidade será todo o tempo de vida da Ana, daí se inferindo que no presente ela já não está viva.¹⁶ Na ausência de contexto, esta segunda interpretação é também a mais plausível para a frase (25), *A Ana tinha olhos castanhos*, a não ser que se conceba uma invulgar mudança da cor dos olhos, e o mesmo vale para a frase (31), abaixo, já que o nome próprio normalmente se mantém durante toda a vida.

(31) A minha avó chamava-se Amélia.

Porém, caso este tipo de afirmações se insira num contexto, situacional ou linguístico, que proporcione um tempo de referência passado utilizável na interpretação do PI, a situação será considerada válida nesse tempo de referência – é o que sucede em (32), abaixo, com o tempo situado *no ano passado*, mais especificamente quando o locutor esteve na praia:

(32) No ano passado, na praia, conheci um turista francês, chama-va-se Luc e era professor.

É nesse tempo que se afirma serem verdadeiras as situações *chamar-se Luc* e *ser professor*, nada mais sendo dito sobre a extensão desses estados, que podem ainda ser válidos no presente. Assim, ao contrário do que sucede na frase (31), em (32) a combinação de PI com um predicado estável que se mantém durante toda a vida do indivíduo não implica que o indivíduo já não esteja vivo. Pelo contrário, dado o contexto, quem profere a frase (32) não diz nem implica nada acerca da situação profissional ou da existência atual do turista fran-

16 Trata-se do “efeito de não existência” descrito em Oliveira (2015, p. 20) para os predicados estáveis que são permanentes.

cês no presente, até porque tal não é relevante para a conversa e nem o locutor está, provavelmente, na posse dessas informações. Aliás, o conhecimento que o falante tem do indivíduo referido e da sua situação também pode ter um peso na escolha do tempo verbal nestes contextos, pois o conhecimento de que a situação descrita é verdadeira no presente torna menos provável a escolha do PI. Veja-se a forma sublinhada *era*, no exemplo seguinte:

(33) No ano passado, na praia, conheci um turista francês, chamava-se Luc e era professor. Por acaso, em conversa, descobri que esse turista conhecia uma prima minha que era professora em França.

Neste caso, o PI pode sugerir que a prima já não é professora (ou não está em França, ou não está viva), pois se o falante souber que ela ainda é professora em França, caso queira ser cooperante na conversa e, sobretudo, caso esse seja um dado relevante, será mais provável, ou pelo menos igualmente possível, que o tempo verbal escolhido seja o Presente (*é professora em França*).

2.3.3. *Omissão quanto a limites, localização de eventos, relação temporal entre situações*

Como foi referido a propósito dos exemplos (28)-(29), repetidos abaixo em (34)-(35), os predicados de evento no PI só são aceitáveis em contextos linguísticos ou situacionais específicos, como os que permitem a sua interpretação como hábitos (*acender a luz todas as noites* e *fazer um bolo de chocolate quando a filha faz anos* em (34) e (35)).

(34) A Ana acendia a luz todas as noites.

(35) A Ana fazia um bolo de chocolate no aniversário da filha.

É importante acrescentar que a reinterpretação contextual das situações como hábitos também pode acontecer com estados epi-

sódicos (cf. (36) e (37), abaixo), tendo essas frases um significado semelhante ao de frases com o verbo *costumar* (cf. (38)):

(36) A Ana tinha muita fome todas as manhãs.

(37) A Ana estava muitas vezes distraída nas aulas.

(38) A Ana costumava acender a luz todas as noites/ fazer um bolo de chocolate no aniversário da filha/ ter muita fome todas as manhãs/ estar distraída nas aulas.

A ligação entre *costumar* e o PI revela-se também no facto de este ser o único tempo verbal do passado com o qual este verbo é compatível. No entanto, há uma diferença entre os dois: enquanto o PI necessita do contexto para especificar a sua interpretação, habitual ou outra, o verbo *costumar* funciona como operador aspetual que transforma eventos em estados habituais, não deixando margem para outras leituras.¹⁷

Outra leitura contextual possível de um predicado de evento no PI, para além da repetição do evento, é a interpretação de evento em curso (cf. *conversava* em (30), acima, e (39a), abaixo), que surge sobretudo em contextos narrativos.

(39a) Sentada no sofá, naquela sala cheia de recordações, a Ana conversava com a mãe enquanto a Sofia, feliz por poderem finalmente estar em família, fazia um bolo de chocolate para a sobremesa.

Fora da especificidade de um contexto narrativo, esta interpretação de evento em curso não se obtém normalmente apenas com recurso ao PI, mas sim associando este tempo verbal à perífrase aspetual *estar a + Infinitivo*, que foca a fase intermédia do evento:

¹⁷ No caso do PI, além da leitura habitual, existe a possibilidade de uma leitura de repetição mais concentrada no tempo, sobretudo com situações pontuais sem limite intrínseco, como *espirrar*, por exemplo em *A Ana espirrava e a mãe olhava, impotente, esperando que o Rui chegassem depressa com o anti-histamínico*.

(40a) Hoje à tarde, quando cheguei a casa, a Sofia estava a fazer um bolo e a Ana estava a conversar com a mãe na sala.

Com ou sem perífrase aspetual, esta leitura de evento em curso tem a particularidade de, tratando-se de eventos com um limite intrínseco, não garantir que esse limite seja atingido: em (39) e (40), por exemplo, o bolo está a ser confeccionado, mas não está ainda concluído, sendo, deste modo, plausíveis continuações das sequências discursivas em que ele não chega a ser concluído, como as seguintes:

(39b) ... Mas, nesse momento, a velha casa foi sacudida por um terremoto e todos se precipitaram para o exterior, mesmo a tempo de escaparem ao desmoronamento de uma parte do edifício.

(40b) ... Mas, logo a seguir, sentimos o tremor de terra e fugimos todos para a rua.

Para além de ilustrarem o PI com leitura de evento em curso, as sequências (39a+b) e (40a+b) exemplificam os dois padrões típicos de localização temporal das situações em sequências com formas de PI (e de PPS): ou as situações referidas por PI se sobrepõem no tempo, assumindo o mesmo tempo de referência (por ex., em (39a), isso verifica-se com os eventos *conversava* e *fazia um bolo*, tal como, em (33), acima, com os estados *chamava-se Luc* e *era professor*), ou, havendo uma sequência de PI e PPS, o mais frequente é que haja também sobreposição temporal entre as situações respetivas (por ex., em (40a), *cheguei a casa, estava a fazer um bolo e estava a conversar*, e, em (39a+b), *conversava, fazia um bolo e foi sacudida*). Nestas sequências, as formas de PI são usadas em descrições que servem de cenário aos acontecimentos relatados no PPS, enquanto formas sucessivas de PPS representam, como vimos na secção 2.2.1, acontecimentos que muitas vezes se sucedem no tempo (tal como *sentimos o tremor de terra e fugimos* em (40b)).

No entanto, por vezes, as formas de PI associadas a eventos com limites intrínsecos têm um comportamento bastante diferente do acima descrito, como se verifica nos exemplos seguintes:

(41) Naquele dia 20 de julho de 1969, Neil Armstrong abria a porta do módulo lunar e saltava para a superfície deserta e rochosa da Lua. Os olhos do mundo acompanhavam o astronauta (...).¹⁸

(42) A 28 de abril de 1926, um golpe militar derrubou o regime liberal-republicano. Chegava ao fim a I República.¹⁹

Em casos como estes, ainda que se sobreponham obrigatoriamente a um tempo de referência bastante específico e explícito no contexto (como as datas nos dois exemplos, e o próprio evento da primeira frase no exemplo (42)), as situações referidas pelo PI *abria*, *saltava* (41) e *chegava* (42) não constituem o cenário para eventuais eventos reportados no PPS – ao contrário do que sucede com *precipitaram* e *fugimos* nas sequências (39a+b) e (40a+b), acima, que ocorrem no cenário descrito pelo PI nas frases anteriores. Em (41) e (42) as formas de PI *abria*, *saltava* e *chegava* correspondem elas próprias a eventos que poderiam ser relatados por PPS sem nenhuma outra alteração nas frases, e não poderiam ter uma versão muito semelhante com a perífrase aspetual *estar a+infinitivo*, como acontece com a versão *estava a conversar* e *estava a fazer* (40a) de *conversava* e *fazia* em (39a). Em (41) os eventos referidos por *abria* e *saltava* estabelecem até uma relação de sequência temporal entre si – tal como os eventos relatados no PPS observados na secção 2.2.1 –, enquanto a terceira forma de PI desta sequência (*os olhos do mundo acompanhavam o astronauta*) já tem uma leitura de evento em curso, sobrepondo-se temporalmente às ações dos astronautas, *abria* e *saltava*.

18 Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/as-primeiras-palavras-na-lua-uma-frase-mitica-para-a-historia/>

19 Fonte: <https://www.museu.presidencia.pt/pt/conhecer/republica-e-simbolos-nacionais/ditadura-militar-e-estado-novo/>

O uso do PI ilustrado por (41) e (42) é muito específico e surge em contextos bastante restritos, como um recurso narrativo que dá um relevo especial aos eventos relatados.²⁰ No entanto, ele torna-se importante para uma descrição global do PI e da sua aplicação a diferentes tipos de situações, pois mostra que a aproximação ao efeito da perífrase aspetual *estar a+infinitivo*, que observámos em (39a) e (40a), acima, não é a única interpretação de PI aplicado a situações com limites intrínsecos, para além da leitura habitual. Com efeito, considerando o panorama global descrito em toda a secção 2.3, parece mais adequado pensar que a forma de localização por sobreposição a um tempo de referência passado, omitindo indicação sobre os limites da situação, torna o PI ideal para referir situações sem limites intrínsecos (incluindo estados habituais) e para eventos com limites intrínsecos em contextos em que só é importante localizar a sua parte intermédia (porque é essa parte que é relevante para o momento e o seu prolongamento ou limite não interessam no contexto, ou porque não há informação sobre eles); no entanto, o PI não exclui a referência a esses eventos na sua globalidade, em contextos narrativos muito específicos como os ilustrados nos exemplos (41) e (42), dando-lhes especial relevo precisamente porque esta não é a forma normal de localizar esses eventos.

3. Da descrição linguística à gramática pedagógica

Apresentada a proposta de descrição linguística de PPS e PI, a secção 3 é dedicada às características gerais de uma gramática pedagógica e à aplicação dessas características ao caso particular de PPS e PI, ponderando que aspectos da proposta de descrição apresentada na secção 2 podem/devem ser incluídos em explicações destinadas aos alunos de PLA.

²⁰ Este uso do PI é designado como ‘imperfeito narrativo’ em português e em outras línguas, ou ainda como ‘imperfeito pitoresco’ (cf. Carecho (2007, p. 84, nota 83) e Almeida (2001, p. 49)).

3.1. Caracterização geral

Partimos da noção de que o ensino explícito da gramática tem o seu lugar mesmo num ensino de língua estrangeira com propósitos eminentemente comunicativos, ajudando a atingir estes de forma mais ou menos decisiva conforme as características variadas quer das línguas a ensinar (com regularidades mais ou menos fáceis de assimilar simplesmente a partir do contacto com a língua), quer dos aprendentes (com diferentes idades, conhecimentos de outras línguas, experiências e perfis de aprendizagem de língua, hábitos de estudo, objetivos específicos de compreensão/produção linguística) quer do contexto de ensino (com maior ou menor exposição à língua estrangeira, maior ou menor variedade no *input* recebido, possibilidades de interação diversas, etc.) (cf., por exemplo, Larsen-Freeman, 2003, p. 150; Keck & Kim, 2014, p. 146; Swan, 2006).

Neste contexto, a gramática enquanto descrição da língua tem, pois, um caráter instrumental e necessita de flexibilidade para se adaptar aos objetivos e destinatários, o que necessariamente distingue a gramática pedagógica da gramática puramente linguística.²¹ Esta preocupa-se muitas vezes em aplicar de forma coerente uma determinada teoria ou em explicar os fenômenos da língua em todas as suas facetas, usando descrições abstratas e sintéticas que valorizam de igual modo as regras e as exceções decorrentes da sua aplicação. Pelo contrário, a gramática pedagógica seleciona os fenômenos a apresentar de acordo com a sua relevância para o destinatário, objetivo e contexto de ensino, sendo eclética em termos teóricos. Apresenta os fenômenos selecionados de forma suficientemente detalhada e concreta, ilustrada com exemplos relevantes, autênticos ou próximos do uso

²¹ As reflexões apresentadas em seguida sobre a relação entre gramática linguística e pedagógica baseiam-se em Schmidt (1990, p. 154ss.), Helbig (1992, p. 151), Larsen-Freeman (2003, p. 45) e Larsen Freeman & Celce-Murcia (2016, p. 4ss.).

real²² e, sempre que necessário, contextualizados a nível discursivo e/ou situacional.²³

O elemento crucial nesta caracterização da gramática pedagógica é o seu objetivo didático – na verdade, como argumenta Costa (2002, pp. 236-242), num contexto de ensino pode existir uma complementaridade de diferentes perspetivas da gramática: as perspetivas descritiva e formal, que informam o professor na sua atividade de descrever e explicar aos alunos o funcionamento e uso da língua em contexto, assim como de criar materiais para a aprendizagem, e ainda a perspetiva normativa, que visa a aproximação da produção linguística dos alunos aos padrões de uso da língua aceitáveis em determinados contextos sociais. Note-se, no entanto, que no contexto do ensino de língua materna onde a reflexão deste autor se insere, e sobretudo no contexto do ensino de língua estrangeira em que se enquadra o nosso trabalho, esta convergência virtuosa pressupõe necessariamente quer uma efectiva adaptação das perspetivas descritiva e formal da gramática às características do contexto de ensino, quer uma perspetiva normativa mitigada, que relativize o conceito de norma-padrão e atente nos usos reais da língua em contexto.

A noção de gramática pedagógica como gramática orientada para o ensino é suficientemente flexível para abranger pelo menos dois tipos de gramáticas com destinatários diferentes, por um lado os alunos e por outro lado os professores de língua estrangeira.²⁴ Neste último caso, é óbvio que o leque de fenómenos gramaticais abrangidos e a minúcia da sua descrição será maior do que no primeiro, uma vez

22 Como salienta Swan (2006), a melhor opção são exemplos realistas que sirvam os propósitos pedagógicos, sendo de evitar quer exemplos demasiado afastados do uso real, quer exemplos autênticos de *corpus* muitas vezes difíceis de interpretar quando retirados do contexto, ou contendo muito vocabulário que funciona como distractor para os alunos.

23 Segundo o princípio defendido por Larsen-Freeman & Celce-Murcia (2016, p. 4), a gramática pedagógica preocupa-se em apresentar os fenómenos linguísticos a três níveis: forma, significado e uso em contexto.

24 Exemplos de gramáticas pedagógicas destinadas a professores são Larsen-Freeman & Celce-Murcia (2016) para o inglês e Helbig & Buscha (1991) para o alemão.

que os professores, enquanto mediadores entre a língua estrangeira e os aprendentes, não necessitam apenas de ter competência nessa língua para a usar e para mostrar aos alunos o que devem dizer numa determinada situação, mas precisam de ter um conhecimento da língua o mais completo, preciso e explícito possível, de modo a poderem explicar aos alunos o porquê de regras e exceções (Helbig, 1992, p. 155; Larsen-Freeman, 2003, p. 50). Um amplo conhecimento gramatical é ainda essencial para que o professor possa avaliar eficazmente os manuais e outros materiais de ensino, adaptando-os e complementando-os de modo a obter a gramática pedagógica indicada para os seus alunos no seu contexto de ensino (Keck & Kim, 2014, p. 67ss., p. 85).

Como observam Swan (2006) e Schmidt (1990), as explicações gramaticais destinadas aos alunos de língua estrangeira não necessitam de ser exaustivas, é preciso que sejam suficientemente exatas para serem úteis, mas também suficientemente curtas, simples e claras para serem compreendidas, de modo a serem retidas na memória, assimiladas e aplicadas pelo aprendente.

No que diz respeito à seleção da informação a dar aos alunos, um fator importante que ela deve ter em conta é a situação e os objetivos de aprendizagem: por exemplo, mais tempo de aulas disponível, pouco acesso a situações de exposição à língua e objetivos mais exigentes quanto ao uso correto da língua permitem e/ou requerem mais ensino explícito de regras gramaticais. Outro fator que condiciona de forma decisiva a seleção da informação pertinente são as características do próprio aluno: por exemplo, jovens ou adultos com mais conhecimento metalinguístico prévio (da língua a aprender ou de outras) usarão mais facilmente a informação gramatical do que crianças ou aprendentes sem conhecimentos metalinguísticos. Além disso, as regras mais úteis para um determinado aprendente são as que respondem às dúvidas que ele tem, as quais são condicionadas, entre outros fatores, pelos conhecimentos prévios sobre o fenômeno em causa,

na língua estrangeira ou noutras línguas que conheça (cf. o conceito de relevância em Swan (1994)). Na seleção da informação gramatical a dar aos alunos, é ainda necessário considerar as características dessa mesma informação: ela presta-se a ser incluída no ensino explícito sobretudo quando é difícil de assimilar só por exposição ao *input*, quando é necessária para que os alunos compreendam e se exprimam de forma compreensível e adequada na língua estrangeira, quando o fenómeno em causa é muito frequente no discurso, quando a regra abrange muitos casos específicos e quando é passível de ser formulada com exatidão e clareza.

No que respeita à formulação das regras, são requisitos essenciais que estas sejam corretas e fiáveis e que sejam precisas quanto ao seu âmbito de aplicação – ou seja, quanto às fronteiras entre regras e fenómenos conexos²⁵ –, mas é igualmente essencial que sejam claras na terminologia e simples na formulação (e até visualizáveis, se possível), evitando conceitos e termos complexos, abstratos, equívocos ou opacos, e optando, sempre que possível, por noções concretas, intuitivas, conhecidas dos alunos e aplicáveis à prática.²⁶ De acordo com Swan (2006), a familiaridade dos alunos com os conceitos e termos usados pode ser um critério mais importante do ponto de vista do professor do que a precisão técnica desses conceitos, sendo outro fator importante a língua em que as explicações são formuladas, que deve ser de preferência a língua materna dos alunos.²⁷

25 Cf. Larsen-Freeman (2003, p. 152) e também o conceito de demarcação em Swan (1994).

26 Vejam-se também, em Borg (1998 e 1999), reflexões sobre o uso de terminologia gramatical, as suas vantagens e desvantagens, bem como relatos concretos da experiência de docentes. Sintetizando a posição de vários autores que salientam vantagens e desvantagens que podem advir do uso de terminologia gramatical, Borg (1999, p. 96ss.) afirma que “Metalinguistic complexity is a characteristic of bad grammar teaching [...] and good pedagogical rules should be non technical”. Não deixa, no entanto, de mencionar a utilidade de alguma terminologia como atalho para facilitar a comunicação entre professor e alunos sobre a língua.

27 Na impossibilidade de o professor dominar a língua materna dos alunos em grupos linguisticamente heterogéneos, algum conhecimento da estrutura e funcionamento dessa língua materna poderá facilitar a tarefa do professor de língua estrangeira, quer na explicação, quer na própria compreensão das dúvidas dos alunos.

3.2. Observações sobre a aplicação a Pretérito Perfeito e Imperfeito

A propósito da distinção entre tempos verbais em várias línguas, entre as quais os tempos similares ao PPS e ao PI em espanhol, Hulstijn afirma o seguinte sobre situações em que não é possível formular regras claras e altamente fiáveis na língua materna do aluno, havendo apenas explicações metafóricas e relativamente vagas:

Teachers of second language courses may therefore refrain from trying to convey subtle semantic differences in the second language. Instead they might provide their learners with a number of well-chosen and well-organized examples, pointing out the critical formal differences, perhaps mentioning a few semantic keywords, while telling learners that clear rules can't be given and that they must simply try to develop a feeling for the meaning of the formal differences in question. (Hulstijn, 1995, pp. 379-80)

Embora conscientes de que o uso de PPS e PI cria bastantes dificuldades aos aprendentes de PLA, cremos que é possível o professor fazer mais para a sua explicação do que simplesmente selecionar exemplos e encorajar os alunos a desenvolver a sua intuição linguística, nomeadamente se tentar seguir algumas das orientações que descrevemos na secção anterior.

Numa tentativa de contribuir para esse objetivo, o que procurámos fazer na secção 2, acima, foi uma descrição abrangente dos usos temporais de PPS e PI, com exemplos claros e tão contextualizados quanto nos pareceu necessário, usando explicações tão claras e simples quanto possível e um mínimo de terminologia no corpo do texto. Os leitores que tínhamos em mente não são apenas nem sobretudo linguistas, mas sim professores de PLA interessados em compreender as diferenças entre PPS e PI, para as poderem explicar melhor aos seus alunos, respondendo a dúvidas ou problemas que detetem.

O texto da secção 2 não é, pois, adequado a alunos (a não ser de nível muito avançado, eventualmente futuros professores), já que uma gramática pedagógica destinada a alunos pressupõe, como referimos na secção 3.1, um esforço de adaptação bastante maior. E o objetivo da presente secção é precisamente mostrar algumas opções possíveis no sentido de uma maior adaptação pedagógica da informação contida na secção 2. Não se tratando de uma adaptação destinada a um grupo de alunos e um contexto de ensino específico, refletiremos essencialmente sobre a informação que deverá ser ou não incluída, tendo em conta a frequência dos usos e o âmbito de aplicação das regras em causa, bem como sobre a terminologia a usar, e a evitar, e ainda sobre a formulação de regras que mostrem a complementaridade e os paralelismos entre os tempos verbais, levando os alunos a compreendê-los como parte de um sistema.

Relativamente à informação a excluir e a incluir numa gramática pedagógica para aprendentes de PLA, um dos fenómenos referidos na secção 2 que consideramos que seria de excluir é o uso ilustrado pelos exemplos (41) e (42) (*A 28 de abril de 1926 (...) chegava ao fim a I República*), acima, também designado como ‘imperfeito narrativo’. Para além de ser um fenómeno relativamente pouco frequente (e nada frequente nos contextos em que alunos de nível básico e intermédio usam a língua), este uso do PI para localizar eventos únicos na sua globalidade em sequências narrativas tem a particularidade de contradizer em absoluto as regras que orientam os usos mais frequentes desta forma verbal, aproximando-se antes das regras de uso do PPS para localizar eventos únicos e obtendo a partir desse contraste um efeito de realce. Trata-se, assim, de um uso do PI que os professores de PLA devem conhecer, para o identificarem eventualmente ao fazerem pesquisa de materiais, sobretudo para níveis avançados, mas que, para alunos abaixo do nível mais avançado, só gerará equívocos e frustração relativamente ao seu domínio satisfatório da língua.

Um outro uso do PI que consideramos ser de excluir de uma adaptação do conteúdo da secção 2 destinada a alunos de nível bási-

co e intermédio é o uso de evento em curso como o do exemplo (30) (*Sentada no sofá, naquela sala cheia de recordações, a Ana conversava com a mãe*). O motivo desta exclusão é simplesmente a frequência muito maior da perífrase verbal *estar a+Infinitivo* neste tipo de contextos (*A Ana estava a conversar com a mãe*). Assim, consideramos que só faz sentido ensinar o uso do PI como evento em curso a alunos de nível avançado, e com ênfase no uso recetivo desta forma, uma vez que, se usada em relatos do quotidiano como os que fazem muitas vezes parte das tarefas dos alunos, ela torna esses enunciados estranhos (por exemplo em *Eu bebia um café quando a Ana chegou*).

No que diz respeito à terminologia usada, o texto da secção 2 resultou de um esforço consciente para evitar termos recorrentes no discurso académico sobre este tema, como “aspeto perfetivo e imperfetivo”, que se tornam opacos pelas oscilações que o seu uso e definição sofrem em contextos diferentes. Foi igualmente evitada a grande diversidade de conceitos relacionados com o aspeto lexical e as diversas categorizações de *aktionsart* ou tipos de situações, sendo usado no corpo do texto um mínimo de terminologia para descrever as distinções essenciais (estado episódico/estável/faseável e evento pontual/durativo com/sem limite intrínseco), complementada em notas com referência a conceitos que o leitor poderá conhecer de outros contextos ou encontrar noutras leituras. Numa gramática pedagógica destinada a alunos, mesmo este mínimo de terminologia é demasiado complexo, abstrato e, por isso, inútil. A distinção mais básica e necessária seria entre estado e evento, mas também estes termos são abstratos e sobretudo o primeiro é difícil de explicar. O conceito de ‘evento’ pode tornar-se mais intuitivo e próximo da linguagem mais familiar aos alunos através da sua substituição por ‘acontecimento’. Quanto a ‘estado’, é possível usar precisamente este termo como o contraponto de ‘acontecimento’; uma outra possibilidade é usar o termo ‘descrição’ e clarificá-lo como resposta à pergunta “Como são/eram as coisas/pessoas/lugares...?”.

Outro termo usado seletivamente na secção 2 com o objetivo consciente de evitar equívocos é ‘durativo’, pois se o seu uso no âmbito do aspeto lexical para designar situações com alguma duração, por oposição a situações pontuais (cf. secção 2.1, acima), não causa problemas, o mesmo não acontece quando a referência a situações durativas se associa à caracterização do tempo verbal PI, como acontece com alguma frequência em manuais didáticos (cf. Carecho, Fernandes & Soares, 2019, p. 80ss.) e em descrições linguísticas do PI como Oliveira & Silva (2019, p. 451) e Oliveira (2013, p. 520), com a afirmação de que o PI “atribui duração a uma situação”. Esta associação do adjetivo ‘durativo’ ao PI presta-se a equívocos difíceis de desfazer na perspetiva dos alunos, dado que os pode levar a ligar o PI à duração das situações, quando este tempo verbal, por ignorar os limites das situações, é, pelo contrário, incompatível com a definição da duração de situações únicas, como fica claro em frases agramaticais como **A Ana frequentava a licenciatura durante 3 anos/de 2017 a 2020*.²⁸ Para evitar equívocos nos alunos, torna-se absolutamente necessário distinguir, por um lado, a expressão de duração das situações associada ao PPS – caracterizado por localizar situações com limites intrínsecos e atribuir limites às situações que não os têm – e, por outro lado, a sensação de que as situações referidas por formas de PI se prolongam no tempo, uma vez que este tempo verbal permite referir várias situações simultâneas, mantendo parado o tempo da narrativa (enquanto o PPS se caracteriza por referir muitas vezes situações sucessivas, fazendo avançar esse tempo).²⁹

Em lugar de conceitos demasiado abstratos ou equívocos, a nossa proposta para uma adaptação a regras destinadas a alunos contempla

28 Este equívoco tão problemático para os alunos é referido por Carecho, Fernandes & Soares (2019, p. 80ss.), e também por Almeida (2001, p. 49).

29 Caso seja necessário demonstrar que o uso do PI não altera a duração das situações, o professor pode servir-se dos exemplos clássicos do PI para indicar a idade e as horas, como *Eu tinha 14 anos quando me mudei para esta casa. Eram 19 horas, 29 minutos e 12 segundos quando a bomba nuclear de teste explodiu*. As situações referidas pelo PI, sublinhadas na frase, têm durações muito diferentes (um ano e um segundo, respetivamente), mas essa duração é irrelevante na frase, na qual importa apenas o intervalo em que elas se sobrepõem ao tempo de referência indicado pela forma de PPS.

os aspectos mais concretos e intuitivos da descrição de PPS e PI efetuada na secção 2, nomeadamente a noção de sequência e simultaneidade ou sobreposição temporal, tal como a noção de limite da situação (ou da sua ausência) e ainda de situação única por oposição a situação repetida. Esta última noção necessita ainda de ser especificada, tendo em conta que o PI é normalmente usado para referir a repetição não limitada de situações – por exemplo, um hábito como *A Maria ia ao cinema todos os domingos* – enquanto o PPS localiza normalmente situações únicas, mas também pode localizar situações repetidas um número limitado de vezes, como na frase *A Maria foi ao cinema duas vezes esta semana*.

O esclarecimento relativo à repetição de situações referida por PI e PPS enquadrar-se na necessidade de tornar clara para os alunos a relação entre usos conexos dos dois tempos verbais, de modo a clarificar o seu funcionamento complementar/sistémico, como recomenda Larsen-Freeman:

Veteran language teachers know that the challenge of learning verb tenses is not how to form them (although students do need to know how to do so) and is not what they mean (although students need to know this, too); it is knowing when to use the tenses that is problematic—especially when to use one over another in a particular co-text. The problem is exacerbated by a teaching strategy that presents the tenses one by one without showing students how each fits into a system. The problem is compounded because often new tenses are introduced at the sentence level, obscuring the system operating at the suprasentential level. (Larsen-Freeman, 2003, p. 71)

Outro exemplo em que os alunos podem verificar como os tempos verbais se comportam como sistema é o paralelismo entre os usos de PI e do Presente, que descrevemos na secção 2. Nas aulas de PLA, uma explicação adequada dos diferentes usos do Presente pode ser uma base

importante para a lecionação posterior do PI, permitindo uma melhor compreensão desta última forma e rentabilizando as regras aprendidas a respeito da primeira, de acordo com a recomendação de Swan (2006) no sentido de selecionar regras com um âmbito de aplicação tão vasto quanto possível.

4. Da análise de erros em textos de alunos às regras para uso de PPS e PI

Após as reflexões anteriores sobre regras pedagógicas para o uso de PPS e PI do ponto de vista da sua frequência e utilidade para os alunos, bem como da clareza e simplicidade terminológica e da visão da língua como sistema, procuramos, na presente secção, responder à recomendação de Swan (1994) segundo a qual uma boa regra pedagógica não constitui uma análise neutra de dados linguísticos, mas responde a uma pergunta, real ou potencial, feita por um aluno ou gerada pela sua interlíngua.³⁰ Assim, procedemos ao estudo de um *corpus* de textos produzidos por alunos de PLA das turmas em que lecionamos no Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesa para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, efetuando uma análise de erros e tentando formular as regras que teria sido necessário os alunos seguirem para não cometerem esses erros.

4.1. Apresentação dos dados

Os erros que analisámos provêm quase exclusivamente de textos escritos por alunos das turmas em que lecionámos no Curso Anual (2015-2021), complementados apenas em parte do nível C1 por textos

³⁰ Trata-se do critério da relevância enunciado pelo autor, que vai também ao encontro do conceito de “responsive teaching” defendido por Larsen-Freeman (2003, p. 145) – isto é, da explicação gramatical dada a partir de características da performance do aluno que indicam disponibilidade para a aprendizagem de um determinado tópico em dado momento – considerada como complemento importante do “proactive teaching”, o ensino a partir da iniciativa do professor focando fenómenos gramaticais a que os alunos não têm acesso por exposição à língua ou que evitam devido ao seu grau de dificuldade.

do *corpus* PEAPL2.³¹ Os alunos tinham diferentes línguas maternas e os textos analisados resultaram de tarefas de produção de texto escrito sobre um tema, ou de relatos no passado a partir de um filme ou banda desenhada sem palavras. Nesses textos, identificámos os contextos onde os alunos deveriam ter usado quer PPS quer PI, mas usaram outra forma verbal. No total, identificámos 320 erros. A maior parte encontrava-se em textos produzidos por alunos de nível A2 ou B1, mas os dados mostram que em B2 e C1 continua a haver erros desta natureza:³²

Nível	A2	B1	B2	C1	Total
Erros	100	127	42	51	320
Textos	59	37	28	30	154

Tabela 1. Erros distribuídos por nível

Os erros foram divididos em seis tipos, de acordo com a forma que tinha sido incorretamente usada no contexto em que o aluno deveria ter usado PPS ou PI. A Tabela 2, abaixo, apresenta esses seis tipos de erro, cada um ilustrado com um exemplo do *corpus*: os dois primeiros tipos são de troca entre PPS e PI; e os restantes tipos são de uso de outras formas verbais no lugar de PPS ou de PI.

31 O *corpus* PEAPL2 está disponível em <http://teitok2.iltec.pt/peapl2/#http://teitok.iltec.pt/peapl2/>.

32 Também a contabilização das formas de PPS e PI usadas corretamente nos textos do *corpus* e a proporção de erros detetados nesses textos mostra que as dificuldades persistem e que o percurso de aprendizagem não é linear, havendo uma maior proporção de erros no nível B1 (29%), seguida de uma descida em B2 (9%) e de um ligeiro aumento em C1 (11%):

Nível	A2	B1	B2	C1
Erros no uso de PPS e PI	100	127	42	51
Formas de PPS e PI usadas corretamente	517	432	469	446
Proporção de erros em relação às formas usadas corretamente	19%	29%	9%	11%

A análise mais fina destes dados não é compatível com a dimensão já longa deste texto, pelo que aqui deixamos apenas duas breves notas. A primeira nota diz respeito ao aumento da proporção de erros em B1 relativamente a A2 e assinala que este aumento coincide com a fase em que os alunos começam a tentar usar generalizadamente o PI em textos que não sugerem pela própria formulação da tarefa o tempo verbal mais adequado, ao contrário do que acontecia no nível A2, em que se pedia aos alunos que escrevessem, por exemplo, descrições de uma casa onde tinham morado antes. A segunda nota diz respeito ao grupo de B2, que era avançado dentro do nível, o que ajuda a explicar os seus bons resultados em comparação com o grupo de C1.

Tipo de erro:	Exemplo:
PI usado no lugar de PPS	Depois <u>andava</u> do Navio Por 5 dias. (A2)
PPS usado no lugar de PI	(...) eu <u>estive</u> com coração triste e procurava remédio contra minha dor. (C1)
Pretérito Mais-que-perfeito no lugar de PPS ou PI	o homem teve um sonho no qual ele foi preso num aquário, onde <u>tinha pensado</u> que era o mar de liberdade e felicidade (C1)
Infinitivo no lugar de PPS ou PI	Ele convencou o polícia de que não <u>ser</u> um ladrão. (B1)
Presente no lugar de PPS ou PI	Mas, achava que não <u>preciso</u> deles. (B2)
Outras formas no lugar de PPS ou PI	Soltou para o mar e natava como ele <u>quisesse</u> com o peixinho. (C1)

Tabela 2. Tipos de erro e exemplos

Passando aos números que resultaram da análise do *corpus*, a Tabela 3 mostra que os erros mais frequentes são os do primeiro tipo apresentado: uso de PI em lugar de PPS.

	A2		B1		B2		C1		Total	
PI em lugar de PPS	29	29%	78	61%	19	45%	18	35%	144	45%
PPS usado em lugar de PI	32	32%	12	9%	12	29%	20	39%	76	24%
Pretérito Mais-que-perfeito em lugar de PPS ou PI	1	1%	1	1%	0	0%	5	10%	7	2%

Infinitivo em lugar de PPS ou PI	1	1%	9	7%	0	0%	0	0%	10	3%
Presente em lugar de PPS ou PI	31	31%	24	19%	11	26%	4	8%	70	22%
Outras formas em lugar de PPS ou PI	6	6%	3	2%	0	0%	4	8%	13	4%
Total	100	100%	127	100%	42	100%	51	100%	320	100%

Tabela 3. Erros distribuídos por tipo e nível

No nível A2, os erros de uso de PI em lugar de PPS constituem cerca de um terço dos casos (29%), sensivelmente na mesma proporção dos erros de uso de PPS em lugar de PI (32%) e de uso de Presente em vez de um deles (31%). No nível B1, o uso de formas de PI onde devia ser usado o PPS aumenta substancialmente, atingindo 61% do total dos casos e sugerindo que os alunos fazem tentativas de usar esta forma aprendida mais recentemente. Depois, no nível C1, volta a haver um equilíbrio percentual entre trocas de PPS por PI e vice-versa com 35% e 39%. Considerando tanto a frequência como a persistência dos tipos de erro nos níveis mais avançados, verifica-se que as trocas entre PI e PPS são os dois tipos mais frequentes e persistentes, pelo que são esses erros que constituem o núcleo da reflexão apresentada na secção seguinte.

Tendo em conta o comportamento diferenciado de tipos de verbo³³ diferentes quando associados a PPS e PI, considerámos também útil observar a distribuição dos erros dos alunos por verbos. Assim, a Tabela 4 mostra os verbos mais frequentemente envolvidos nos erros dos alunos.

³³ Trata-se, na verdade, não apenas de verbos, mas de tipos aspetuais de situações e dos predicados que lhes correspondem, mas, neste caso, assumimos a simplificação e falamos de verbos, que são os elementos decisivos para a distinção mais relevante aqui, entre eventos e estados.

Lista de verbos	Nº total de erros	Erros A2		Erros B1		Erros B2		Erros C1		
ser	46	14%	17	17%	10	8%	10	23%	9	17%
estar	16	5%	7	7%	5	4%	1	2%	3	6%
ficar	15	5%	3	3%	2	2%	6	14%	4	8%
ver	15	5%	1	1%	12	9%	1	2%	1	2%
ir	14	4%	10	10%	3	2%	0	0%	1	2%
ter	10	3%	6	6%	2	2%	0	0%	2	4%
abrir	10	3%	1	1%	8	6%	0	0%	1	2%
haver	7	2%	2	2%	1	1%	3	7%	1	2%
fazer	7	2%	2	2%	4	3%	1	2%	0	0%
dormir	7	2%	3	3%	4	3%	0	0%	0	0%
olhar	6	2%	0	0%	3	2%	1	2%	2	4%
saber	6	2%	1	1%	1	1%	3	7%	1	2%

Tabela 4. Verbos com maior incidência de erros por nível

Verificamos que o verbo *ser* é de longe o mais frequente, com 46 erros, 14% do número total, seguindo-se os verbos *estar/ficar/ver/ir* e depois *ter/abrir*, todos com 10 ou mais erros. Os dados analisados na secção seguinte dizem respeito, sobretudo, a estes verbos mais frequentes: em primeiro lugar, consideramos verbos de estado e de evento típicos como *estar* e *ir/abrir*, respetivamente; em seguida, comentamos os dados relativos aos verbos *ser* e *ficar*, por serem, entre os verbos mais frequentes, os que apresentam percentagens de erro que permanecem significativas ou até aumentam nos níveis avançados.

4.2. Análise dos dados e princípios relevantes para o uso de PPS e PI

Nesta secção, apresentamos exemplos dos erros de troca de PPS e PI detetados nos verbos de evento e estado prototípicos mais frequentes (*estar* e *ir/abrir*), organizados em função das regras que os alunos necessitariam de usar para corrigirem ou evitarem esses erros.

Começando por erros em contextos de uso do PPS, a análise dos erros que surgem com predicados de evento típicos como *ir* e *abrir*

mostra que o problema mais frequente é os alunos ignorarem o princípio de que o PPS é o tempo verbal usado para localizar eventos únicos no passado, enquanto o PI é, em geral, associado à repetição de eventos, uma interpretação indesejada em casos como os seguintes:

(43) Ao ultima sabado eu levantava-me as 5:00h, tomava um café e com o meu pai **iamos** andar peixe. Este foi muito interessante para mim. (A2) ³⁴

(44) Quando era meia-noite, ele ouviu muito barulho (...) Ligava o candeeiro, calçava os chinelos, descia as escadas e **abria** o janela. (B1)

Os exemplos anteriores ilustram também a interpretação mais frequente para sequências discursivas em que são relatados vários eventos, a de sucessão temporal desses eventos, interpretação que deveria ser veiculada através de formas de PPS, mas surge aqui com PI, um erro que não prejudica a leitura de sucessão de eventos, mas leva a que seja vista como um padrão de acontecimentos habitual, o que não corresponde à intenção do aluno.

Outro caso frequente de uso de PI pelos alunos onde deveríamos encontrar o PPS, desta vez com verbos de estado, é ilustrado pelo exemplo seguinte:

(45) No fim de semana e ontem **estava** a Lisboa com minha amiga coreana. Ela está a viajar a Europa e visitou aqui também. (A2)

Trata-se de uma situação limitada, uma etapa de uma viagem pela Europa, mas essa interpretação não é compatível com o tempo verbal erroneamente utilizado pelo aluno. No *corpus* de erros recolhidos, encontramos ainda casos de sequências de estados delimitados como (46), em que o aluno não se apercebe de que precisa de usar o PPS

³⁴ Assinalamos a negro a forma verbal com erro que nos interessa especificamente, mas as frases dos alunos que citamos contêm, normalmente, outros erros para além desse.

para assegurar essa interpretação, em vez da interpretação de sobreposição dos estados evocada pelo PI, que é impossível porque a mesma pessoa não pode morar simultaneamente em três lugares:

- (46) Quanto tinha 19 anos eu morei na [continente] para 5 meses. Precisamente **morava** em [país_1], no [país_2] e também na [país_3].
³⁵ (A2)

Passando agora a erros em contextos de uso do PI, com predicados de evento encontramos o emprego de PPS que leva a uma interpretação de situação única, quando a intenção do aluno é referir uma situação habitual, como nos exemplos seguintes, retirados de textos em que os alunos retratam antigos colegas de escola:

- (47) Ele **foi** á escola commigo todos os dias, por isso eu sei tudo sobre ele. (A2)
- (48) Ele é o meu colego na escolha em [país]. Nós **estámos**, jogámos e fizemos trabalho de casa juntos. (A2) [=era o meu colega na escola]

Com predicados de estado, é frequente encontrarmos casos como (49), em que o aluno pretendia referir uma situação que se verifica num tempo de referência (*por volta das 6 da tarde*), não atendendo aos seus limites, mas usa a forma de PPS que não possibilita essa interpretação e torna a frase inaceitável:

- (49) Por volta das 6:00 à tarde, **estive** com fome e comprei um hambúrguer no Burger King. (A2)

Além disso, este exemplo mostra também o efeito do uso de PPS no lugar de PI em sequências discursivas em que se pretendia representar situações simultâneas (a pessoa compra o hambúrguer no mo-

³⁵ Os parêntesis retos nas frases com erros correspondem a dados anonimizados ou informações adicionais para facilitar a compreensão dos exemplos.

mento em que está com fome, precisamente por essa razão), mas o PPS nos dois verbos da frase bloqueia essa interpretação.

Todos os erros que referimos até agora podem ser explicados como infração a princípios de uso de PPS e PI que estão contempladas na secção 2, mas encontrámos ainda um outro tipo de erro que decorre de um princípio omisso nessa secção, nomeadamente o do uso de PI para referir situações previstas para o futuro em relação a um ponto de referência passado, ilustrado pelos exemplos seguintes:

(50) Jantei em casa às 6h00. E deitei-me antes das 21h30, porque **ti've** aulas à seguir dia. (A2)

(51) No sábado, saí de casa muito cedo, três horas da manhã, porque, avião **parti** as cinco hora da manhã. (A2)

Apresentamos na Tabela 5 uma síntese dos princípios de uso de PPS e PI que seria necessário os alunos conhecerem para evitarem ou corrigirem os erros que acabámos de analisar, quase todos selecionadas a partir da informação da secção 2, mas com uma formulação adaptada aos alunos, de acordo com o descrito na secção 3:

uso de PPS	uso de PI
Acontecimento único no passado <i>No último sábado, eu e o meu pai <u>fomos</u> à pesca.</i> (ou acontecimento com repetição limitada: <i>Na semana passada nos <u>fomos</u> à pesca duas vezes.</i>)	Situação habitual ou repetida no passado (sem referir os seus limites) <i>Ele <u>ia</u> comigo à escola todos os dias, por isso sei tudo sobre ele.</i> <i>Ele era meu colega na escola. Nós <u>estávamos, jogávamos e fazíamos</u> o trabalho de casa juntos.</i>

Situação limitada no passado <i>No fim de semana e ontem <u>estive</u> em Lisboa</i>	Descrição de pessoas/coisas/lugares/... no passado (sem referir os seus limites) <i>Estava com fome e comprei um hambúrguer.</i>
	Futuro em relação a um ponto de referência passado <i>E deitei-me antes das 21h30, porque <u>tinha</u> aulas no dia seguinte.</i> <i>No sábado, saí de casa muito cedo, às três horas da manhã, porque o avião <u>partia</u> às cinco da manhã.</i>
Sequência de formas de PPS: muitas vezes situações sucessivas <i><u>Liguei</u> o candeeiro, <u>calcei</u> os chinelos, <u>desci</u> as escadas e <u>abri</u> a janela.</i>	Sequência de formas de PI ou PPS+PI: situações simultâneas <i>Estava com fome e <u>comprei</u> um hambúrguer.</i>

Tabela 5. Princípios gerais para o uso de PPS e PI selecionados a partir dos erros dos alunos

É de referir que o princípio que diz respeito ao uso do PI para indicar situações previstas para o futuro em relação a um ponto de referência passado não constava da descrição linguística da secção 2,³⁶ embora possa ser visto como paralelo ao exemplo de Presente com interpretação de futuro apresentado nessa secção (o exemplo (3), *A Ana faz um bolo de chocolate e eu levo uma prenda, mas não digas nada porque é surpresa*). Este novo dado introduzido na presente secção mostra como a observação da língua do ponto de vista da sua aprendizagem por alunos estrangeiros pode constituir um enriquecimento da sua análise.

³⁶ Repare-se que, nestes exemplos, não seria possível substituir o PI por Futuro do Pretérito/Condicional, apesar de ser esta a forma normalmente referida como tendo o valor de futuro em relação a passado (cf. por ex. Cunha & Cintra, 1984, p. 461).

4.3. Princípios relevantes para o uso de PPS e PI e os dados do verbo **ser**

Analisamos à parte os dados relativos aos verbos *ser* e *ficar* (secção 4.4., abaixo), porque estes apresentam características especiais que tornam particularmente difícil o seu uso adequado com PPS e PI em contexto de aprendizagem de PLA, uma dificuldade que se faz sentir mesmo nos níveis mais avançados, como se pode verificar pelos dados apresentados na Tabela 4, acima.

Os erros de uso de PPS e PI que mencionámos na secção anterior foram ilustrados com verbos prototípicos de estado e de evento, ocorrendo mais frequentemente com um ou com outro tipo de verbo. O verbo *ser*, no entanto, apesar de o podermos classificar à partida como estativo, revela uma complexidade muito maior do que a de *estar*, uma vez que encontramos no *corpus* exemplos de erros com *ser* que infringem praticamente todos os princípios elencados na Tabela 5, acima, mesmo aqueles que são habitualmente associados a verbos de evento, como os de referência a acontecimentos únicos no passado. A complexidade dos dados relativos ao verbo *ser* é ilustrada através das frases com erros apresentadas da Tabela seguinte, que organizámos de modo paralelo aos princípios da Tabela 5, acima:

uso de PPS	uso de PI
Acontecimento único no passado (a) <i>Quando pagámos a conta, o dono do restaurante entregou um postal comemorativo para cada um de nós, o que era muito adorável.</i> (B2) (b) (...) nós casámos, e eu ainda penso que esta decisão era a melhor decisão da minha vida. (A2)	Situação habitual ou repetida no passado (sem referir os seus limites) (d) (...) nós lutavamos sempre nos assuntos das notas secundários e sempre foi tu que ganhava sempre mais do que Eu. (C1)

<p>Situação limitada no passado <i>(c) [avaliação do dia/noite anterior, que foi muito atribulado] Ele só quis dormir. O dia do Sr. Pereira não era bom. (B1)</i></p>	<p>Descrição de pessoas/coisas/lugares/... no passado (sem referir os seus limites) <i>(e) Como o tempo corre rápido! Ainda ontem fomos amigas íntimas e hoje não tenho nenhuma novidade de ti! (C1)</i> <i>(f) (...) nós comemos sorvete de McDonald's. Foi muito doce mas eu gostei muito. (A2)</i></p>
	<p>Futuro em relação a um ponto de referência passado <i>(g) No domingo, eu só fiquei em casa (...). Gostei muito mas fiquei triste porque amanhã foi segunda-feira que tenho de ir aulas. (A2)</i></p>

Tabela 6. Exemplos de erros com o verbo *ser* associados aos diferentes princípios de uso de PPS e PI

Concentramos os nossos comentários nos erros de uso de PPS em vez de PI, que são os que distinguem os dados do verbo *ser* dos restantes verbos de estado. O que podemos concluir da observação dos exemplos de erros com *ser* na referência a acontecimentos únicos ((a) e (b), na tabela), é que, aqui, este verbo qualifica eventos (a oferta de um postal pelo dono do restaurante e a decisão de casar), por contraste com exemplos como (e) e (f), em que qualifica pessoas (nós) e coisas (o sorvete). Estes casos assemelham-se ao uso de *ser* em frases como *A Ana era/foi atenciosa/esperta/teimosa*, na medida e que também aqui usamos PI para qualificar a pessoa e PPS para qualificar

comportamentos correspondentes a um determinado padrão.³⁷ Tal semelhança poderia levar-nos a explicar todos estes exemplos com uma regularidade do tipo: usamos *ser* com PPS para falarmos de acontecimentos e com PI para descrevermos coisas, pessoas, lugares, ou outras entidades.

Esta pode até ser uma explicação razoável para alunos de nível básico ou intermédio que se vejam confrontados com a diferença entre frases como *O jogo foi bom* e *O livro era bom*, em que a escolha de PPS e PI parece depender de o sujeito ser um evento ou outro tipo de entidade. No entanto, exemplos como o seguinte mostram que essa explicação não é suficiente para todos os casos:

(52) Mas em Junho, e tive uma diligência exterior para [cidade europeia]. Esta era a minha primeira viagem à Europa. Durante este viajem de 6 dias, eu passeava pela cidade no meu tempo livre. Vi um belo lago (...) (A2)

Trata-se de outra frase de um aluno, desta vez sem erros, em que o evento *viagem* é adequadamente descrito através de uma forma de *ser* no PI. A diferença entre dizer *esta era a primeira viagem* e *esta foi a melhor decisão* (cf. exemplo (b) da Tabela 6) reside no facto de, no primeiro caso, apresentarmos uma característica que a viagem já tem antes ou durante a sua realização, enquanto no segundo caso fazemos uma avaliação retrospectiva da decisão em causa. Em última análise, esta distinção relaciona-se diretamente com a diferença na forma como PI e PPS localizam as situações – o PI como situações verdadeiras no tempo passado que lhes serve de ponto de referência

³⁷ Frases com sujeitos humanos, como *A Ana foi/era teimosa*, são frequentes em gramáticas e outros estudos linguísticos, para referir, por exemplo, a questão dos estados faseáveis (cf. a secção 2.1 e 2.2.2, acima), mas não foram esses exemplos que encontrámos nos textos dos alunos de PLA. Isso poderá significar, por um lado, que os alunos não têm sequer noção da possibilidade de variação de significado do verbo *ser* com sujeitos humanos, e por isso não fazem uso dela, e, por outro lado, que as necessidades comunicativas dos alunos são outras, e envolvem antes a referência a acontecimentos com a respetiva avaliação em relatos do passado (por exemplo, *A viagem foi interessante*). Em qualquer dos casos, os exemplos dos alunos mostram que há mais dados a considerar na interação de PS e PPS com o verbo *ser* do que os de frases com sujeitos humanos.

e o PPS como situações verdadeiras antes de um ponto de referência presente que é a enunciação.

O que acabámos de descrever para o verbo *ser* na descrição e avaliação retrospectiva de eventos é igualmente válido para o mesmo verbo associado a nomes que designam intervalos de tempo limitados, como *dia* na frase (c) da tabela, acima, e *noite*, na frase seguinte, onde o aluno usou o PPS num contexto em que PI era a forma correta:

(53) Naquele momento, já estava apaixonado por esta menina e estava a pensar como se dizer o meu sentimento para ela no dia seguinte, iríamo-nos despedir, esta noite **foi** minha última oportunidade. Jogámos uns jogos primeiramente, de jogos de carta para videojogos. Durante os jogos, conversámos (...). Foi pena que não consegui nesta noite romântica. (B2)

Enquanto a frase *O dia do Sr. Pereira não foi bom* avalia retrospectivamente os acontecimentos que preencheram o dia, a frase *Esta noite era a minha última oportunidade* descreve algo que caracteriza aquela noite antes mesmo de ela começar.

A complexidade destas distinções, que não recomendamos que sejam transmitidas aos alunos antes dos níveis mais avançados,³⁸ ajuda a explicar os números que observámos na Tabela 4, acima, e o facto de o verbo *ser* totalizar quase o triplo dos erros dos restantes verbos mais frequentes, mantendo-se com uma frequência significativa de erros mesmo em níveis avançados.

4.4. Princípios relevantes para o uso de PPS e PI e os dados do verbo **ficar**

Ao contrário da diversidade que observámos no caso do verbo *ser*, no caso de *ficar* os erros analisados são na sua grande maioria infrações a um único princípio de uso de PPS e PI, o de que o PPS é usado

³⁸ Mas veja-se, em Sousa (2015, p. 150), um exemplo raro de como formular em A1/2 regras de uso de PPS que acomodam alguns destes casos, com a regra “Dar opinião no presente sobre factos passados” para o exemplo *Como foi a experiência?*

para localizar acontecimentos únicos como *ficar zangado* no exemplo seguinte:

- (54) Quando era meia-noite, ele ouviu muito barulho e não pôde dormir. Ela **ficava** zangado. (B1)

Com efeito, a forma de PI usada pelo aluno induz uma interpretação de repetição que o aluno não pretendia e que resulta do facto de o verbo *ficar* referir aqui um evento de mudança de estado (a transição de não-zangado para zangado) e, enquanto evento, receber uma leitura de repetição quando associado com o PI. Associado a este evento está um estado consequente (*estar zangado*) que contrasta com o estado anterior (Raposo(b) 2013, p. 1315ss.) e que provavelmente sobressai aos olhos dos aprendentes, ao contrário do evento de mudança de estado propriamente dito. É provavelmente a saliência do estado consequente que leva os alunos a escolher o tempo verbal que seria adequado se estivessem a referir-se apenas a esse estado (*estava zangado*), explicando-se assim que sejam deste tipo quase todos os erros de troca de PPS e PI que encontrámos no *corpus*.

Para a saliência do estado consequente contribui o facto de ele se prolongar durante algum tempo e de ser possível explicitar esse tempo, por exemplo com a expressão “cinco horas” no exemplo seguinte:

- (55) Aliás Finalmente, **ficávamos** na estação do metro cinco horas e quai ao amanhecer amanhacer, voltámos para o aeroporto. (C1)

Este exemplo mostra, também, que o comportamento de *ficar* como verbo de evento não se limita às mudanças de estado típicas como *ficar zangado*, mas é igualmente válido para outras aceções de *ficar*, como a localização temporária ilustrada em (55), que poderíamos caracterizar didaticamente como referindo-se a um evento de não-mudança (ficámos na estação=não saímos da estação, onde já estávamos). Aliás, este mesmo comportamento como verbo de evento, que suscita uma leitura de repetição quando associado ao PI, é visível em diversos outros usos do verbo *ficar*, como mostram os seguintes exemplos:

Nas férias, ficava num hotel de cinco estrelas; No verão, as crianças ficavam a brincar com os filhos dos vizinhos até tarde; Saía de casa e a cama ficava por fazer; No casino, rapidamente ficava sem dinheiro; Ficava com frio à noite; O Artur ficava de se encontrar connosco e não aparecia; Tu ficavas em primeiro lugar e eu nem chegava ao fim da corrida. Há, no entanto, alguns – poucos – casos em que o verbo *ficar* tem um comportamento diferente, típico de um verbo de estado, sendo compatível com o PI como descrição: é o que sucede com a aceção de localização permanente em *A estação ficava perto/a 100 metros do hotel* e com os usos de *ficar* em frases como *O vestido ficava-lhe muito bem, Ele ficava horrível com aquela gravata, Resolveu que a picanha só ficava bem com feijão preto e obrigou-me a ir comprá-lo.*

Voltando à análise dos exemplos do *corpus*, o problema que acabámos de referir explica a maior parte dos erros dos alunos e requer, como se deduz do exposto, uma intervenção cuidadosa em contexto pedagógico, mas os dados que encontrámos na análise de erros abrangem, ainda assim, alguns outros aspectos. O exemplo seguinte mostra que também há alunos que usam erroneamente PPS quando queriam referir um evento recorrente:

(56) Às vezes, embora ele sentisse tonturas depois de beber muitas bebidas alcoólicas, **ficou** na frente do aquário e olhou para os peixinhos, até que caísse inconscientemente. (C1)

Um outro problema que encontrámos no uso dos tempos verbais com o verbo *ficar* diz respeito à aceção de localização permanente e consiste, não numa troca de PI e PPS, mas numa troca de PI e Presente, como no seguinte exemplo:

(57) Eu vivia havia muito anos num apartamento da [país]. Meu apartamento **fica** no terceiro andar. (B1)

O recurso ao Presente parece ter sido induzido pelo facto de a localização do apartamento no terceiro andar ser verdadeira ainda no momento da enunciação e o aluno pensar que, nesse caso, o Presente é mais adequado do que o Imperfeito – porventura por con-

siderar que a situação localizada pelo Imperfeito é necessariamente passada e contrastante com o presente, algo que pode ser verdadeiro, mas só em alguns contextos.³⁹ Este exemplo mostra a prudência e o rigor que são necessários ao lecionar o significado e uso de cada um dos tempos verbais e também a necessidade de os contrastar uns com os outros, relacionando-os como um sistema.

Observamos, por fim, que os dados recolhidos indicam a existência de outros problemas no uso do verbo *ficar* pelos alunos para além da troca de tempos verbais, nomeadamente a hesitação na escolha lexical entre verbos como *ficar*, *estar* e *ser*, que não temos possibilidade de tratar neste texto. A complexidade de *ficar* como objeto de análise e aprendizagem vai, pois, além das observações que aqui fizemos a propósito dos nossos dados.⁴⁰

5. Contributos para a didatização do uso de PPS e PI

Os dados que analisámos na secção 4. mostram a persistência de problemas com o uso de PPS e PI como tempos verbais do passado até níveis avançados, o que aponta para a necessidade de ir retomando ciclicamente o treino do uso destes tempos verbais em relatos do passado ao longo de todo o percurso de aprendizagem dos alunos. Ao analisar diversos materiais concebidos para B2 e C1,⁴¹ constatámos que, nestes níveis, esse treino é apenas residual, e acontece em contextos muito específicos como o do discurso indireto, o que nos parece claramente insuficiente. Tal como a aprendizagem da língua

39 Cf. a descrição do PI na secção 2.3 e a discussão na secção 2.3.2, acima. Note-se que a generalização feita pelo aluno pode ser encorajada por descrições do PI como a de Oliveira (2013, p. 519), quando afirma “quando dizemos que o João era pasteleiro [...] estamos também a veicular a ideia de que já não o é no momento da enunciação”, ou por indicações como a tradução de formas de Imperfeito com *used to* (por ex., Whitlam, 2011, p. 131), caso não se alerte simultaneamente para o facto de não haver necessariamente um contraste com a situação presente.

40 Outras questões relacionadas com o ensino e aprendizagem de *ficar* são mencionadas em Rebelo & Osório (2007).

41 Os manuais consultados foram Henriques & Freitas (2011), Malcata & Sousa (2016), Pereira (2017), Sena-Pinto & Boléo (2020) e Tavares & Tavares (2018).

gua não é um processo linear, mas pode sofrer aparentes retrocessos quando são lecionados novos conteúdos que requerem a atenção do aluno e não são claras as fronteiras entre os conteúdos novos e os anteriores, também o ensino terá vantagem em se adaptar a esse ritmo e integrar momentos em que alguns conteúdos anteriores são retomados, expandidos e relacionados com os novos conteúdos (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016, p. 8).

Assim, por um lado, o facto de os tempos verbais serem introduzidos um a um permite que o uso de cada nova forma seja contrastado com o da anterior, tirando proveito de eventuais paralelismos entre elas, como no caso do Presente e do PI, que têm em comum quer a aptidão para as descrições quer a interpretação de repetição (ou de algo planificado ou previsto para um tempo posterior) quando aplicados a acontecimentos. Por outro lado, a complexidade do uso de PPS e PI que ficou evidente nas secções anteriores não só possibilita como exige que o uso de cada forma seja abordado de forma diferente em cada nível, inicialmente contemplando o que é comunicativamente essencial de forma simplificada e depois introduzindo progressivamente os aspetos mais complexos e porventura menos relevantes do ponto de vista do que é necessário para a produção linguística do aluno, mas pertinentes para possíveis situações de compreensão.

Por exemplo, as formas de PI poderão ser ensinadas aos alunos, numa primeira fase, apenas na medida em que sejam necessárias em expressões de cortesia como *Queria um café*, depois num contexto narrativo muito simples (por exemplo, no relato da vida de alguém em que o PI só ocorre na indicação de idade e da profissão dos pais, entre muitas formas de PPS), em seguida num contexto de descrição (por exemplo da casa em que alguém vivia antes de se mudar) e posteriormente num relato sobre hábitos do passado. Após a introdução do PI em descrições, poderia mostrar-se o efeito da alternância de PPS

e PI em contextos narrativos simples com momentos de descrição.⁴² Em níveis mais avançados, poderia chamar-se a atenção para as particularidades do verbo *ser* referidas na secção 4.3. e para a descrição de pessoas, coisas, lugares e outras entidades com PI, por oposição à avaliação de acontecimentos e tempos limitados com PPS, e só depois se chegaria à distinção entre avaliação retrospectiva de acontecimentos e tempos limitados com PPS e descrição de características inerentes aos acontecimentos e tempos limitados com PI.

Ao longo do processo gradual de introdução de informação sobre um tópico gramatical complexo de que acabámos de dar um exemplo possível, será importante não transmitir aos alunos a ideia de que o tema já foi esgotado, mas sinalizar que a informação que receberam irá ser completada, para evitar generalizações erradas da parte deles. Outro aspeto que é de salientar é a importância da contextualização discursiva das formas verbais, desde a sua apresentação a partir de textos até à sua aplicação não só ao nível da frase, mas também ao nível do texto.⁴³ A afirmação de Larsen-Freeman & Celce-Murcia acerca dos tempos verbais do inglês aplica-se na mesma medida à língua portuguesa:

42 Para uma proposta de apresentação didática do contraste entre PPS e PI no relato de histórias recorrendo a meios gráficos, nomeadamente a analogia com os símbolos *play* e *pause* dos aparelhos eletrónicos para simbolizar o avanço do tempo narrativo e a pausa descriptiva, cf. Loureiro (2021, p. 66 e 83).

43 Tendo em conta a importância da contextualização para a aprendizagem dos tempos verbais, parece-nos desajustado aplicar ao ensino de PLA recomendações como a seguinte: “Consideramos ainda que é crucial uma consciencialização lingüística para o facto de o PI raramente poder surgir em frases simples, dado que é na maioria dos casos um tempo anafórico, necessitando de estar normalmente associado a outro tempo, preferencialmente o pretérito perfeito (...)” (Oliveira & Silva, 2019, pp. 463-64). Trata-se de uma afirmação que só faz sentido como comentário à incompatibilidade de PI com predicados de outras classes aspetuais que não estados estáveis (cf. Oliveira, 2013, p. 518), nomeadamente quando este tempo verbal ocorre, não em frases simples no sentido estrutural, sintático que o termo tem, mas no sentido de frases descontextualizadas. Contudo, se atendermos ao elemento essencial para a aprendizagem dos tempos verbais que é o uso da língua em contexto, constatamos que a aceitabilidade do uso do PI não está dependente da ocorrência de PPS ou outro tempo verbal no âmbito de uma frase complexa, mas é garantida por qualquer outro tipo de contexto, por exemplo, a pergunta sobre como estava o tempo hoje de manhã como contexto da resposta *Estava nevoeiro*, ou a observação de uma fotografia do Natal passado que suscita o comentário *Olha, a Ana tinha o nariz vermelho de frio*.

Sentence-level use is perhaps the way most teachers first introduce the forms. To really understand how the system functions, however, it is necessary to appreciate its application at the suprasentential, or discourse, level. Without this perspective, it is impossible to explain the various patterns of tense-aspect-modal combinations that occur (...). (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 2016, p. 106)

Para treinar o uso de PPS e PI em contexto, parecem-nos indispensáveis exercícios de produção de texto escrito, com relato no passado. No entanto, esses serão os últimos de uma sequência de exercícios que visa preparar gradualmente os alunos para essa tarefa. No início dessa sequência encontraremos, provavelmente, exercícios de treino das formas, que não precisam de ser meros exercícios de conjugação em tabelas ou frases soltas, mas podem com vantagem incluir textos ou frases em coerência com um contexto, com indicação do verbo e tempo a usar. Depois destes exercícios em que a única decisão a tomar pelos alunos é a conjugação da forma pré-definida, e seguindo o princípio de que “students will best acquire the structures or patterns when they are put into situations that require them to use structures and patterns for some meaningful purpose other than decontextualized or mechanistic practice” (Larsen-Freeman, 2003, p. 117), será útil treiná-los na tomada de outras decisões que envolvam o significado dos verbos, também através de textos ou frases em contexto. Uma forma possível para estes exercícios é a de textos lacunares com verbos no infinitivo que devem ser conjugados tendo em conta a intencionalidade comunicativa, e que levam os alunos a centrar a sua atenção não só na forma, mas sobretudo nos contextos de uso dos diferentes tempos verbais. Exercícios deste tipo permitem que os alunos treinem o uso de PPS e PI em texto, mas ainda em ambiente controlado, do qual o professor pode excluir casos demasiado complexos para o nível em que os alunos se encontram, embora deixando, por exemplo, casos em que se podem admitir e discutir soluções diferentes, ao corrigir o exercício. Apresentamos abaixo um exemplo de um exercício usado

na nossa prática no Curso Anual de Língua e Cultura para Estrangeiros da FLUC, no qual, para além da escolha dos tempos verbais, se pede também aos alunos que escolham entre os verbos *ser*, *estar* e *ficar*:

Complete o texto com os verbos indicados entre parêntesis, escolha o tempo verbal do passado mais adequado. Nas caixas, use os verbos *SER*, *ESTAR* OU *FICAR*.

Um jogo emocionante

No inverno passado, o Porto _____ (jogar) contra o Real Madrid e nessa noite eu _____ no Estádio do Dragão. _____ muito frio e muito vento, mas o público _____ entusiasmado, ninguém _____ (sentir) frio. O jogo _____ (começar) às 9 horas, e _____ nove e cinco quando o Real _____ (marcar) o primeiro golo. Os adeptos continuaram a apoiar a equipa, mas _____ tristes, porque o Real Madrid _____ uma equipa forte e agora o jogo ia ficar mais difícil. O Porto não conseguia marcar golo. A meio do jogo _____ (começar) a chover e eu _____ todo molhado. Eu já _____ (constipar-se) antes de vir para o jogo, e _____ (saber) que ia piorar, mas não me _____ (ir) embora, _____ no meu lugar. E valeu a pena, porque nos últimos 5 minutos o Porto _____ (marcar) dois golos. Quando _____ (chegar) a casa, _____ muito tarde e eu _____ gelado. _____ (tomar, eu) um comprimido e _____ (ir) para a cama. Mas _____ um jogo fantástico!

Figura 1. Exercício

O exercício foi concebido para o nível B1, em que os alunos têm 18 horas semanais de aulas de língua e cultura portuguesas, e era usado na primeira metade do semestre, após a antecipação de vocabulário com base numa fotografia de um jogo no Estádio do Dragão e antes da produção de um texto narrativo. Tratava-se do último exercício de uma sequência em que os alunos deveriam aplicar as regras de uso de PPS e PI e de *ser* e *estar* recapituladas antes, tendo os alunos receber igualmente informação anterior sobre o uso destes tempos verbais com o verbo *ficar* e em frases com *ser* sobre acontecimentos e sobre pessoas/coisas/lugares/outras entidades. Após exercícios deste tipo,

os alunos estarão mais preparados para o treino do uso de PPS e PI através da produção de relatos no passado, sendo crucial que recebam *feedback* do professor na sequência dessa atividade.

6. Considerações finais

Como esperamos ter demonstrado ao longo deste texto, para ensinar apropriadamente o uso de PPS e PI, o professor de PLA necessita de conhecer de forma aprofundada os fenómenos linguísticos relevantes. Por outro lado, ensinar PLA não é um simples exercício de linguística aplicada, mas envolve uma atenção especial ao contexto de ensino e ao perfil dos aprendentes. Conscientes disso, as propostas que aqui trouxemos são sugestões genéricas passíveis de adaptação a diferentes situações de aprendizagem.

Não podemos deixar ainda de salientar um outro aspeto que se revelou ao longo deste trabalho e que resulta da análise dos dados de aprendizagem dos alunos: estes dados não só sublinham a necessidade de recorrer ao conhecimento linguístico sob uma perspetiva didática, mas também põem em evidência aspectos do funcionamento da língua que não estão cabalmente representados nos estudos de linguística, constituindo um enriquecimento para a descrição do funcionamento da língua.

Referências

- ALMEIDA, M. E. (2001). O imperfeito e o *imparfait* numa perspetiva contrastiva. *Atas do XVII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 47-59). APL.
- BORG, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 9-38.
- BORG, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20 (1), 95-126.

- CARECHO, J., Fernandes, A., & Soares, R. (2019). Explicações (im)perfeitas para Pretérito Perfeito e Imperfeito – algumas propostas didáticas em Português Língua Estrangeira. *Indagatio Didactica*, 11 (1), 69-86. <https://doi.org/10.34624/id.v11i1.5626>
- CARECHO, J. (2007). *Tempos verbais do passado e do presente em português e alemão: estudo comparativo de aspectos semânticos e pragmáticos*. [Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra].
- CARLSON, G. (1979). Generics and Atemporal 'when'. *Linguistics and Philosophy*, 3, 49-98.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COSERIU, E. (1976). *Das romanische Verbalsystem*. Narr.
- COSTA, J. (2002). Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de português? In. C. Mello, C., Pereira, I., Santana, M. H., Carvalho, M. J., & F. Brito (Coord.). *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 225-243). Almedina.
- CUNHA, C., Cintra, L. L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. João Sá da Costa.
- CUNHA, L. F. (2013). Aspetto. In. Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., & Mendes, A. (Org.). *Gramática do português*, vol. I., (pp. 585-619). Fundação Calouste Gulbenkian.
- DOWTY, D. (1979). *Word Meaning and Montague Grammar*. Reidel.
- DIAS, A. & Sousa, R. (2015). *Estratégias 1 (A1/A2): Método de Português no domínio empresarial*. Lidel.
- FONSECA, F. I. (1985). Deixis et anaphore temporelle en portugais. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, série II, vol. 02, 277-292.
- FONSECA, F. I. (1989). *Deixis, tempo e narração*. [Tese de Doutoramento. Universidade do Porto].
- GÄRTNER, E. (1998). *Grammatik der portugiesischen Sprache*. TFM.
- GRICE, H. P. (1975). Logic in Conversation. In: Cole, P., & Morgan, J. L. (eds.). *Syntax and Semantics*, vol. 3 (Speech Acts), (pp. 41-58). Academic Press.

- HELBIG, G. (1992). Wieviel Grammatik braucht der Mensch? *Deutsch als Fremdsprache*, 29 (3), 150-155.
- HELBIG, G., & Joachim B. (1991). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Verlag Enzyklopädie / Langenscheidt.
- HENRIQUES, T. S., & Freitas, F. (2011). *Qual é a dúvida? Explicações e Exercícios de Gramática: Níveis Intermédio e Avançado*. Lidel.
- KECK, C., & YouJin, K. (2014). *Pedagogical Grammar*. John Benjamins.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammering*. Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, D., & Celce-Murcia, M. (2016). *The Grammar Book: Form, Meaning and Use for English Language Teachers*. National Geographic Learning.
- LOUREIRO, T. N. R. P. G. (2021). *Valores Aspetuais do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito na Aquisição/Aprendizagem do Português como Língua Não Materna*. [Relatório de Estágio – Mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda, Universidade de Coimbra.]
- MALCATA, H., & Sousa, R. (2016). *Hoje em dia C1/C2*. Lidel.
- MARTINS, M. T. H.S. (1982). *Portugiesische Grammatik*. Niemeyer.
- MOENS, M. (1987). *Tense, Aspect and Temporal Reference*. [Ph.D. Dissertation. Centre for Cognitive Science, University of Edinburgh].
- OLIVEIRA, F. (1986). Algumas considerações acerca do Pretérito Imperfeito. *Atas do 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 78-96.
- OLIVEIRA, F. (2013). Tempo verbal. In. Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., & Mendes, A. (Org.). *Gramática do português*, vol. I., (pp. 510-553). Fundação Calouste Gulbenkian.
- OLIVEIRA, F. (2015). O imperfeito e o tempo dos indivíduos. In. Silvano, P., & Leal, A. (coords.). *Estudos de semântica* (pp. 8-24). FLUP/CLUP.
- OLIVEIRA, F., & Silva, F. (2019). O uso do Pretérito Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo em português europeu por estudantes com cantonês como L1. *Studia Iberystyczne*, 18, 447-465.
- PEREIRA, J. P. (2017). *Dar à Língua: Nível C1*. IPOR-Instituto Português do Oriente.

- PERES, J. A. (1993). Towards an Integrated View of the Expression of Time in Portuguese. *Cadernos de Semântica*, 14, 1-50.
- PERES, J. A. (2003). Estrutura das situações e semântica temporal. In. Castro, I. & Duarte, I. (eds.). *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, vol. II, (199-216). Imprensa Nacional.
- RAPOSO, E. B. P. (2013a.) Organização semântica da frase. In. Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., & Mendes, A. (Org.). *Gramática do português*, vol. I., (pp. 369-383). Fundação Calouste Gulbenkian.
- RAPOSO, E. B. P. (2013b). Orações copulativas e predicações secundárias. In. Raposo, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., & Mendes, A. (Org.). *Gramática do português*, vol. II., (pp. 1285-1356). Fundação Calouste Gulbenkian.
- REBELO, I., & Osório, P. (2007). Contribuições para uma descrição semântica do verbo “ficar”: o que os manuais de Português Língua Estrangeira (PLE) não dizem. *Domínios de Linguagem*, 1(1), 1-20.
- SCHMIDT, R. (1990). Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In. Gross, H., & Fischer, K. (Ed.). *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Iudicium.
- SENA-PINTO, P., & Boléo, M. J. (2020). *Cidades do Mar B2*. Porto Editora.
- SWAN, M. (1994). Design Criteria for Pedagogic Language Rules. In. Bygate, M., Tonkyn, A., & Williams, E. (eds.). *Grammar and the Language Teacher*, (pp. 45-55). Prentice Hall. <https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/08/design-criteria.pdf>
- SWAN, M. (2006). Teaching Grammar: Does Grammar Teaching Work? *Modern English Teacher*, 15(2), 5-13. <https://mikeswan.net/wp-content/uploads/2017/08/Teaching-grammar.pdf>
- TAVARES, A., & Tavares, M. (2018). *Avançar em Português B2*. Lidel.
- VENDLER, Z. (1967). *Linguistics and Philosophy*. Cornell University Press.
- WHITLAM, J. (2011). *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A Practical Guide*. Routledge-Taylor & Francis.

CAPÍTULO 15

A produção dos róticos do português europeu por falantes nativos de cantonês

Clara Amorim

Ana Isabel Fernandes

João Veloso

Fátima Silva

Introdução¹

A importância do domínio da componente fonético-fonológica de uma língua estrangeira tem sido alvo de investigação na didática da língua estrangeira, principalmente (mas não exclusivamente) do inglês (cf., e.o., Odisho, 2014; Tseng, 2014). A relevância atribuída a esta componente encontra-se refletida nos novos descriptores apresentados no *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, que propõe três categorias para operacionalizar os conceitos identificados como centrais neste domínio: controlo fonológico geral, articulação de sons e traços prosódicos (Council of Europe, 2020, p. 24).

Um ponto a salientar nas abordagens mais recentes a este tema – que as distancia de enquadramentos teóricos mais antigos – é a inte-

¹ Trabalho financiado pelo Centro de Linguística da Universidade do Porto ao abrigo do Programa de Financiamento FCT–UIDB/00022/2020 (Fundação para a Ciência e a Tecnologia).

gração, no treino fonético, não só das capacidades articulatórias/produtivas, mas, sobretudo, das capacidades de percepção, discriminação e categorização dos contrastes fonémicos da língua, que podem deter estatutos fonéticos e fonológicos radicalmente diferentes nas línguas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem (Flege, 1995; Best & Tyler, 2007; Odisho, 2014).

Entre os segmentos que são particularmente problemáticos para falantes nativos de línguas asiáticas, destacam-se as consoantes líquidas para aprendentes do inglês (e.o. Aoyama et al., 2004; Brown, 1998). No âmbito do ensino-aprendizagem da pronúncia do português europeu contemporâneo (PEC) como língua adicional, cuja investigação é ainda comparativamente escassa, têm sido também relatadas diversas dificuldades por falantes de várias línguas, nomeadamente o domínio desta classe de consoantes por falantes chineses aprendentes de PEC (Nunes, 2014; Oliveira, 2016; Castelo, 2017; Zhou, 2017, e. o.). Uma das dificuldades mais evidentes, no âmbito das consoantes líquidas, prende-se com o domínio dos róticos (Nunes, 2014; Oliveira, 2016; Zhou, 2017, e. o.).

Este estudo tem como objetivos identificar as dificuldades de produção dos róticos por parte de 32 falantes nativos de cantonês e verificar a eficácia do treino articulatório na melhoria dos problemas detetados.

O capítulo apresenta a seguinte organização: depois desta introdução, revemos a literatura sobre a aquisição/aprendizagem da componente fonético-fonológica da língua, em particular dos róticos, segue-se para a caracterização dos sistemas fonológicos do português e do cantonês. A secção seguinte introduz o presente estudo, incluindo a metodologia. Finalmente, os resultados são apresentados e discutidos, seguindo-se as considerações finais.

Ensino da componente fonético-fonológica de uma língua adicional

A fonologia tem como objetivo estudar o sistema de sons das línguas. O material fonético que todas as línguas utilizam pertence a um acervo universal, ao qual vão buscar alguns sons para criar o seu próprio sistema fonológico. Cada língua possui uma organização específica do seu sistema de sons e as unidades selecionadas combinam-se e formam palavras. No entanto, nem todas as combinações são aceitáveis pelas línguas, que, possuindo um número diferente de fonemas, são muito restritivas quanto à combinação das unidades que selecionaram (Mateus, 1996).

Se um aprendente de línguas estrangeiras conhecer o sistema fonológico da língua-alvo e o seu funcionamento será capaz de:

- fazer combinações aceitáveis de fonemas na sua produção de enunciados orais e escritos. Exemplo: os grupos consonânticos (<pr>, <bl>...);
- associar diferentes sons a um único fonema. Exemplo: o /l/ de <sol> e <lua>;
- associar diferentes sons a uma mesma grafia. Exemplo: o <s> nas seguintes palavras: <[s]apato>, <ma[f]>, me[z]a;
- associar o mesmo som a diferentes grafias. Exemplo: ao som [ʒ] correspondem as grafias: <girafa>, <mesmo>, <janela>.

Apesar de a fonética e de a fonologia constituírem áreas de estudo distintas, no ensino da pronúncia de uma língua estrangeira estão fortemente interligadas. A pronúncia de uma língua compõe-se de fonemas e alofones, com os seus respetivos traços fonémicos, de padrões silábicos e frásicos, permitidos pela língua, bem como da entoação, acentuação e ritmo. De acordo com Castelo (2017), a articulação destas duas disciplinas irá dotar o aprendente de uma competência linguística que lhe permitirá, por um lado, reconhecer e usar segmentos

e propriedades físicas, concretas, existentes na língua (fonética), mas, por outro lado, compreender de que forma as propriedades fonéticas são representadas no conhecimento linguístico abstrato e como operam as regras de funcionamento com valor distintivo (fonologia).

A pronúncia, segundo Lado (1971), é o uso de um sistema sonoro na fala e na audição e, como já referimos, cada língua tem o seu próprio sistema sonoro, que é único e diferente de todas as outras línguas. Os sistemas sonoros diferem na medida em que cada língua permite sequências de fonemas diferentes e os sistemas fonológicos das diferentes línguas impõem restrições quanto à sequência de fonemas permitidos e à posição em que ocorrem na palavra.

O uso do sistema de pronúncia de uma língua opera abaixo do limiar de consciência da maior parte dos falantes. Quando um falante está a ouvir um enunciado, não está consciente do sistema sonoro que chega aos seus ouvidos. No entanto, tudo o que ele comprehende e que lhe chega através da língua passa por esse sistema sonoro. Do mesmo modo, quando produz um enunciado, não tem consciência de que está a codificar tudo num sistema sonoro. O sistema sonoro da língua materna é aprendido muito precocemente e crianças com um ou dois anos já usam padrões entoacionais complexos, mesmo antes de usarem muitas palavras ou frases.

Quando observamos o desempenho de falantes não nativos, em muitos casos, verificamos que os seus enunciados diferem dos enunciados produzidos por falantes nativos, tanto em âmbito fonético como sintático. Verifica-se uma transferência de língua que ocorre quando há uma influência da língua nativa na língua-alvo, por exemplo, na articulação de alguns sons e na alteração da ordem dos elementos na frase. Trata-se de um sistema linguístico separado, baseado no output observável num aprendente da segunda língua, quando este tenta produzir enunciados seguindo a norma da língua-alvo, que se designa de interlíngua. Quando um aprendente tenta falar a língua-alvo, ati-

va, numa estrutura psicológica latente, os três sistemas linguísticos: língua nativa, interlíngua e língua-alvo. Se um falante preserva itens e regras linguísticas da sua língua nativa na sua interlíngua, quando se exprime na língua-alvo, estamos, segundo Selinker (1974), perante um mecanismo de fossilização. Muitas estruturas interlingüísticas nunca estão completamente erradicadas para muitos aprendentes da língua-alvo, pois são algures armazenadas no cérebro e manifestam-se em determinadas situações, sobretudo em momentos de grande ansiedade ou quando se trata de um assunto novo.

Odisho (2007) rejeita o termo *fossilização*, por considerar que, se, por um lado, é demasiado rígido para descrever o funcionamento do cérebro, por outro, sugere uma incapacidade do adulto em melhorar o seu desempenho na língua-alvo para além de um determinado limite. À lentidão e à resistência temporária na aquisição/aprendizagem da segunda língua, o autor prefere chamar “surdez psicolinguística”, pois não encerra a ideia de que o processo de aprendizagem estagnou, mas antes que, seguindo uma orientação sistemática multisensorial e multicognitiva, todos os aprendentes poderão, independentemente da idade e da aptidão para uma boa pronúncia, melhorar as suas competências na aquisição/aprendizagem da pronúncia da língua-alvo.

Neste contexto, Krashen (1981) utiliza o termo *interferência*, que considera ser o resultado do uso da língua materna como ponto de partida para a produção de um enunciado na segunda língua. De acordo com Newmark (1966 citado por Krashen, 1981, p. 7):

“Interferência” não é a língua materna a “meter-se” nas competências do aprendente da segunda língua, mas sim o resultado de uma “recaída” do aprendente em conhecimentos antigos, quando ainda não adquiriu conhecimentos suficientes da segunda língua.

Por sua vez, Kenworthy (1987) considera que a língua nativa pode ser determinante numa aquisição mais rápida ou mais lenta da pro-

núncia adequada. Há estudos comparativos de línguas que conseguem prever as dificuldades que, à partida, um grupo de aprendentes com a mesma língua materna vai ter na aprendizagem de uma determinada língua estrangeira. Quanto mais distantes forem os sistemas fonético e fonológico das duas línguas, mais exigente será para o aluno aprender a articular novos sons e a realizar combinações e contrastes fonémicos. O sotaque do aluno apresentará, em princípio, características sonoras da língua nativa. Porém, temos de ser cautelosos quando falamos em obstáculos à aprendizagem, pois haverá sempre casos que contrariam o atrás exposto. Conforme salienta Castelo (2017), há sons na língua-alvo que não existem na língua materna e que não oferecem dificuldades articulatórias aos aprendentes.

Além disso, há casos de aprendentes com línguas nativas muito distantes da que estão a aprender, mas com desempenhos muito próximos da de um falante nativo. Constituem, segundo Selinker (1972), apenas 5% dos aprendentes e possuem uma competência que não lhes foi explicitamente ensinada nem foi aprendida, simplesmente adquiriram-na, passando por processos psicolinguísticos muito diferentes dos outros aprendentes.

Samuel (2010) reitera os postulados de Kenworthy (1987) quanto à influência da língua nativa na aquisição da pronúncia da segunda língua, considerando que o aprendente filtra tudo o que ouve na língua-alvo pelo sistema sonoro da língua materna, não sendo possível produzir um som que não seja capaz de discriminá-lo. Afirma também que, ao nível da produção, se verifica igualmente uma transferência das regras e das características do sistema sonoro da língua materna para a língua-alvo. Além disso, postula que há padrões de ligação de palavras que os aprendentes desconhecem e que constituem um grande obstáculo à aquisição dos padrões de fala da língua-alvo. Por vezes, as palavras são ligadas de tal forma que uma frase é percecionada pelos alunos como se fosse uma única palavra. Uma outra razão apresentada por Samuel (2010) para as dificuldades na aquisição

da pronúncia é o facto de algumas línguas apresentarem uma baixa correspondência entre grafema/som. Um grafema pode representar vários sons. Por isso, os aprendentes reconhecem as formas escritas, mas têm muitas hesitações no momento de as pronunciar, o que evi-dencia a pertinência de lhes ser ensinado o sistema fonológico.

Sistemas fonológicos do português europeu e do cantonês

O que se designa genericamente por “chinês” ou “língua chinesa” inclui vários dialetos principais, entre os quais o cantonês, língua materna da maioria dos habitantes da província de Cantão, bem como das regiões administrativas de Hong Kong e Macau. Pertencendo à fa-mília de línguas sino-tibetana, o cantonês é tipologicamente diferente do português, que integra o ramo indo-europeu, apresentando, por-tanto, características fonológicas muito distintas. Vamos centrar-nos apenas no sistema consonântico das duas línguas, já que esse é o foco do nosso trabalho.

As consoantes do PE são agrupadas em duas grandes classes: as obstruintes, que incluem três pares homorgânicos de consoantes oclusivas e fricativas que se distinguem apenas pelo vozeamento, e as soantes, que incluem três consoantes nasais, duas laterais e dois róticos /r/² e /r/ (Mateus et al., 2016).

O rótico dorsal do PEC, tradicionalmente representado por /r/, apresen-ta muita variação no nível fonético, sendo realizado mais frequentemente como fricativa velar ou uvular, tanto vozeada como não vozeada (Rennicke & Martins 2013; Rodrigues, 2015; Pereira,

2 A natureza do rótico subjacente é uma questão em aberto nos estudos da fonologia do por-tuguês. O facto de os dois róticos se encontrarem em distribuição complementar em quase todos os contextos tem levado vários autores a considerar a existência de apenas o rótico /r/ no nível subjacente (e.o. Mateus & Andrade, 2000). No entanto, estudos sobre aquisição fonológica do PEC como língua materna sugerem a existência de dois róticos no nível subja-cente, já que as crianças processam cada um deles de forma diferente (Amorim, 2014; Costa, 2010).

2020). Fonologicamente, ocorre apenas em ataque silábico não ramificado, tanto em início de palavra como em posição intervocálica.

Já o rótico coronal do PEC não apresenta variação fonética significativa, sendo produzido com um batimento rápido do ápice da língua contra os alvéolos. No entanto, com base num estudo acústico, Silva (2014) descreve diferenças articulatórias, dependendo da posição na sílaba e da consoante adjacente: em ataque silábico, /r/ é maioritariamente articulado como acima descrito (equivalente ao *tap* do inglês), enquanto, em coda, a sua articulação varia entre o *tap*, uma aproximante e uma fricativa, dependendo da consoante seguinte. Do ponto de vista fonológico, o rótico coronal pode ocorrer como segundo elemento de um ataque ramificado ou como coda, em qualquer posição da palavra, e ainda como ataque não ramificado no interior da palavra (em posição intervocálica).

O inventário consonantal do cantonês contém 19 segmentos: 8 consoantes oclusivas, 3 fricativas, 2 africadas, 3 nasais e 3 aproximantes (2 glides e 1 lateral). Não integra, portanto, qualquer rótico. Tal como outras línguas orientais, o cantonês é monossilábico, podendo qualquer das 19 consoantes ocupar a posição de ataque silábico.³ No final da sílaba (coda), estão licenciadas seis consoantes: [m], [n], [ŋ], [p], [t] e [k].

A tabela 1, baseada na que se publica na página da *American Speech-Language-Hearing Association*⁴, apresenta uma síntese dos dois sistemas fonológicos, assinalando-se a negrito os segmentos do PEC, a cinzento claro (negrito), os principais alofones para o rótico dorsal e, a cinzento escuro, os segmentos do cantonês.

3 Em cantonês, não há ataques ramificados, apenas ataques vazios e ataques simples.

4 American Speech-Language-Hearing Association. (<https://www.asha.org/siteassets/uploadedfiles/practice/multicultural/cantonesephonemicinventory.pdf>, recuperado em 23 de março de 2021)

MODO de articulação	PONTO de articulação							
	bilabial	labio-dental	alveolar	palatal	velar	labio-velar	uvular	glotal
occlusiva	p b p p ^h		t d t t ^h		k g k k ^h		kw kw ^h	
fricativa		f v f	s z s	ʃ ʒ	[x]		[χ] [χ]	h
africada			ts ts ^h					
nasal	m m		n n	n				
lateral			l l	ʎ				
rótico			r				r	
glide ⁵				j		w		

Tabela 1. Comparação dos sistemas consonânticos do português e do cantonês

Observada a Tabela 1, verifica-se que, embora o cantonês não integre nenhum rótico no seu inventário fonológico, possui a fricativa glotal /h/, articulatoriamente muito próxima dos alofones fricativos do rótico dorsal do PEC (Rennicke & Martins, 2013; Rodrigues, 2015; Pereira, 2020). Note-se que, além dessas variantes fonéticas, estão identificadas outras (Pereira, 2020), das quais destacamos a fricativa glotal vozeada [h], homorgânica do segmento que integra o sistema fonológico do cantonês. Esta proximidade articulatória poderá facilitar a aquisição da consoante /r/ do PEC ou levar à sua articulação como [h].

Num estudo perceptivo com aprendentes macaenses de nível elementar, Oliveira (2016) refere que /r/ é percecionado como um som novo (não categorizado), o que coloca problemas de produção em níveis

5 Não se incluíram as glides do português por não se comportarem como consoantes neste sistema fonológico.

iniciais. Uma vez que a autora estudou apenas os segmentos em início de palavra, não há dados para a aquisição de /r/.

Com base nas conclusões de Oliveira (2016) e na comparação dos dois sistemas fonológicos, prevemos que o rótico coronal coloque mais problemas aos aprendentes macaenses do que o dorsal, por essa categoria não existir na língua materna e também por ser articulatormente próximo da lateral /l/. O facto de ambas as consoantes serem soantes e partilharem o ponto de articulação (mas não o modo) poderá levar os aprendentes a percecionar o rótico coronal como [l].

Metodologia

Nesta secção, apresentamos o estudo efetuado, que percorreu as seguintes etapas:

- realização de um inquérito para caracterização do perfil socio-linguístico dos estudantes no início do nível B1 (início 1º semestre);
- delimitação do objeto do estudo;
- recolha dos dados iniciais (nível B1, final do 1º semestre);
- tratamento dos dados (nível B1, final do 1º semestre);
- análise dos resultados (nível B1, final do 1º semestre) – cf. secção Resultados e Discussão;
- planificação e implementação da intervenção pedagógico-didática (nível B2, 2º semestre);
- recolha dos dados finais (nível B2, final do 2º semestre);
- tratamento dos dados (nível B2, final do 2º semestre);
- análise dos resultados (nível B2, final do 2º semestre) – cf. secção Resultados e Discussão.
- discussão dos resultados – cf. secção Resultados e Discussão.

Nesta secção, começamos por caracterizar os participantes, seguindo-se a descrição da recolha inicial de dados, a apresentação do plano e a implementação da intervenção pedagógico-didática, finalizando-se com os procedimentos relativos à recolha de dados finais e ao tratamento dos dados.

Participantes

Os 32 participantes do estudo eram falantes nativos de cantonês e encontravam-se a frequentar o curso *Português Língua Estrangeira para Estudantes Universitários* (B1-B2) em contexto de imersão, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), correspondente a dois semestres letivos, com um total de 520h, distribuídas pelas unidades curriculares (UCs): Português Língua Estrangeira para Estudantes Universitários (B1); Português Língua Estrangeira para Estudantes Universitários (B2), Oficina de escrita e conversação I ou opção de uma UC do 1º ciclo, Oficina de escrita e conversação II ou opção de uma UC do 1º ciclo. As UCs Português Língua Estrangeira para Estudantes Universitários (B1); Português Língua Estrangeira para Estudantes Universitários (B2) estavam organizadas nas seguintes componentes: Laboratório (B1); Estrutura e Funcionamento da Língua; Compreensão, Produção e Interação Orais; Compreensão, Produção e Interação Escritas; Atividades de Imersão (B1 e B2).

A realização de um inquérito aos estudantes permitiu-nos estabelecer o seu perfil sociolinguístico. Estes estudantes tinham uma média de 19,2 anos, sendo o início da aprendizagem do português europeu, variedade aprendida por todos, em média, 17,7 anos e o tempo médio de aprendizagem da língua de 1,8 anos. Previamente à sua frequência do curso na FLUP, nenhum dos estudantes tinha residido num país com o português como língua oficial, sendo 16,7h a média de horas de contacto com o português por semana e 6,7 o número de horas de uso efetivo da língua. No que se refere ao domínio de outras línguas, todos os estudantes indicaram o inglês, embora com ní-

veis de proficiência distintos: muito bom (14%), bom (54%), razoável (23%), fraco (9%), sendo ainda referidos, com muito menor expressão, o espanhol (17%) e o mandarim (23%). 68% dos estudantes indicaram ter feito aprendizagem explícita da articulação dos sons, em 100% dos casos para o inglês, com 2 estudantes a referirem cumulativamente essa aprendizagem no mandarim. A modalidade em que decorreu esta aprendizagem foi maioritariamente a sala de aula (96%), seguindo-se o uso autónomo do CD+Livro (42%) e, finalmente, através de ferramentas de e-learning (25%). Por fim, na inquirição sobre as dificuldades na pronúncia dos sons, e tendo apenas em conta os róticos, por serem o foco desta investigação, verificámos que 52% dos 32 estudantes indicaram ter dificuldades na pronúncia de [R] e 48%, na de [r].

Recolha de dados iniciais

A recolha de dados iniciais, realizada no final da frequência do nível B1, como já foi referido, serviu como teste diagnóstico da experiência a efetuar no nível B2 e teve como foco a produção de róticos. A seleção da produção dos róticos como objeto de estudo resultou da análise dos resultados do inquérito, da revisão da literatura e do relato da experiência dos docentes que lecionaram o nível B1.

A recolha consistiu na gravação da leitura de um texto com 541 palavras, 92 das quais com róticos em diferentes posições ao nível da sílaba e da palavra.

A gravação foi feita no estúdio de som das Tecnologias Educativas da Universidade do Porto, de forma a garantir a qualidade da gravação, tendo sido acompanhada por um técnico e por um docente.

Intervenção

A intervenção decorreu no contexto da componente *Compreensão, Produção e Interação Orais da UC Português Língua Estrangeira para Estudantes Universitários* (B2), durante o 2º semestre letivo de 2019-

2020. Os 32 participantes integravam duas turmas, aleatoriamente formadas no início do ano letivo. Uma das turmas, com 17 estudantes, foi selecionada de forma aleatória como grupo experimental (G1), tendo sido dividida em dois grupos, um com nove e outro com oito estudantes. Cada subgrupo participou em 11 sessões de 60 minutos. Esta organização em grupos pequenos possibilitou um trabalho mais intensivo e orientado, proporcionando a cada estudante mais oportunidades de participação ativa nas atividades propostas. Por sua vez, a segunda turma, com 15 estudantes, funcionou como grupo de controle (G2), não subdividido e com participação em 11 sessões com uma duração de 60 minutos cada. Com este grupo, foi desenvolvido um trabalho de oralidade menos orientado para a produção da estrutura alvo. Tal como anteriormente referido, a população corresponde a uma amostra de conveniência (a constituição da turma, anterior ao estudo, foi realizada sem a intervenção dos investigadores), e a repartição dos sujeitos pelos dois subgrupos (G1 – Grupo Experimental e G2 – Grupo de Controle) foi propositadamente aleatória.

Embora a intervenção tivesse sido desenhada para implementação presencial, a pandemia por COVID-19 obrigou à sua reformulação, pelo que todo o trabalho acabou por ser desenvolvido a distância, através das plataformas Zoom e Moodle.

As sessões foram organizadas com base na metodologia comunicativa, sendo dedicadas ao desenvolvimento da competência comunicativa oral, tanto ao nível da receção quanto da produção e, de forma particular, ao treino dos róticos.

Num primeiro momento, procedemos a um diagnóstico preliminar de algumas dificuldades de ordem fonético-fonológica. Tal diagnóstico incidiu, por exemplo, na verificação de hesitações relativamente a sons particulares do português, com destaque para os róticos, e numa avaliação geral do nível de fluência oral dos estudantes.

Partindo desse diagnóstico prévio, foi feito um trabalho de consciencialização explícita dos estudantes relativamente aos aspectos fonético-fonológicos identificados pelos professores como os mais problemáticos.

Esse trabalho de consciencialização envolveu várias tarefas ancoradas num conjunto de princípios e critérios já referidos na literatura e sistematizados no modelo proposto por Castelo (2017, p. 58) para a construção de materiais didáticos destinados ao ensino da componente fonético-fonológica de L2. Nesse contexto, salientam-se o *input* diversificado, motivador e, sempre que possível, autêntico, a prática intensiva e controlada de sons e palavras, a prática em situações comunicativas espontâneas ou controladas e a prática que integre os níveis percutivo, motor, cognitivo e psicossocial.

A título de ilustração, apresentamos excertos de uma sequenciação didática que teve como objetivo trabalhar a produção do rótico coronal, bem como a sua discriminação da lateral coronal anterior.

Como pré-atividade, foi selecionado um pequeno vídeo com o poema “Frutos” de Eugénio de Andrade dito por Manuela de Freitas⁶.

Frutos
Pêssegos, pêras, laranjas,
morangos, cerejas, figos,
maçãs, melão, melancia,
ó música de meus sentidos,
pura delícia da língua;
deixai-me agora falar
do fruto que me fascina,
pelo sabor, pela cor,
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.

⁶ Agora Gaia. (n.d.). Frutos de Eugenio de Andrade [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fflx4SAWk0Q>.

Com a seleção deste vídeo, procurou-se proporcionar aos estudantes um *input* autêntico, na medida em que não foi produzido para fins didáticos, e motivante (Castelo, 2017), rico em ocorrências do segmento-alvo. A articulação é muito clara, fornecendo, por conseguinte, *input* de qualidade. O facto de, no vídeo, também aparecer o poema escrito permite associar a forma ortográfica à pronúncia, promovendo o conhecimento metafonológico.

Neste contexto, além da interpretação coletiva do poema e do seu sentido estético, que promoveu a interação entre os falantes, foi também dado relevo à audição, repetição e análise da forma como se produzia o rótico, chamando-se a atenção para o grafema e sistematizando-se os contextos de ocorrência (ataque ramificado, ataque não ramificado e coda). Uma vez que este segmento é substituído mais frequentemente pela lateral alveolar, principalmente em ataque não ramificado, foi apresentado um vídeo com os movimentos articulatórios e respetiva descrição da produção destes dois segmentos.

De modo a verificar a capacidade de discriminação das duas consoantes líquidas (/r/ e /l/), foi proposta uma atividade de audição de palavras do mesmo campo lexical, o que permitiu também expandir e/ou ativar o léxico dos aprendentes, preparando-os para a atividade seguinte. À medida que ouviam as palavras, tinham de assinalar numa ficha o segmento intervocálico ouvido: [r] ou [l]. Foram usados nomes de frutos (ex.: amora, meloa, maracujá, nêspera, tâmara, marmelo, mirtilo), bem como nomes e adjetivos relacionados com os sentidos (ex.: paladar, cheiro, doçura, duro, mole). Esta atividade permitiu fornecer *input* mais dirigido, na medida em que era constituído apenas por palavras com os segmentos alvo, bem como desenvolver um trabalho no domínio percetivo.

Em seguida, foi distribuída uma folha com as palavras com um espaço em branco, que os alunos completaram com o grafema cor-

respondente ao som que tinham assinalado. O exercício foi corrigido em grande grupo: cada aluno leu uma palavra e os restantes assinalaram a consoante ouvida. Quando não havia coincidência entre o segmento produzido e o ouvido, a professora intervinha, explicando a diferença articulatória. Este exercício permitiu trabalhar a produção e a percepção do rótico coronal num contexto muito controlado e ainda em situação não comunicativa.

Depois destas tarefas, que envolveram um trabalho a nível motor, percertivo e cognitivo, foi proposta uma atividade de escrita, re-correndo-se, portanto, a *output* menos controlado e mais comunicativo. Partindo da ideia de que falar da poesia de Eugénio de Andrade é também falar da música das suas palavras, foi lançado aos estudantes o desafio de escreverem um pequeno poema, com ou sem rima, que descrevesse o seu fruto preferido. O poema deveria começar por “O fruto que me fascina...” e os estudantes deveriam usar, para a sua criação, os cinco sentidos. Para os orientar nesta tarefa e guiar na criação do seu poema, foram apresentadas algumas expressões e estruturas linguísticas que os pudessem inspirar (cf. Imagem 1). No entanto, tiveram toda a liberdade para a seleção do vocabulário, estruturas linguísticas e sons a usar no seu texto.

Castelo (2017) salienta a importância do uso e prática das estruturas-alvo em situações comunicativas. Refere ainda que só haverá uma verdadeira aquisição quando os estudantes usarem as estruturas aprendidas em contexto de ensino controlado nas suas próprias produções. Alves (2015) corrobora esta posição, nomeadamente no âmbito da aquisição da componente fonético-fonológica, quando destaca a necessidade de se promover uma abordagem integrada e comunicativa deste tipo de ensino, passando de situações de uso linguístico mais controladas para situações cada vez menos controladas e mais comunicativas.

O fruto que me fascina...

				
olfato	audição	visão	paladar	tato
tem o cheiro de cheira a tem o aroma de	tem o som de faz-me ouvir soa a	parece é grande tem a forma de é azul como é redondo como	sabe a é doce como é ácido como é amargo como	é quente como é macio como é suave como é frio como é rugoso como

Imagen 1. Expressões exemplificativas para a produção textual

Em seguida, os estudantes leram os seus poemas, de forma pausada, articulando bem cada palavra, seguindo o exemplo de Manuela de Freitas, e os colegas tiveram de adivinhar de que fruto se tratava.

Finalmente, propôs-se, como trabalho de casa, a elaboração de uma apresentação mediada pelo software PowerPoint com uma imagem do fruto descrito no poema criado, assim como o registo do próprio poema, com a gravação da leitura (cf. Imagem 2). Sendo uma atividade que requereu a ativação de diversas competências dos estudantes, constituiu ainda um *output* controlado, na medida em que os estudantes puderam treinar a leitura e repetir a sua gravação, possibilitando-se, dessa forma, a avaliação da aprendizagem.

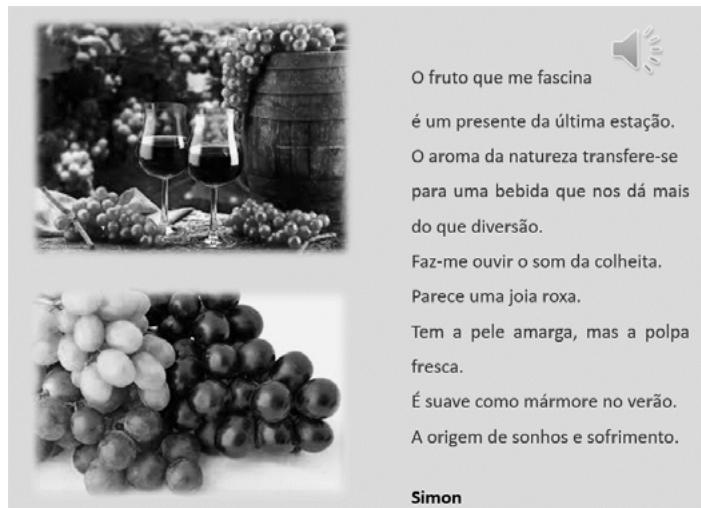


Imagen 2. Poema de um estudante do grupo 1

De facto, posteriormente, a leitura expressiva foi avaliada pelos colegas (avaliação por pares) e pela professora, incidindo não só no desempenho fonético-fonológico (principalmente, na produção do rótico coronal), mas também no conteúdo do texto.

Recolha de dados finais

Tendo em conta os constrangimentos já referidos relativamente à implementação da experiência tal como prevista inicialmente, a recolha dos dados finais, que pretendíamos que fosse realizada da mesma forma que a seguida na recolha inicial, foi adaptada.

Todos os dados foram recolhidos através da plataforma Zoom, constituindo apresentações orais gravadas. No caso do G1, esse trabalho consistiu na apresentação oral de um tema, entre três à escolha, sem preparação prévia e sem apoio de texto escrito, tendo sido as apresentações acompanhadas pela mesma docente que realizou a experiência e tinha acompanhado a recolha inicial dos dados. No caso do G2, as apresentações orais foram previamente preparadas e com suporte de texto escrito, de acordo com as informações da docente que lecionou esse grupo.

Tratamento dos dados

Depois de recolhidos, os dados foram importados para o programa Phon (Rose & MacWhinney, 2014), no qual se procedeu à segmentação e à transcrição fonética. A transcrição fonética foi realizada por uma das autoras e duas falantes nativas de PE com treino fonético, tendo sido feita com base na audição dos áudios e, sempre que necessário, na observação dos espectrogramas e das formas de onda. Todas as transcrições que suscitaron dúvidas foram revistas pelas três transcritoras, tendo-se mantido as transcrições consensuais.

Resultados e discussão

Resultados iniciais

Os dados da tarefa de leitura mostram resultados diferentes nos dois grupos. O Gráfico 1 sintetiza as taxas de produção de acordo com o alvo dos dois róticos nas diferentes posições na sílaba.

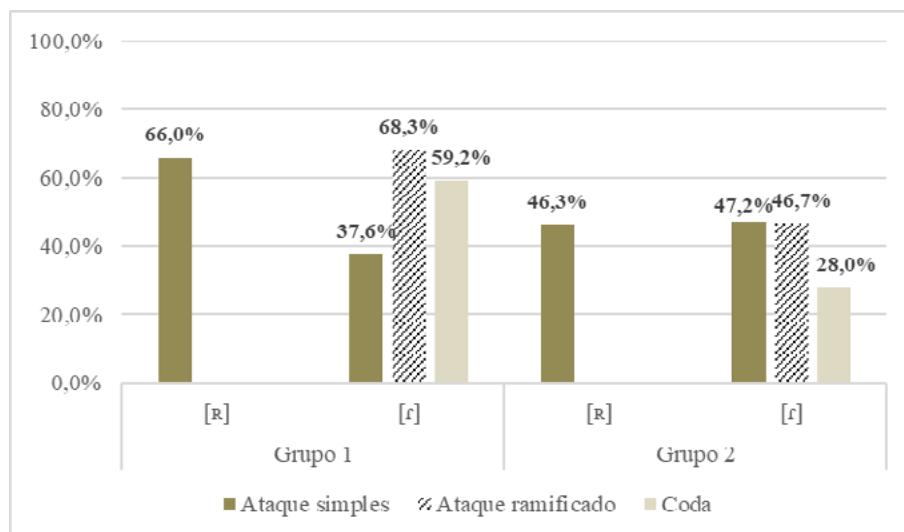


Gráfico 1. Taxas de acerto dos róticos em todas as posições silábicas na tarefa de leitura dos dois grupos

Os resultados mostram, globalmente, piores resultados no G2, apesar de os dados terem sido recolhidos no mesmo dia, depois de ambos os grupos terem terminado o curso de nível B1. Nenhum dos grupos, porém, demonstra ter estes segmentos adquiridos. Apesar de, a um primeiro olhar, o Grupo 1 apresentar resultados superiores (num momento do estudo em que não foi efetuado ainda nenhum trabalho intensivo de treino articulatório/consciência fonológica explícita), as diferenças inter-grupos não são categóricas (tendo em consideração o número diminuto de participantes) e, tal como já foi dito, a principal observação a retirar desta fase sinaliza que em nenhum dos grupos existe ainda domínio desta classe natural do português.

No G1, a taxa de acerto mais elevada verifica-se no rótico em ataque ramificado, com 68,3%, seguido do rótico dorsal, com 66%. Segue-se o rótico coronal em coda e, finalmente, em ataque não ramificado. Já no G2, a produção de acordo com o alvo é semelhante em ambos os róticos e em posição de ataque simples ou ramificado. Já a coda vibrante apresenta um resultado mais baixo, com apenas 28%.

A Tabela 2 mostra as principais estratégias de reconstrução utilizadas para os segmentos-alvo em todas as posições silábicas.

/R/			/r/					
CV			CV		CCV		CVC	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
[h]	22,1%	40,0%	0,1%	1,0%	—	0,2%	0,1%	0,1%
rótico aprox.	—	2,3%	1,0%	7,6%	4,1%	14,5%	2,8%	3,5%
[l]	1,2%	2,7%	57,4%	37,7%	18,3%	13,6%	2,8%	1,2%
[t]	—	—	—	—	—	—	2,7%	1,1%
apagam.	0,9%	2,3%	1,0%	2,6%	8,7%	23,9%	31,8%	65,5%

Tabela 2. Estratégias de reparação usadas pelos dois grupos para os róticos-alvo em todas as posições silábicas

A produção da consoante fricativa glotal, categoria existente na fonologia do cantonês, é a estratégia usada preferencialmente pelos aprendentes falantes nativos de cantonês em ambos os grupos. Já o apagamento é usado principalmente quando o rótico coronal ocupa a posição de coda silábica. Em ataque ramificado, observa-se uma diferença entre os dois grupos: enquanto no G1 há uma preferência pela produção de [l], no G2 há um ligeiro predomínio do rótico aproximante.

A análise mais aprofundada de cada um dos alvos em diferentes posições na palavra revela dados interessantes.

Surpreendentemente, a produção do rótico dorsal coloca mais problemas quando ocorre em início de palavra. Conforme se observa no Gráfico 2, ambos os grupos obtiveram melhores índices de produção de acordo com o alvo quando o rótico dorsal ocorre em ataque medial. Este facto é surpreendente, porque se esperaria piores resultados dentro da palavra, dado que é o único contexto em que se opõe ao rótico coronal, podendo haver interferência da ortografia.

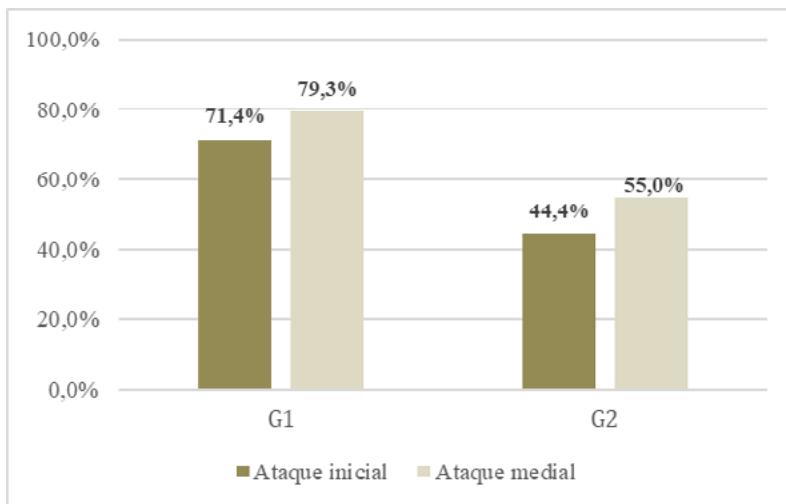


Gráfico 2. Produção do rótico dorsal em ataque inicial e medial nos dados iniciais dos dois grupos

Observadas as estratégias de reconstrução, verifica-se que, em ambos os grupos, os apagamentos são residuais (apenas cinco em ataque inicial e quatro em ataque medial), privilegiando-se a substituição por outro segmento (cf. Tabela 3). Analisados os segmentos substitutos, verifica-se que a fricativa glotal [h] é a consoante usada preferencialmente em ambas as posições na palavra, embora com predomínio em início de palavra, posição em que ocorre em 96% das produções alternativas.

	[h]	[t]	[r]	[k]	[l]	[n]	[w]	[d]	TOTAL
Ataque inicial	154	5	1	1	0	0	0	0	161
Ataque medial	52	4	4	0	12	4	1	1	78
TOTAL	206	9	5	1	12	4	1	1	239

Tabela 3. Segmentos substitutos na tentativa de produção do rótico dorsal nos dados iniciais

Na tentativa de produção do rótico dorsal, observam-se algumas produções do rótico coronal ou do rótico aproximante, que se poderão dever à influência da ortografia. No entanto, ao contrário do que se poderia esperar, não ocorre uma grande diferença de acordo com a posição ocupada na palavra. Há também uma maior diversidade de produções alternativas na tentativa de produção do rótico medial, destacando-se a ocorrência das soantes lateral e nasal alveolares, que nunca ocorrem em início de palavra.

Registam-se ainda produções pontuais de oclusivas: [k] em ataque inicial e [d] em ataque medial.

(1) Exemplos de produções do rótico dorsal–dados iniciais

<i>ruas</i>	[r̥uəʃ]	→	[h̥uəʃ]
<i>receios</i>	[r̥i'sejuʃ]	→	[juəʃ]
<i>barraquinha</i>	[b̥ərə'kiŋa]	→	[b̥əh̥e'kiŋa]
<i>correspondeu</i>	[kor̥iʃpõ'dew]	→	[kor̥iʃpõ'dew]

A análise das produções do rótico coronal revelou resultados assimétricos nos dois grupos (gráfico 3).

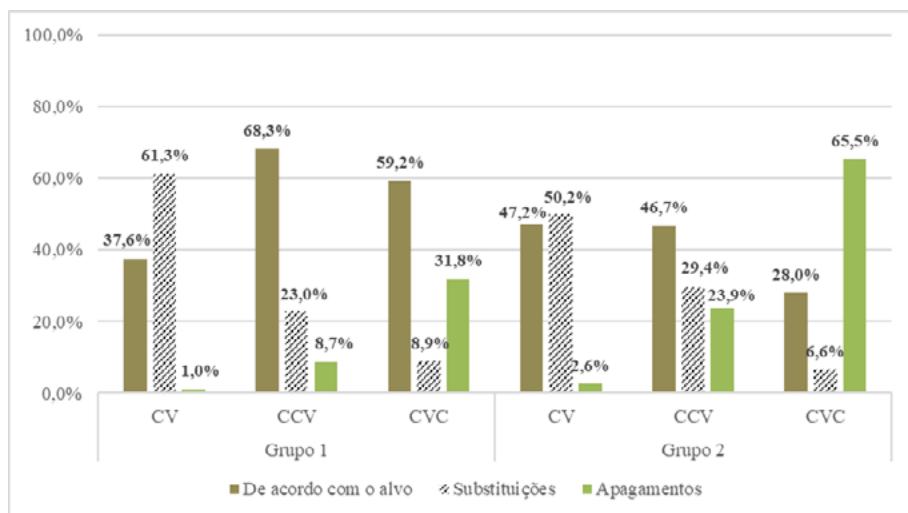


Gráfico 3. Produção do rótico coronal em todas as posições silábicas nos dados iniciais dos dois grupos

Enquanto o G1 apresenta melhores resultados em ataque ramificado (68,3% de acertos), seguindo-se a coda (com 59,2%) e, finalmente, o ataque simples (37,6%), o G2 apresenta resultados muito próximos em ataque ramificado (46,7%) e ataque simples, embora com uma leve superioridade nesta última posição (47,2%). Em posição de coda silábica, registou-se, no G2, um índice de produção de acordo com o alvo muito baixo (28%). Os resultados do G2 estão conforme ao que é geralmente relatado na literatura: geralmente o ataque não rami-

ficado é adquirido antes da coda pelo facto de ser mais saliente tanto em termos de acessibilidade como de aprendizagem (Carlisle, 1998). Já no G1, o melhor domínio da coda em relação ao ataque simples é semelhante ao relatado por Zhou et al. (2021). Os autores argumentam que esse resultado está relacionado com a interferência de /l/, categoria existentes na L1, na aquisição de /r/: uma vez que em mandarim, a lateral não pode ocorrer em coda, essa interferência afeta apenas o ataque. Em cantonês, existe a mesma restrição fonotática, podendo a coda silábica ser preenchida apenas por uma consoante nasal ou oclusiva, pelo que se poderá colocar a mesma hipótese. A diferença observada entre os dois grupos poderá dever-se ao facto de estarem em níveis diferentes de aquisição do sistema fonológico do PEC.

As estratégias de reconstrução utilizadas em ambos os grupos são idênticas, variando de acordo com o constituinte silábico em que ocorre o rótico. Globalmente, verificam-se mais apagamentos no G2, estratégia que ultrapassa até as substituições na coda vibrante. Analisados os segmentos substitutos do rótico coronal, verifica-se que a lateral alveolar é a consoante mais produzida em qualquer posição silábica: 86,4% em ataque simples, 61,8% em ataque ramificado e 60,4% em coda, registando-se, nesta posição, a lateral alveolar velarizada. A preferência pela lateral alveolar como segmento substituto do rótico coronal poderá dever-se à semelhança percetiva entre os dois segmentos: dada a proximidade entre [r] e [l], os aprendentes poderão categorizar este segmento novo como uma variante da categoria nativa /l/. Esta hipótese terá, porém, de ser confirmada com dados de percepção.⁷

Em ataque ramificado e em coda, verifica-se também a ocorrência de róticos aproximantes, totalizando 34,4% das substituições em ataque ramificado e 27,1% em coda. A ocorrência destes segmentos

⁷ Zhou, Freitas e Castelo (2021) relatam a mesma tendência na aquisição do rótico coronal por falantes nativos do chinês mandarim, referindo que a confusão percetiva entre [r] e [l] se encontra já atestada para a aquisição do espanhol por parte de aprendentes falantes nativos de mandarim.

poderá dever-se à interferência do inglês, língua adicional dominada por todos os participantes do estudo.

Em (2), apresentam-se alguns exemplos de produções alternativas do rótico coronal.

(2) Exemplos de produções do rótico coronal–dados iniciais

<i>maravilhosos</i>	[maɾa'viʎozuʃ]	→	[ʃu'sciʎi'vela'm]
<i>embora</i>	[ẽ'bɔra]	→	[la'cɔ̃b̥a]
<i>grande</i>	[gɾẽ'di]	→	[g̥lẽ'di]
<i>secreta</i>	[si'kɾɛt̥a]	→	[si'kɾɛt̥e]
<i>enorme</i>	[i'nɔrm̥i]	→	[i'nm̥u'i]
<i>pior</i>	[p̥jɔ̃r]	→	[p̥jɔ̃t̥]

Resultados finais

Os resultados finais do estudo evidenciam um aumento generalizado das taxas de acerto nas duas turmas, o que era previsível, dado que os participantes no estudo se encontravam a frequentar o curso de nível B2.

Uma vez que os dados finais foram recolhidos em contexto de apresentação oral, não foi possível controlar a ocorrência dos segmentos em estudo. Desta forma, o número de róticos dorsais produzido é muito díspar, conforme se pode verificar na Tabela 4.

	G1	G2
Ataque inicial	48	176
Ataque medial	10	66

Tabela 4. Número de ocorrências do rótico dorsal por posição na palavra e por grupo nos dados finais

Verifica-se um número muito reduzido deste segmento no G1, o que se poderá dever aos temas abordados nas apresentações orais, bem como ao facto de as apresentações desse grupo não terem sido preparadas previamente, podendo ter levado os participantes a evitar a seleção de palavras com este segmento.

Comparadas as produções finais dos dois grupos com os dados iniciais, verifica-se globalmente, em ambos os grupos, um melhor desempenho na produção do rótico dorsal no final do estudo. No entanto, analisados os resultados por posição na palavra, observa-se uma visível melhoria em posição inicial de palavra e, inversamente, uma regressão em posição medial, como ilustra o Gráfico 4. Essa regressão é mais acentuada no G1, o que poderá ser atribuído ao facto de os dados analisados terem sido produzidos sem preparação prévia. No entanto, o facto de a mesma regressão se registar no G2 leva-nos a colocar a hipótese de haver um efeito da aquisição do rótico coronal em ataque simples.

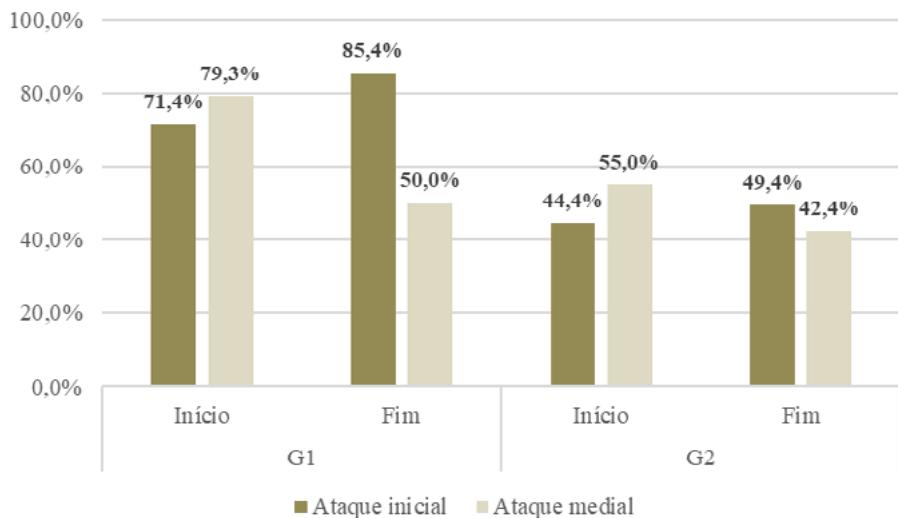


Gráfico 4. Comparação da produção do rótico dorsal em ataque inicial e medial nos dados iniciais e finais dos dois grupos

Analisisadas as estratégias de reconstrução na tentativa de produção deste alvo, verifica-se a tendência já identificada na análise dos dados iniciais: os apagamentos são residuais e ocorrem principalmente no G2 e em início de palavra. Com efeito, nessa posição regista-se apenas um apagamento no G1 e cinco no G2, três dos quais num mesmo informante. Desta forma, a substituição por outro segmento é a estratégia preferida, privilegiando-se a produção da fricativa glotal, que ocorre em 113 das 131 substituições (86%) registadas nos dois grupos. Verifica-se também uma menor diversidade de segmentos substitutos relativamente aos dados iniciais, não se registando nenhuma ocorrência de [n] ou [w] para o alvo [r].

	[h]	[x]	[r]	[k]	[l]	[d]	TOTAL
Ataque inicial	83	2	3	1	0	1	90
Ataque medial	30	6	3	0	2	0	41
TOTAL	113	8	6	1	2	1	131

Tabela 5. Segmentos substitutos na tentativa de produção do rótico dorsal nos dados finais

Comparadas as produções alternativas dos dois grupos, verifica-se uma maior diversidade de segmentos substitutos no G2, sendo a articulação de um rótico aproximante exclusiva deste grupo. Saliente-se ainda os diferentes segmentos utilizados em substituição do rótico dorsal de acordo com a posição na palavra: regista-se um maior número de substituições por outro rótico (coronal ou aproximante) em ataque medial, bem como a utilização da lateral alveolar apenas nessa posição. Estes dados parecem confirmar a interferência da aquisição de [r], já que é apenas em posição intervocálica que os dois róticos se opõem.

A análise das produções do rótico coronal do G1 (Gráfico 5) mostra uma evolução semelhante no domínio deste segmento em todas as posições silábicas.

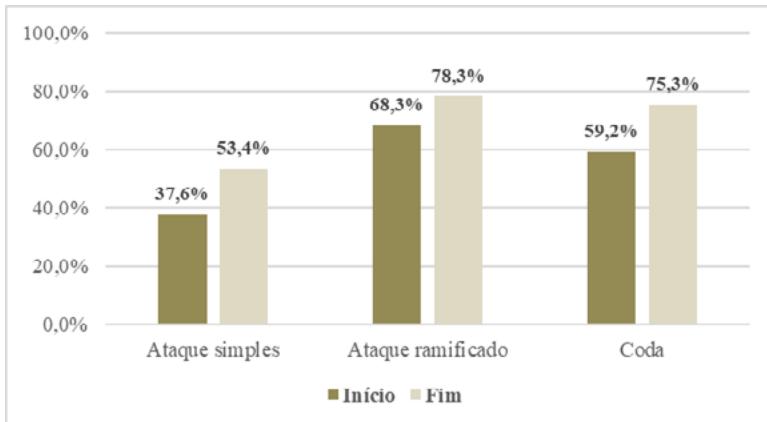


Gráfico 5. Comparação da produção do rótico coronal em todas as posições silábicas nos dados iniciais e finais do G1

Já no G2, a evolução é significativa quando este segmento ocupa a posição de ataque (simples ou ramificado), mas é quase imperceptível na posição de coda silábica (Gráfico 6).

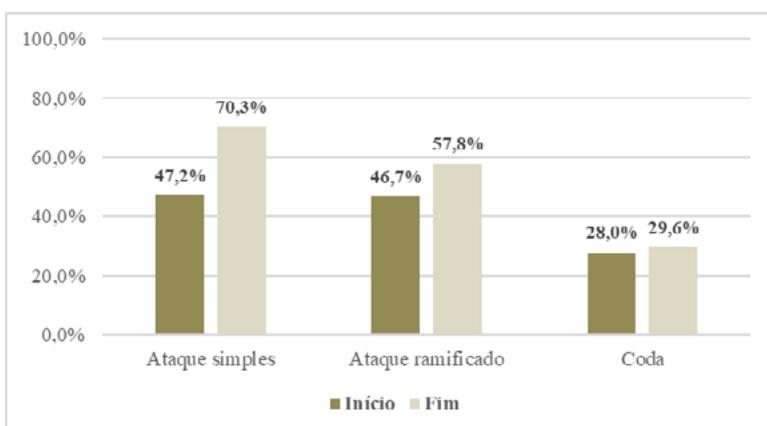


Gráfico 6. Comparação da produção do rótico coronal em todas as posições silábicas nos dados iniciais e finais do G2

Analisadas as tentativas de produção de [r], verifica-se a utilização de diferentes estratégias de reconstrução de acordo com o constituinte silábico.

Em ataque simples, observam-se diferenças entre os dois grupos. Por um lado, o apagamento do segmento é uma estratégia usada com mais frequência no G2 (7% das tentativas não de acordo com o alvo), sendo quase inexistente no G1 (0,8%). Por outro, verifica-se no G2 uma maior diversidade de segmentos alternativos na tentativa de produção de acordo com o alvo, enquanto o G1 se limita à articulação de [l] (97% das produções alternativas), à exceção de uma produção isolada de [n]. A Tabela 6 mostra os segmentos utilizados em ambos os grupos para substituir [r] em ataque simples.

	[l]	[r]	[R]	[x]	[h]	[d]	[n]	[n]	TOTAL
Grupo 1	123	0	0	0	0	0	1	0	124
Grupo 2	84	15	2	1	2	1	0	1	106
TOTAL	207	15	2	1	2	1	1	1	230

Tabela 6. Segmentos substitutos na tentativa de produção do rótico coronal em ataque simples nos dados finais dos dois grupos

Em ataque ramificado (cf. Gráfico 7), o apagamento é a estratégia mais utilizada na tentativa de produção do rótico coronal. Observa-se, porém, uma diferença nos dois grupos. No G1, o número de apagamentos é quase igual ao de substituições quando a sílaba ocupa o início da palavra; no entanto, em posição medial, essa estratégia reduz-se bastante, totalizando 11,8% das produções não de acordo com o alvo. Já no G2, os apagamentos são utilizados de forma equilibrada tanto no início como no meio da palavra, destacando-se como a estratégia de reconstrução preferida neste grupo.

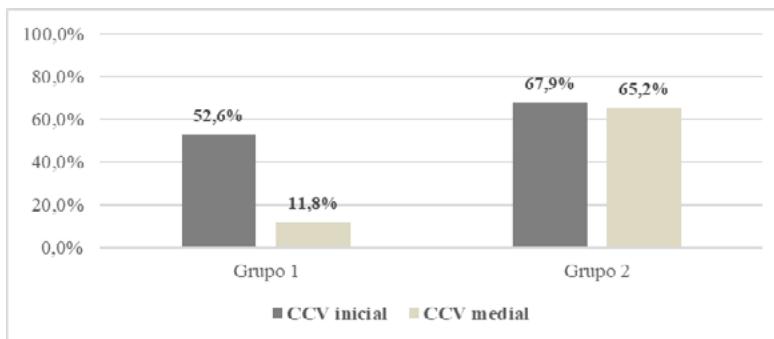


Gráfico 7. Comparação dos apagamentos do rótico coronal em ataque ramificado em posição inicial e medial de palavra do G1 e do G2

Analisadas as substituições (cf. Tabela 7), verifica-se uma menor variação na seleção de segmentos substitutos relativamente aos registrados em ataque não ramificado.

	[l]	[ɹ]	[h]	[d]	TOTAL
Grupo 1	18	6	0	0	24
Grupo 2	21	28	2	1	52
TOTAL	39	34	2	1	76

Tabela 7. Segmentos substitutos na tentativa de produção do rótico coronal em ataque ramificado nos dados finais dos dois grupos

Em ambos os grupos, a lateral [l] é a consoante mais utilizada para substituir o rótico coronal, totalizando 75% das substituições no G1 e 51% no G2.

Em posição de coda silábica, como referido anteriormente, o rótico coronal apresenta resultados muito diferentes nos dois grupos: no G1, tem a segunda melhor taxa de sucesso e regista-se uma evolução significativa entre os dados iniciais e finais, enquanto, no G2, é o

constituinte silábico que coloca maiores dificuldades aos aprendentes, registando-se uma evolução quase imperceptível. Analisadas as estratégias de reconstrução utilizadas (cf. Gráfico 8), verifica-se que o apagamento do alvo é, genericamente, a mais utilizada, embora se registem diferenças entre os dois grupos quando observada a posição da coda na palavra.

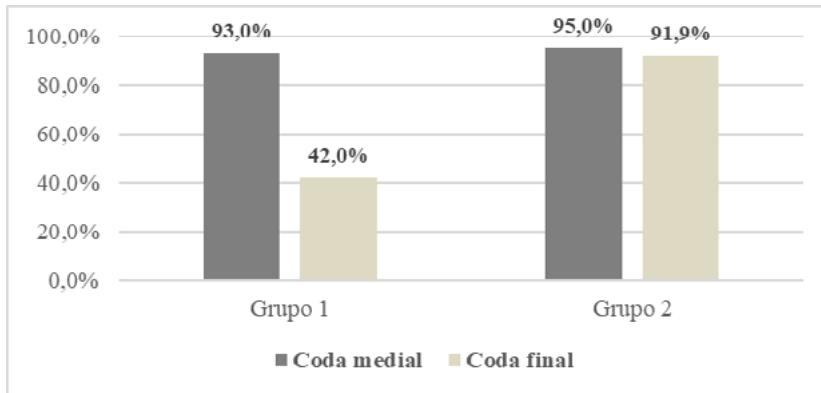


Gráfico 8. Comparação dos apagamentos do rótico coronal em coda medial e final do G1 e do G2

Em ambos os grupos, regista-se uma diminuição no apagamento do rótico coronal em coda final, embora pouco significativa no G2. No G1, verifica-se uma diminuição notória na utilização desta estratégia em posição interna, o que resulta de uma evolução notória: nos dados iniciais, registaram-se 69,8% de apagamentos na tentativa de produção de acordo com o alvo da coda medial.

A substituição por outro segmento é uma estratégia utilizada residualmente nesta posição silábica, à exceção da coda final do G1. Quando analisados os segmentos substitutos, observam-se diferenças entre os dois grupos, conforme se sintetiza na Tabela 8.

	[l]	[d]	[l]	[h]	[j]	[w]	TOTAL
Grupo 1	7	2	32	13	0	1	55
Grupo 2	9	2	8	2	1	1	23
TOTAL	16	2	40	15	1	2	78

Tabela 8. Segmentos substitutos na tentativa de produção do rótico coronal em coda nos dados finais dos dois grupos

O segmento produzido com mais frequência no G1 em substituição do rótico coronal em coda silábica é a lateral alveolar ou velarizada (82% das substituições registadas neste grupo), o que parece indicar um maior conhecimento sobre a estrutura silábica do português, que só admite nesta posição, além do rótico coronal, a lateral e a fricativa coronal. Já no G2, a utilização da lateral (que totaliza 43% das substituições neste grupo) compete com o rótico coronal (39%). A utilização dos restantes segmentos é residual.

Ainda que os resultados não possam ser considerados conclusivos devido às diferentes condições de realização da tarefa final, pós-teste, o facto de as apresentações do G1 terem sido espontâneas e sem base escrita pode ser indicador de que o efeito do treino articulatório e de atividades comunicativas orais com foco no desenvolvimento da competência fonético-fonológica tiveram efeito positivo na aprendizagem dos róticos.

O que uma comparação quantitativa entre os dados iniciais e os dados finais nos mostra é um claro afastamento entre os Grupos 1 e 2, bastante mais visível no final do estudo, o que, na nossa interpretação dos resultados, pode ser lido como uma mostra da eficácia do trabalho conduzido e intensivo de treino articulatório explícito e de focalização em aspectos fonológicos realizado de forma orientada e estruturada com o grupo experimental ao longo do tempo.

Considerações finais

O presente estudo contribui com novos dados para a literatura sobre a aquisição dos róticos do PEC. Os resultados mostram que os dois róticos do PEC colocam graus de dificuldade diferente para aprendentes falantes nativos de cantonês e que a aquisição do rótico coronal está condicionada pela posição silábica ocupada. Argumentámos que a assimilação percetiva poderá estar na origem dos desvios de produção de ambos os róticos. Este trabalho mostra também que a posição ocupada pelo rótico dorsal na palavra parece ter um papel importante na aquisição deste segmento. Em investigação futura, dever-se-á incluir aprendentes com diferentes níveis de proficiência, de forma a explorar como a aquisição dos róticos vai evoluindo. Será igualmente necessário acrescentar dados de percepção, de modo a confirmar se há assimilação percetiva do rótico dorsal relativamente à fricativa glotal /h/ e do rótico coronal relativamente a /l/. Finalmente, a intervenção didática terá de ser mais precisa e deverá incluir treino de percepção, além de articulatório.

Referências

- ALVES, U. K. (2015). Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Revista Versalete*, 3(5), 392-413.
- AMORIM, C. (2014). *Padrão de aquisição de contrastes do PE: a interação entre traços, segmentos e sílabas* [Dissertação de doutoramento, FLUP]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78848/2/34866.pdf>
- AOYAMA, K., Flege, J. E., Guion, S., Akahane-Yamada, R., & Yamada, T. (2004). Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: The case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. *Journal of Phonetics* 32(2), 233-250. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(03\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(03)00036-6)
- BEST, C. T., & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In M. J. Munro, & O-S.

Bohn (Eds.), *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege* (pp. 13-34). J. Benjamins.

BROWN, C. (1998). The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure. *Second Language Research*, 14(2), 136-193. <https://doi.org/10.1191/026765898669508401>

CARLISLE, R. (1998). The acquisition of onsets in a markedness relationship. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(2), 245-260. <https://www.jstor.org/stable/44485749>

CASTELO, A., Xu, Y., Du, Y., Fu, H., Hu, J., Lin, Y., Xianru, M. & Soares, L. (2018). Experiência(s) no ensino da pronúncia a aprendentes chineses. In *Actas do 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, 323-342. Instituto Politécnico de Macau. https://repository.ul.pt/bitstream/10451/44253/1/Castelo_et_al-2018-forum-experiencias_e_perfil_fonetico.pdf

CASTELO, A. (2017). Ensino da componente fonético-fonológica: uma síntese e um exemplo de português para estrangeiros. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 12, 41-72. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/3419>

CHENG, L. (1991). *Assessing Asian language performance: Guidelines for evaluating limited-English proficient students* (2nd ed.). Academic Communication Associates.

COSTA, T. (2010). *The acquisition of the consonantal system in European Portuguese*. Dissertação de doutoramento. FLUL. <https://repository.ul.pt/handle/10451/2010>

COUNCIL of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe Publishing.

DERWING, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. <https://doi.org/10.2307/3588486>

FLEGE, J. (1995). Second language speech learning: Theory, Findings, and Problems. In Winifred Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross language research* (pp. 233-277). New York Press.

- KENWORTHY, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Southern California, Pergamon Press Inc.
- LADO, R. (1971). *Language Teaching: A Scientific Approach*. Mc.Graw-Hill.
- MATEUS, M. H., & Andrade, E. (2000). *The phonology of portuguese*. Oxford University.
- MATEUS, M. H. M. (1996). Fonologia. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral Portuguesa* (cap. 4, pp. 171-199). Caminho.
- MATEUS, M. H., I. Falé & M. J. Freitas (2016). *Fonética e Fonologia do Português*. Universidade Aberta.
- ODISHO, E. (2007). A Multisensory, Multicognitive Approach to Teaching Pronunciation. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2(1), 3-28. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/4015>
- ODISHO, E. (2014). *Pronunciation is in the Brain, not in the Mouth*. Gorgias.
- OLIVEIRA, D. (2016). *Perceção e produção de sons consonânticos do Português Europeu por aprendentes Chineses* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41626>
- PEREIRA, A. M. B. (2014) An Overall Analysis on Chinese Students Learning European Portuguese as a Second Language. *GSTF International Journal of Law and Social Sciences*, 3(2), 33-39. <https://dl6.globalstf.org/index.php/jlss/article/download/623/639>
- PEREIRA, R. (2020). *O R-força em Português Europeu: Análise fonológica de dados dialetais* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/44396>
- RENNICKE, I., & Martins, P. (2013). As realizações fonéticas de /R/ em português europeu: Análise de um corpus dialetal e implicações no sistema fonológico. In F. Silva, I. Pereira, & I. Falé (Eds.), *Textos Selecionados do XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 509-523). Associação Portuguesa de Linguística.

RODRIGUES, S. (2015). *Caracterização acústica das consoantes líquidas do Português Europeu* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/22241>

ROSE, Y., & MacWhinney, B. (2014). The PhonBank Project: Data and Software-Assisted Methods for the Study of Phonology and Phonological Development. In J. Durand, U. Gut, & G. Kristoffersen (Eds.), *The Oxford Handbook of Corpus Phonology* (pp. 308-401). Oxford University Press.

SAMUEL, C. (2010). Pronunciation Pegs. *TESL Canada Journal/Revue TESL DU CANADA*, 27(2), 103-113. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/1051/870/1127>

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231. https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage

SELINKER, L. (1974). Interlanguage. In Jack C. R. (Org.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 31-54). Longman.

SILVA, A. (2014). *Análise acústica da vibrante simples do Português Europeu* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/13598>

TSENG, Y-C. (2014). Effects of Early Exposure to a Second Language on Its Proficiency at Later Age. *Journal of Modern Education Review*, 4(6), 418-426. <http://www.academicstar.us/UploadFile/Picture/2015-1/201512032516992.pdf>

ZHOU, C., Freitas, M. J. & Castelo, A. (2021). On the acquisition of European Portuguese liquid consonants by L1-Mandarin learners. In J. Pinto, & N. Alexandre (Eds.), *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends* (pp. 25-45). Language Science Press.

ZHOU, C. (2017). *Contributo para o estudo da aquisição das consoantes líquidas do português europeu por aprendentes chineses* [Dissertação de Mestrado, FLUL]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29938>

CAPÍTULO 16

Corpus oral e o conhecimento da interlíngua: atos ilocutórios em português língua não materna

Conceição Carapinha

Isabel Santos

1. Introdução¹

A competência comunicativa que o ensino de línguas não maternas pretende desenvolver exige aos aprendentes não só o conhecimento das competências linguísticas (relacionadas com o conhecimento do léxico, da semântica, da fonologia, da gramática, da ortografia), mas também competências de natureza sociolinguística (exigidas pela dimensão social de que se reveste o uso da língua) e competências pragmáticas (tanto de natureza discursiva como funcional) (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*). Não obstante a importância do conhecimento “linguístico” da língua alvo, reconhece-se atualmente à competência pragmática um papel fundamental no sucesso comunicativo dos aprendentes de língua não materna (LNM).

Pela sua própria natureza e pelas lacunas descritivas a ela associadas, essa é, no entanto, uma área habitualmente não abordada de modo sistemático ou integrado em contexto instrucional. Ter des-

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/04887/2020.

crições fundamentadas dos padrões nativos, observar o comportamento dos não nativos e, sobretudo, detetar o tipo de desvios evidenciados pelas suas produções, por via da análise de dados, é fundamental tanto para definir opções pedagógicas como para construir materiais instrucionais.

O presente trabalho tem a seguinte estrutura: a secção 2. desenha o enquadramento teórico que sustenta a análise e caracteriza o ato ilocutório de convite; na secção 3., discute-se a metodologia adotada no estudo; a discussão e a análise dos dados serão apresentadas na secção 4.; o texto encerra com uma secção de conclusões.

2. Enquadramento teórico

2.1. Relevância do recurso a corpora

Os *corpora* têm vindo a incrementar cada vez mais investigação de natureza teórica e a coadjuvar análises empíricas, na medida em que fornecem dados “more reliable, valid, and generalizable across populations without the lack of reliability that arises from the use of scholars’ intuitions and created or self-reported data” (LoCastro, 2011). Com o desenvolvimento exponencial das TIC, os estudos baseados em *corpora* têm vindo a ganhar maior expressão em praticamente todas as áreas da Linguística (Fuster & Clavel, 2010). Estes acervos de dados, de maior ou menor extensão, permitem análises quantitativas, uma vez que dão informações quanto à frequência de uso de uma determinada palavra ou estrutura, e fornecem informações de natureza variada, nomeadamente quanto ao seu contexto de ocorrência, à composição de unidades multipalavra, a padrões de distribuição sintática e ainda quanto a usos. Residirá aqui, talvez, a sua maior valência, uma vez que muitos usos atestados em gramáticas e outro tipo de textos de descrição da língua acabam por não encontrar eco nos *corpora*, ao mesmo tempo que muitos dos usos frequentemente encontrados em diferentes tipos de *corpora* nem sequer se encontram descritos (Flowerdew, 2009).

Independentemente da discussão teórica associada ao entendimento que é possível ter da Linguística de *Corpus* (LC), como ‘mera’ metodologia de análise ou como domínio de pesquisa em si mesmo (Tognini-Bonelli, 2001), discussão que ultrapassa os objetivos do presente texto, podemos afirmar que esta área “estuda a língua em ocorrências extraídas de um *corpus*, isto é, de um conjunto de textos escritos (ou excertos de textos) ou de transcrições de registos orais, tipicamente em formato electrónico” (Nascimento, 2002).

A utilização de *corpora* possibilita uma mais sólida fundamentação de análises linguísticas com base em contextos variados e num conjunto alargado de dados, permitindo obter, confirmar ou infirmar conhecimentos acerca do léxico e da gramática, mas também acerca de traços pragmáticos e textuais. Por outras palavras, um *corpus* contém um manancial de informações variadas, podendo constituir uma preciosa ferramenta para qualquer área de descrição linguística (Casas-Pedrosa, Fernández-Domínguez & Alcaraz-Sintes, 2013).

A contribuição dos estudos baseados em *corpora* é, então, inegável para a área da Pragmática. Como facilmente se depreende, sendo a Pragmática uma área de investigação em que os usos contextualizados adquirem um relevo central, em que as reais práticas comunicativas dos falantes dão a conhecer usos e regras de uso, o contributo dos *corpora* disponíveis permite traçar tendências de uso e padrões de ocorrência, contrastar géneros textuais, exibir variação de natureza pragmática, identificar rapidamente um determinado fenómeno linguístico e, num plano mais teórico, confirmar hipóteses e testar teorias. Em suma, um *corpus* pode fornecer dados que permitem aperfeiçoar e enriquecer a descrição de usos já existentes e atestados ou, em alternativa, reformular e reavaliar o conhecimento que temos de determinados usos ainda não suficientemente conhecidos ou sistematizados.

Contudo, e apesar de o entrosamento entre a Pragmática e a Linguística de *Corpus* parecer óbvio, durante muito tempo, o tra-

lho nas duas áreas foi encarado como “parallel but often mutually exclusive” (Romero-Trillo, 2008, p. 2). Razões diversas justificam o seu encontro tardio. A investigação pragmática, dada a própria natureza dos objetos de estudo, sempre tendeu a ser mais qualitativa do que quantitativa, apoiando-se num conjunto finito de dados e interessando-se pelos detalhes de interações verbais específicas (Jucker, 2018). Este foco em instâncias particulares de língua em uso sempre potenciou as análises ‘horizontais’, isto é, a investigação do cotexto e do contexto de ocorrência de um fragmento discursivo (ou de todo um texto) – que determinam o seu significado último –, o que contraria a metodologia analítica prevalecente na Linguística de *Corpus*, e que é uma metodologia ‘vertical’, com leituras de frequências, análises numéricas e uma perspetiva quantitativa de base que sempre se mostrou mais útil na análise de fenómenos morfológicos, sintáticos e, como é evidente, lexicais.

Nesta sequência, compreender-se-á que a Linguística de *Corpus*, tal como afirmam Clancy & O’Keeffe (2020), analise os dados partindo de uma metodologia indutiva de tipo *bottom-up*, sempre mais preocupada com a forma do que com a função; se esta abordagem pode, por um lado, auxiliar na procura e na análise de determinado tipo de fenómenos pragmáticos mais micro (marcadores pragmáticos, por exemplo), por outro, revela-se bastante mais difícil quando o objetivo da análise é, já não uma forma, mas sim uma função, que pode ser instanciada por um sem-número de estruturas distintas. Este é o caso dos atos de fala, nosso foco de interesse neste estudo. Com efeito, e dada a variabilidade de suportes linguísticos que viabilizam a realização de diferentes tipos de atos ilocutórios, bem como o forte contributo do cotexto e do contexto para a atribuição de um valor ilocutório a um enunciado específico, aqui incluindo o *background knowledge* (Cutting, 2002) partilhado pelos interlocutores, não será fácil introduzir uma metodologia *function-to-form* no trabalho com *corpora* (Clancy & O’Keeffe, 2020).

Por seu turno, é pertinente sublinhar que são hoje relativamente consensuais muitos dos métodos de recolha de dados utilizados no âmbito de análises pragmáticas. Os DCT (*discourse completion tasks*) e o *roleplay*, sobretudo, têm sido amplamente utilizados para obter dados empíricos autênticos e, embora possam estar sujeitos a críticas várias, nomeadamente quanto à falta de genuinidade e quanto à eventual manipulação do discurso a obter (Nurani, 2009; Taguchi & Roever, 2017), têm permitido recolher dados fiáveis e comparáveis. Embora se trate quase sempre de *corpora* muito delimitados e construídos especificamente para analisar um determinado fenómeno, importa salientar que o trabalho com dados autênticos sempre foi uma das pedras angulares da Pragmática.

O nascimento da Pragmática de *Corpus* ou “the science that describes language use in real contexts through corpora” (Romero-Trillo, 2017, p. 1) assume, assim, um forte sentido de continuidade metodológica, ao cruzar as duas áreas e vindo comprovar, precisamente, a relevância dos *corpora* na análise pragmática, quer como um objeto de estudo e de descrição linguística em si mesmo, quer como metodologia que permite fundamentar estatisticamente determinadas teorias. Com efeito, “robustness of analysis of and depth of insight into attested language use can arguably be achieved only with the aid of computational technology” (McEnergy *et al.*, 2019, p. 74).

Importa, entretanto, acrescentar que o crescente dinamismo da LC tem vindo a refletir-se em diferentes áreas que abarcam agora, também, o ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Kennedy (1998), é possível, aliás, delinear diferentes áreas dentro da LC e uma delas é precisamente a da exploração de *corpora* no processo de ensino-aprendizagem. Os materiais e os recursos potenciados pela disciplina podem ter um impacto muito positivo no ensino de línguas, mormente no que concerne à utilização de *corpora* em língua nativa na sala de aula de língua estrangeira, possibilitando ao aprendente

um processo de descoberta e constituindo um meio de pesquisa e uma forma de aprendizagem (Johansson, 2007, p. 17).

Assumida a relevância dos *corpora* na investigação e no ensino de línguas, sobretudo com a saliência atualmente dada ao uso de materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras, no âmbito do paradigma comunicacional, os *corpora* de maior ou menor extensão constituem recursos valiosos para pôr os alunos em contacto com os usos reais da língua-alvo e para desenvolver a sua consciência linguística, variando o *input* e potenciando a formação de hipóteses (Johansson, 2007).

Há, no entanto, outras valências a explorar na interseção da LC e do ensino de LE. Segundo Mukherjee (2006), os *corpora* apresentam, do ponto de vista pedagógico, três inequívocas vantagens: auxiliam na produção de materiais didáticos; podem ser usados em sala de aula; e ainda, naquilo que nos interessa explorar neste trabalho, sendo *learner corpora*, fornecem uma excelente base de dados que permitirá o confronto com os usos nativos e a identificação dos erros e dos desvios presentes nas diferentes fases de construção da interlíngua².

Os *learner corpora*, isto é os acervos de dados produzidos por aprendentes de uma língua estrangeira, nessa língua, constituem preciosas fontes de informação que podem fomentar a investigação na área da aquisição de língua não materna (*Second Language Acquisition-SLA*), embora, segundo diferentes autores, essa sinergia esteja longe de ser conseguida (McEnery *et al.*, 2019; Myles, 2015). Alguns dos problemas apontados aos *learner corpora* pelos investigadores em SLA prendem-se com o facto de estes *corpora* serem constituídos apenas por *output* e não representarem devidamente o processo

² Este conceito, introduzido por Selinker (1972), refere o “linguistic system evidenced when an adult second-language learner attempts to express meanings in the language being learned. The interlanguage is viewed as a separate linguistic system, clearly different from both the learner’s ‘native language’ (NL) and the ‘target language’ (TL) being learned, but linked to both NL and TL by interlingual identifications in the perception of the learner” (Tarone, 2006, p. 747).

de aquisição da L2 (de facto, são quase inexistentes os *corpora* longitudinais que permitem acompanhar os mesmos aprendentes ao longo de um determinado intervalo temporal e traçar o percurso de desenvolvimento das respetivas interlínguas); os metadados serem escassos e não explanarem exaustivamente todas as diferentes variáveis relevantes para a pesquisa; os *corpora* só conterem determinados géneros textuais; e as ferramentas de anotação de *corpus* não terem sido concebidas para pesquisar estes dados.

Ainda assim, as vantagens dos *learner corpora* para a área da SLA são múltiplas e variadas. Os protocolos concebidos para a obtenção de dados muito específicos, como o do caso aqui em análise, e a sua aplicação permitem a obtenção de um número sempre crescente de dados comparáveis. Por outro lado, este tipo de *corpus* permite aceder a dados autênticos produzidos pelos aprendentes, permite conhecer as suas reais dificuldades e esses erros / esses padrões podem ser usados para melhorar o *design* do material instrucional. Por outro lado, o facto de esses dados estarem digitalizados permite uma rápida pesquisa e extração de concordâncias (Nesselhauf, 2004).

É precisamente nesta linha que o nosso trabalho se inscreve, ao contribuir para colmatar essa insuficiente articulação entre as potencialidades dos *learner corpora*, e da LC, e a investigação em torno da aquisição de PLE, mais especificamente no domínio da competência pragmática. Este domínio particular, que entrosa “[t]he study of pragmatics as a field of inquiry within Second Language Acquisition (SLA) research” (Callies, 2013, p. 9) é apelidado de Pragmática da Interlíngua. Embora esta área de pesquisa pudesse dar atenção a todos os objetos de investigação que instigam a própria Pragmática, tem sido amplamente assinalado, por diferentes autores, o foco bastante mais estreito do seu trabalho no âmbito da pragmática das línguas segundas. Com efeito, a maioria dos estudos realizados nesta área tem-se centrado no âmbito dos atos de fala (e, de forma mais rigorosa, de determinados atos de fala) e de questões relacionadas com a cortesia. Por outro

lado, e em sentido divergente ao de outros áreas de estudo das línguas segundas (sintaxe da interlíngua, morfologia da interlíngua, etc.) que buscam a descoberta dos padrões de aquisição nessas áreas da interlíngua ao longo do tempo, os estudos em pragmática da interlíngua têm-se centrado bastante mais no uso das línguas segundas do que no processo de aquisição dessa competência comunicativa (Kasper & Schmidt, 1996). Desta forma, as análises realizadas em pragmática da interlíngua têm sido sobretudo orientadas para ressaltar as diferenças entre o conhecimento pragmático dos nativos e o dos não nativos, por exemplo através de análises contrastivas entre atos de fala.

É todavia possível argumentar que, ao fazerem uso de “pseudo-longitudinal designs” (Kasper & Schmidt, 1996, p. 150), os *learner corpora*, como aquele que estará na base da nossa análise de dados, podem não apenas permitir uma análise de usos, mas também favorecer estudos acerca do desenvolvimento pragmático, uma vez que, a partir deles, é possível avaliar a realização de atos de fala por aprendentes em diferentes níveis de aprendizagem.

É neste sentido que, ao analisar o ato ilocutório de convite, o presente trabalho visa contribuir para uma caracterização mais rigorosa de determinado(s) estádio(s) de desenvolvimento da pragmática da interlíngua destes aprendentes.

2.2. O ato ilocutório de convite

O convite é uma ação social realizada linguisticamente cujo objetivo é o de tentar que o interlocutor venha a participar num evento, futuro, que o locutor crê que será do interesse do outro. Em simultâneo, o locutor que produz o convite compromete-se a realizar e/ou a participar (n)essa ação futura e exibe um estado psicológico de satisfação ao demonstrar o seu interesse e a valorização que atribui à presença e à companhia do outro nesse evento. Neste sentido, o ato ilocutório de convite pode ser entendido como um ato direutivo, embora

possa também integrar o grupo dos atos comissivos, na medida em que conta como uma tentativa de levar o interlocutor a adotar um certo comportamento, ao mesmo tempo que, ao formular o convite, o falante assume um compromisso.

De um ponto de vista interacional, o convite pode inscrever-se no âmbito dos atos de cortesia positiva, uma vez que se trata de um ato que pretende aproximar o falante do ouvinte, demonstrando por este simpatia e reconhecimento, bem como o desejo de o incluir nas atividades propostas. Assim, o convite pode ser considerado um *face-flattering act* (FFA) (Kerbrat-Orecchioni, 1992) ou seja, um ato valorizador da face do outro; por conseguinte, é um ato que é socialmente apreciado e que faz parte dos nossos rituais de vida em comunidade. Observe-se que, neste caso, é natural e expectável a ocorrência de estratégias de intensificação do convite, demonstrando a autenticidade do ato.

Por outro lado, porém, e dado que impõe ao interlocutor uma tomada de decisão – quanto à aceitação ou à recusa – o convite pode integrar o conjunto dos atos ameaçadores da face (*face-threatening act* [FTA], na terminologia de Brown & Levinson, 1987), o que pode implicar a necessidade de recorrer a estratégias atenuadoras, que visam mitigar o comportamento intrusivo do locutor, minimizando a imposição deste e dando ao outro a possibilidade de tomar as suas próprias opções sem se sentir muito coagido³.

Esta ambivalência que caracteriza o convite já havia sido assinalada por Hancher (1979), que afirma que este ato se enquadra com dificuldade no rígido esquema taxonómico proposto por Searle, propondo, em substituição, a sua inserção numa categoria híbrida de diretivos-comissivos.

3 O trabalho de Bella (2009) sobre o ato de convite na comunidade grega apresenta uma tese interessante. Segundo a autora, a variável 'idade' determina a forma como os gregos perspetivam o convite; os mais jovens conceitualizam-no como *face-flattering act*, ao passo que os mais velhos o concebem como *face-threatening act*, evitando a insistência e optando pelo recurso a estratégias de cortesia negativa.

Para lá deste aspeto, é pertinente assinalar uma outra característica do convite. É frequente que, para manter intacto o plano das boas relações interpessoais, se façam convites meramente rituais, quando o locutor sabe de antemão que o interlocutor não pode aceitá-los, mas, ainda assim, crê que deve cumprir as normas sociais previstas para aquele contexto particular. Este tipo de atos, a que Wolfson (1989) chama *ambiguous invitations* e Isaacs & Clark (1990), *ostensible invitations*, não tem como propósito efetuar um convite, mas antes cumprir funções sociais mais ou menos ritualizadas e é como tal que deve ser reconhecido pelo interlocutor. Muito diferente é o convite genuíno, que é autenticamente produzido por um falante, com a intenção clara e sincera de promover a participação do outro num determinado evento. Neste caso, o locutor refere, obrigatoriamente, uma data e uma hora, bem como um local para a realização de uma determinada atividade e, muitas vezes, indaga o outro relativamente à sua disponibilidade⁴.

Esta distinção pode facilmente tornar-se difusa, pois, não raramente, e mesmo para um falante nativo, é difícil avaliar quão genuíno é um convite, sobretudo se o contexto for formal e/ou assimétrico. Aliás, dependendo da relação que existe entre os dois participantes, há formas diferentes de formular um convite. O convite pode ser formulado de forma direta, com o recurso ao verbo performativo ‘convidar’ ou à variante perifrásica ‘venho convidar’, embora, na verdade, e para o português europeu, esta formulação pareça ser apenas adequada a contextos marcados por grande distância social e um alto grau de formalidade, facto que, de resto, pode, eventualmente, estar associado ao convite ambíguo (*ostensible invitation*). Veja-se o exemplo subsequente:

- (1) (...) **queria convidar** um deputado do maior grupo da oposição (...)
(Corpus CRPC – A174894)

⁴ A inclusão de todas estas fórmulas semânticas pode variar em função da cultura e do contexto específico em que o convite é formulado.

Na grande maioria das vezes, o convite é formulado de forma indireta, com o recurso à estrutura interrogativa que incide sobre os desejos do interlocutor, como se verifica no exemplo seguinte:

(2) *Queres ir de teleférico até à Torre Vasco da Gama?*

(Corpus CETEMPúblico-par=ext860024-soc-98a-2)

ou, em alternativa, através da estrutura declarativa que assere o desejo ou querer do locutor de realizar o convite e de obter a presença do interlocutor. Leia-se o exemplo seguinte:

(3) (...) *gostava quando viesses a portugal dar um saltinho até á minha casa para poder dar-te um beijinho e um abraço*

(Corpus CRPC – C0058)

Segundo Almeida (2012, p. 17), que remete para Roulet (1977), a preferência pela realização indireta deve-se ao facto de estes atos não resultarem da solicitação do outro, razão pela qual o locutor “precisa de reduzir a sua incerteza a propósito dos desejos do interlocutor” e opta por uma formulação indireta, abrindo, desta forma, um espaço de negociação menos onerosa para ambos os interlocutores.

Todas as características atrás assinaladas refletir-se-ão, necessariamente, na forma como diferentes comunidades linguístico-culturais formulam e usam este ato ilocutório. Com efeito, cada comunidade humana apresenta eventos comunicativos que estão indissociavelmente ligados a e articulados com normas de comportamento e estruturas sociais específicas, que os determinam. Os atos de fala, enquanto atividade linguística com efeitos sociais, constituem um destes eventos e, por isso, é necessário ter competências (linguísticas, discursivas e culturais) que permitam aos falantes realizá-los e interpretá-los adequadamente, em cada contexto, o que pode variar bastante de língua para língua.

Essa articulação entre as estruturas sociais e culturais e a expressão linguística dos eventos comunicativos é destacada em alguns trabalhos.

Um estudo de Langer (2011) demonstra que a formulação do convite é bastante mais direta em espanhol do que em inglês. Na mesma linha, um estudo de Rakowicz (2009) explora o desempenho interlingüístico de falantes polacos adultos aprendentes de inglês americano, concluindo que os polacos transferem as estratégias da língua materna (LM) para a língua alvo e produzem convites mais diretos do que os norte-americanos. As mesmas conclusões emergem do estudo de Ibrahim (2012) acerca de aprendentes egípcios de inglês americano.

Em algumas comunidades, nomeadamente a norte-americana (Schegloff, 2007), antes da formulação do convite, e no sentido de garantir condições mais favoráveis para a sua aceitação, o falante produz uma sequência preparatória, como por exemplo:

(4) *O que vais fazer hoje à noite?*

Por seu turno, a cultura persa privilegia muito o convite ambíguo (*ostensible invitation*), que usa com frequência, para mostrar respeito para com o outro e para cumprir rituais socialmente valorizados; para além deste aspeto, o convite estende-se habitualmente por vários turnos de fala, com o objetivo de garantir a salvaguarda da face de ambos os interlocutores (Eslami, 2005).

García (1999) analisou o ato de convite em espanhol (da Venezuela) e definiu as três fases que, prototipicamente, o constituem: convite-resposta, insistência-resposta e encerramento. Na primeira fase, o locutor produz o ato nuclear, o convite, e, segundo García, é frequente que os falantes desta comunidade o rejeitem ou que, pelo menos, hesitem bastante em aceitá-lo, tentando avaliar a sua sinceridade. Tal atitude obriga o falante a passar à segunda fase, ou seja, à insistência, reiterando o convite e recorrendo, muitas vezes, ao apelo

emocional para persuadir o convidado, até que a sequência se complete e se encerre de modo satisfatório para ambos (3.ª fase)⁵.

No respeitante ao português europeu, há a assinalar os estudos de Ramos (2005), Almeida (2012) e, mais parcialmente, Silva (2014).

Ramos (2005) analisa o ato ilocutório de convite no discurso das crianças. O autor pretende, aliás, obter informação científicamente sustentada que permita uma mais acurada compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna, sobretudo na sua vertente comunicativa. Os dados analisados permitem atestar a escassa ocorrência do verbo performativo ‘convidar’, a utilização de enunciados preparatórios, bem como o recurso a procedimentos de indireção ilocutória. Todavia, sobressai a (ainda) escassa preocupação com a salvaguarda das faces e, no que toca às intervenções reativas, também há que ressaltar a ausência do ato de agradecimento, evidenciando-se assim uma competência comunicativa ainda em construção.

Almeida (2012) analisa o ato ilocutório de convite em uso num fórum de discussão, em contexto de ensino *online*. Tomando este ato de discurso quer como objeto de análise quer como meio de intervenção no próprio fórum, o estudo salienta, uma vez mais, o caráter negocial que envolve a produção deste ato, de natureza iniciativa, a exigir uma intervenção reativa por parte do interlocutor, dando-se relevância à dimensão sequencial dos atos discursivos, acrescida da vertente intercultural subjacente ao curso em que ele foi abordado.

Em Silva (2014), estudam-se diferentes atos ilocutórios na rede social *Facebook*. O convite é um dos atos analisados, tendo como pano de fundo a análise da intersubjetividade no discurso e as estratégias de cortesia. Nos cinco casos em estudo, todos os convites são formulados indiretamente e são produzidos em situação muito informal, muitas vezes sem a intervenção reativa de agradecimento. Por outro lado,

⁵ O estudo de García (1999) refere ainda a existência de diferenças relativamente à forma como homens e mulheres (da comunidade venezuelana) formulam o convite.

as estratégias rituais são mais escassas, dada a grande proximidade, o conhecimento e a partilha dos mesmos interesses entre os participantes; embora a autora não explore esta possibilidade, o facto de se tratar de uma comunicação à distância pode auxiliar a explicar muitos destes fenómenos.

Já no tocante ao português língua não materna (PLNM), e tanto quanto é do nosso conhecimento, o trabalho de Antão & Almeida (2021) é o único que analisa, ainda que de forma sumária, o ato de convite, numa comunidade bilingue (espanhol e catalão) de aprendentes de PLNM, de nível B2, em Espanha. Centrado sobretudo na análise dos atos diretivos, o estudo abarca também o convite, enquanto ato híbrido (combinando uma componente diretiva com uma componente comissiva), salientando a natureza eminentemente sequencial deste ato, que exige uma reação do interlocutor. Os resultados indicam a presença de sequências preparatórias, mais elaboradas ainda no caso de haver maior distância socioafetiva entre os interlocutores e a ocorrência de diferentes formas de saudação e de vocativos em situações mais informais. Quanto aos tempos verbais mais frequentes, predominam o presente do indicativo e o condicional nas estruturas perifrásticas prototípicas ('quero convidar'; 'gostaria de convidar') e a presença do verbo 'convidar' na maioria dos enunciados. Todavia, dada a abrangência do estudo, que envolve não apenas os diretivos puros como também os diretivos-comissivos (convite, oferta e proposta), e estando centrado na análise pormenorizada das formas de tratamento e nas estratégias de cortesia selecionadas pelos aprendentes para responder às diversas tarefas de elicitação apresentadas, é relativamente residual a atenção dada ao ato ilocutório de convite⁶.

⁶ Ao traçar a caracterização da competência pragmática destes discentes de nível B2, aprendentes de português numa *Escuela Oficial de Idiomas*, na Comunidade Valenciana, a apreciação global é a de que há evidentes erros de natureza sociopragmática que devem ser corrigidos e, por isso, as autoras afirmam que é necessário que “os estudantes dominem os códigos sociolíngüísticos partilhados por uma dada sociedade, consolidando, assim, a sua competência pragmática” (Antão & Almeida, 2021, p. 205).

Parece, pois, comprovar-se a escassez de estudos na área e a necessidade de desenvolver investigação que permita, depois, construir conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Por outro lado, e tratando-se de um ato difícil de produzir e de interpretar, para um estrangeiro, e ainda um ato ao qual é difícil reagir de forma adequada, o convite constitui uma área crítica no âmbito da comunicação intercultural. Por outro lado, e dado que “a major difficulty faced by non-native speakers in acquiring pragmatic competence is that speech acts are highly complex and variable and require that non-native speakers understand the multiple functions each serves” (Billmyer, 1990, p. 35), torna-se premente centrar o ensino/a aprendizagem de LE/L2 nos aspectos pragmáticos que podem ser ensinados e aprendidos.

3. Metodologia

Partimos, neste estudo, do *Corpus Oral de Português Língua Não Materna* (CoralCO—<http://teitok2.iltec.pt/coralco/pt/index.php?action=home>), um acervo de dados resultantes de produções orais de aprendentes adultos de PLNM que eram, à época, estudantes de português língua estrangeira na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

A partir de diferentes estímulos, cada um deles pensado para eliciar a produção oral de um determinado ato de fala, estes aprendentes produziram diferentes atos ilocutórios em modalidade *roleplay* (Santos *et al.*, 2015). Do conjunto de dados disponíveis, selecionámos o ato ilocutório de convite, obtido a partir do estímulo seguinte:

Imagine que acabou o seu curso e vai dar uma festa. Gostaria de convidar o seu professor favorito. O que é que lhe dizia / diria?

A escolha do convite em contexto formal prende-se com o facto de, como vimos, este ato ter um estatuto híbrido, podendo ser considerado quer como um *face-flattering act*, ou seja, um ato de cortesia posi-

tiva, valorizador da face do interlocutor, quer como um ato intrusivo, um *face-threatening act*.

Esta difícil classificação do ato ilocutório associa-se, por outro lado, à questão da formalidade, uma vez que o contexto escolhido foi um contexto assimétrico, que põe em cena a variável da distância social, em que um aluno convida um professor para uma festa de fim de curso.

Esta conjugação de características torna o convite um ato particularmente exigente para um não nativo.

Os dados que vamos analisar correspondem a um conjunto de 26 produções orais de aprendentes de nível B1 e a sete produções orais de aprendentes de nível C1+, grupo a que associámos um aprendente de nível B2+. No conjunto das produções orais recolhemos, então, 33 formas de expressão do ‘convite’.

Em ambos os grupos, temos indivíduos com distintas LM (cf. Tabela 1), pelo que, considerando a dispersão (e a baixa representatividade) dos dados no que toca a esta variável, não procedemos à sua análise por LM.

	Italiano	Polaco	Espanhol	Francês	Inglês	Coreano	Japonês	Vietnamita	Concani	Chinês	Bielorrusso	Alemão	Hindi	Total
B1	5	3	9	2	1	1	1	1	1	1			1	26
C1+ (B2+)				1			1			3	1	1		7

Tabela 1. Distribuição dos informantes por nível de proficiência e LM

A base de dados a que recorremos (COralCO) está organizada de modo a ser possível fazer a pesquisa por ato ilocutório e foi desse modo que recolhemos as produções que vamos analisar (cf. Figura 1,

onde se destacam exemplos do ato ilocutório de convite, produzidos por diferentes aprendentes):

contexto	o sumo / se faz favor //	A gente é muito informal <i>Ah</i> tudo trata-se as pessoas todas igual / e eu <i>Ah</i> talvez fizesse a mesma coisa e ter // Queres vir comigo com ele e dizia-lhe temos uma festa e gostava que você tivesse presente ao
contexto	sumo / se faz favor? //	A senhora / eu vou fazer uma festa / por o fim dos curso / <i>Uhm</i> vocês queria? não / ver // <i>John</i> // Queres ir ao cinema
contexto	a água por favor //	Agradecia muito se o professor <i>Ah</i> / puder ir à minha festa // <i>Vá</i> ao cinema comigo
contexto	comigo hoje? / por favor //	Boa tarde / <i>Ah Ah</i> desculpe queria perguntar uma coisa pequena desculpa / pode ir à minha pequena festa com os meus pais a minha família faça favor <i>hhh</i> // Oh meu Deus tu és

Figura 1. COralCO: ato ilocutório de convite⁷

4. Análise e discussão dos dados

Para a análise dos dados, começámos por distinguir, no conjunto das 33 produções orais, o ato ilocutório de convite constituído por um único enunciado – a que chamámos formulação simples, por envolver apenas uma frase (normalmente subordinada), produzida oralmente, que materializa o convite (5). Depois, identificámos as formulações complexas, como a que se observa em (6), em que, além da fórmula semântica que expressa efetivamente o convite (ver enunciado destacado), o locutor complexifica o ato ilocutório, acrescentando uma outra formula semântica, neste caso uma pergunta acerca da vontade do interlocutor em participar da festa.

(5) (...) e **gostaria muito que você Eh viesse** (...). (071_B1_Esp.)

(6) **eu gostaria hhh convidar-lhe ao festa** (...) a professora queria vir?
(054_B1_Ing.)

⁷ A imagem apresentada corresponde ao modo de visualização (dos dados) disponível no COralCO. No interior do retângulo, encontram-se os excertos que, nas sequências transcritas, mais extensas, correspondem ao ato de convite.

Quantificados os dados, pudemos observar que são claramente predominantes as formulações simples, correspondendo a cerca de 73% das ocorrências.

Distinguimos, depois, as produções dos aprendentes consoante a formulação do convite incluía ou não um elemento contextualizador, independentemente da sua complexidade linguística. Constatámos, então, que em 27 das 33 ocorrências (cerca de 82% do total) se registava a presença de um enunciado com essa função, aproximando-se, assim, do comportamento previsível num nativo, nestas circunstâncias⁸. Em (7) e (8) apresentam-se exemplos desse enunciado de contextualização do convite.

(7) *Professor nós vamos fazer uma festa de fim do curso (...)*
(083_B1_Ital.)

(8) *Senhora professora hoje nós organizamos uma festa (...)*
(014_C1+_Bielor.)

Em seguida, organizámos e quantificámos os dados, considerando – como suporte do ato de convite – o recurso a estruturas declarativas e/ou a estruturas interrogativas⁹ nas formulações simples e nas formulações complexas (cf. Gráfico 1).

⁸ Dada a inexistência de dados relativos ao comportamento dos nativos, recorre-se, com a devida cautela, ao conhecimento e intuição do falante nativo.

⁹ Foi adotado um critério formal para identificar estas estruturas. Dos dados em análise não constavam exemplos de estruturas sintáticas que pudessem ser entendidas como podendo ter valor assertivo ou valor de pergunta total em função da curva melódica associada. De qualquer modo, e embora não tenha sido esse o enfoque aqui adotado, uma análise de natureza prosódica destes dados daria, com certeza, um contributo muito relevante a este estudo.

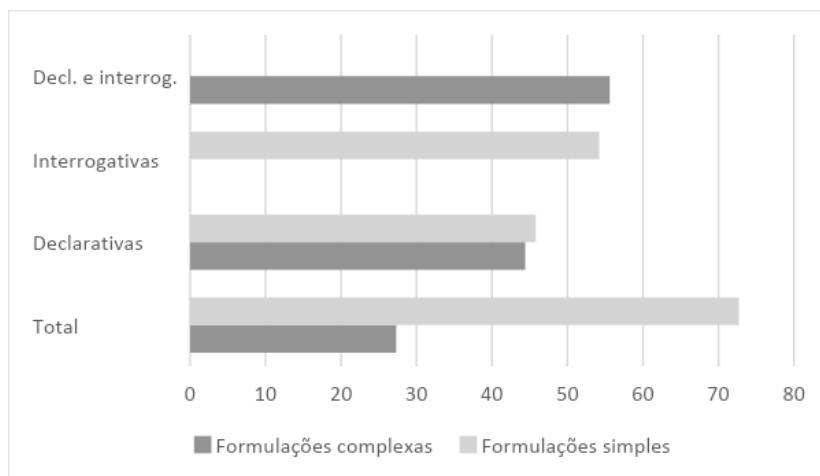


Gráfico 1. Expressão do convite: tipo de formulação

Pudemos observar, desta forma, que nas formulações simples predominam estruturas interrogativas. Já nas formulações complexas, registamos, por um lado, enunciados declarativos e, por outro, enunciados que associam estruturas declarativas e estruturas interrogativas.

Uma análise mais detalhada da expressão do convite mostra-nos ainda que os aprendentes recorrem predominantemente ao uso de perifrases verbais, correspondendo essa estratégia a mais de 70% das ocorrências (cf. Gráfico 2).



Gráfico 2. Expressão do convite: recursos

Como podemos observar nas Tabelas 2 e 3, os verbos *gostar*, *poder* e *querer* são os verbos utilizados como auxiliares pelos aprendentes, tanto nas formulações simples, como nas complexas.

Formulações simples		Sujeito: locutor		Sujeito: interlocutor	
		Declarativa	Interrogativa	Declarativa	Interrogat.
Gostar+	6	convidar	1		
		vir			1
		[oração completa]	4		
Poder+	6	ir			5
		visitar		1	
Querer+	9	festejar			1
		chegar		1	1
		ir		1	
		vir		1	3
		convidar	1		

Tabela 2. Expressão do convite: formulações simples

Formulações complexas			Declarativas (sujeito: locutor)	Declarativas + interrogativas	
				Segmento declarativo (sujeito: locutor)	Segmento interrogativo (sujeito: interlocutor)
Querer+	5	convidar	1	1	
		vir			3
Gostar+ (de)	8	convidar	3	1	
		[nome]		1	
		[zero]		1	
		<i>invitar</i>		1	
		ir			1
Poder+	1	ir			1

Tabela 3. Expressão do convite: formulações complexas

Também nos dois tipos de formulação (simples e complexa), e não obstante o aprendente ser exposto a esse lexema no estímulo, só em nove das 33 ocorrências surge uma forma do verbo *convidar* (num dos casos, substituído pela forma *invitar*).¹⁰ Por outro lado, esse verbo é sempre utilizado em enunciados de tipo declarativo.

Nas formulações simples, não só a preferência recai, como vimos, sobre as estruturas interrogrativas, como, aí, na maior parte dos casos, o sujeito dos enunciados é o interlocutor, a quem cabe o papel de decidir.

Tanto nas formulações simples como nas formulações complexas, o verbo *gostar* é quase sempre enunciado na 1.^a pessoa do singular, isto é, o locutor institui-se como o sujeito, manifestando o seu interesse na aceitação do convite.

Já com os restantes verbos, o sujeito é normalmente o interlocutor a quem o aprendente se dirige, na maior parte dos casos em estruturas interrogrativas, formulando o convite sob esse formato.

No que toca aos comportamentos linguísticos divergentes, é notória a maioritária ocorrência de desvios de natureza sociopragmática, ou seja, de escolhas lexicais inadequadas às condições sociais que configuram este contexto. Registaram-se nove ocorrências deste tipo, em todos os casos da responsabilidade de aprendentes do nível B1. Encontrámos, então, para interpelar o professor, o uso indevido da forma de tratamento ‘você’ (9), o uso, desajustado no contexto formal em que ocorre o convite, de um vocativo do foro da intimidade (10) e o uso indevido do tratamento por ‘tu’(11), embora, neste caso, o aprendente se tenha imediatamente autocorrigido.

(9) (...) *você queria vir à minha festa de fim do curso* (078_B1_Esp.)

(10) (...) *querido hhh professor queria convidar-la* (...) (082_B1_ital.)

¹⁰ Não deixando de ter presente que os dados analisados foram obtidos através de metodologias distintas, os nossos resultados não são, sob este ponto de vista, convergentes com o estudo de Antão e Almeida (2021).

(11) (...) *se cueres // se cuero ver // se cuero ir* (...) *este meu endereço*
(...) (081_B1_pol.)

Quanto às falhas de natureza pragmalinguística, ou seja, à escolha, errónea, da estrutura que serve de suporte ao ato de convite, e embora, no geral, os aprendentes, em ambos os níveis, consigam formular um enunciado interpretável como convite, verificam-se ainda alguns, poucos, casos problemáticos. Essas dificuldades manifestam-se sobretudo no nível B1, mas observam-se também num aprendente de C1+. Em (12), em vez do ato ilocutório motivado, o aluno concede uma autorização ao professor, construindo um convite fracassado; em (13), o aluno faz um convite ao professor, mas o resultado é um ato ilocutório socialmente equívocado, uma vez que convida o seu interlocutor para irem a uma festa os dois, à noite; em (14), o aluno formula um pedido indireto em vez de um convite.

(12) (...) *se tenho tempo livre pode visitar a minha casa* (030_B1_cor.);

(13) (...) *queria ir comigo para uma festa esta noite?* (092_B1_fr.)

(14) (...) *não se importa de ir hhh à minha festa hhh esta noite?*
(010_C1+_ch.)

Considerando agora o contexto assimétrico em que decorre a interação, é de salientar a presença de algumas estratégias de atenuação que, minimizando o grau de imposição do convite, enfatizam a distância social que separa os dois interlocutores.

Entre essas estratégias, encontramos o uso do imperfeito ou do condicional de cortesia, que surge sobretudo (mas não exclusivamente) nas estruturas perifrásicas, para introduzir o convite [cf. (15) e (16)]. Em B1, registamos um total de 18 ocorrências (cinco da forma *queria*; 12 de *gostaria* e uma de *seria*); no caso de C1+, em sete convites, seis apresentam uma forma de imperfeito ou do condicional de cortesia, havendo aqui, por outro lado, maior variabilidade lexical (para

além dos verbos já registados em B1, encontram-se ainda as formas *podia* e *agradecia*):

(15) (...) você **gostaria** de ir (...)? (032_B1_jap.)

(16) (...) **agradecia** muito se o professor ah puder ir à minha festa (015_C1+_al.)

Note-se que também Antão & Almeida (2021) registaram, a par do presente do indicativo, o uso do condicional nas estruturas perífrísticas prototípicas.

Outra das estratégias de atenuação que os dados permitiram observar foi, no grupo de aprendentes do nível C1+, o uso de uma condicional contrafactual, relativa à indagação da disponibilidade por parte do professor:

(17) (...) se a professora **tivesse tempo** para assistir a minha cerimónia (...) (011_C1+_ch.)

Finalmente, registou-se, como forma de atenuação, o uso da estrutura interrogativa de natureza dubitativa (no grupo dos aprendentes com o nível mais avançado de proficiência):

(18) (...). Será que quer vir? (120_B2+_fr.)

A análise do conjunto das produções orais selecionadas revelou, por outro lado, a presença de estratégias intensificadoras do convite. Com efeito, e tratando-se de um ato ilocutório produzido num contexto assimétrico e muito formal, marcado por uma visível distância entre os interlocutores, é natural que o proponente do convite dê mostras da autenticidade que imprime ao seu ato ilocutório, tentando evitar que o professor infira que se trata apenas de um convite ritualizado e insincero. Os advérbios intensificadores ‘muito’ e ‘imenso’ e estruturas como ‘tenho o prazer’; ‘seria muito bem’; ‘vou agradecer se o professor vem’ e ainda a expressão ‘faça favor’ por ‘por favor’ – ou seja,

estratégias intensificadoras de natureza lexical ou sintática – são as que ocorrem em B1, grupo no qual se registaram oito ocorrências [cf. (19), (20), (21) e (22)]:

- (19) (...) *gostaria **imenso** de que você virá connosco* (...) (006_B1_esp.)
- (20) (...) *gostaria **muito** que a professora me acompanhasse* (...) (031_B1_esp.)
- (21) (...) *seria **muito eh agradável*** (004_B1_pol.)
- (22) (...) *seria **muito bem** se o senhor* (...) (119_B1_pol.)

Em C1+, para além da expressão ‘por favor’ e do advérbio ‘muito’, ocorre uma outra estratégia intensificadora: a repetição / duplicação do convite sob diferentes formatos sintáticos (cf. (23) e (24)):

- (23) (...) *atentar azistir à minha* (...) *festa desta curso uhm **por favor?*** (009_C1+_ch.) (24) (...) *eu **gostalia de convidá-la** para a minha festa de formação* (...) *eu **gostalia muito de convidá-la*** (...) *que a professora estivesse presente na cerimónia* (011_C1+_ch.)

5. Conclusões

Tendo iniciado o presente estudo com a preocupação de auxiliar na caracterização do perfil interlíngüístico destes aprendentes, no que toca à aquisição da competência pragmática, analisámos o ato ilocutório de convite produzido por aprendentes de PLNM de níveis B1 e C1+ (utilizador independente e proficiente, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência).

Partindo do confronto com o texto de Antão e Almeida (2021), o único que analisa o ato de convite no âmbito do PLNM, e embora esse trabalho parta de dados distintos e tenha um objeto de estudo bastante mais amplo do que aquele que motivou este estudo, registam-se aspectos convergentes, nomeadamente no tipo de desvios existentes

no plano das formas de tratamento e no tipo de estratégias de delicadeza utilizadas pelos aprendentes.

No entanto, e considerando que o presente trabalho se centra exclusivamente na análise do ato de convite, estes dois aspectos puderam ser abordados de forma mais integrada, a par de outros que se salientam. Da análise dos dados, conclui-se que o ato ilocutório de convite pode recorrer a formulações simples e complexas, evidenciando, por outro lado, a presença frequente de perifrases verbais.

Um outro dado relevante diz respeito à presença de estratégias de atenuação, em linha com as conclusões de Antão e Almeida (2021), mas também de estratégias de intensificação, tentando asseverar a sinceridade do convite e bastante convergentes com aquelas que, previsivelmente, usaria um nativo. Os dados analisados neste estudo permitiram ainda constatar que as estratégias de atenuação e de reforço ativadas pelos aprendentes são mais variadas em C1+ do que no nível de proficiência mais baixo.

Igualmente importante para dar consecução aos objetivos da presente análise é a consideração dos desvios pragmáticos detetados na produção deste ato ilocutório. Na verdade, e para além dos erros sociopragmáticos reconhecidos, foram também identificados alguns desvios de natureza pragmalinguística, o que constitui um dado bastante inovador deste estudo. Observou-se também que os desvios de natureza sociopragmática detetados em B1 desaparecem completamente em C1+, embora se detete ainda um problema de natureza pragmalinguística em C1+.

Como limitação deste trabalho, é conveniente referir que partimos de um *corpus* pouco equilibrado de produções no que diz respeito ao número de informantes por nível; daí que as conclusões a que chegámos tenham de ser ulteriormente confirmadas. Também por esse facto (e não obstante os resultados assim obtidos), se justifica a continuidade deste estudo, integrando-se, na investigação, por um lado,

dados quantitativamente mais representativos e, por outro, dados resultantes de interações menos condicionadas.

Estamos também conscientes da limitação deste estudo face à inexistência de dados provenientes de um grupo de controlo; por outro lado, a consideração de um grupo de aprendentes de um determinado nível pode mascarar diferenças individuais que podem tornar-se relevantes sob outra perspetiva de análise. Estes aspetos, a analisar futuramente, podem dar um valioso contributo à análise aqui apresentada.

Referências

- ALMEIDA, C. A. (2012). Interação discursiva: o ato ilocutório de convite/proposta em contexto de ensino/aprendizagem online. In J. S. Ribeiro, & M. L. Lebres Aires (Coords.), *Investigação e variantes curriculares no ensino online. Desafios da interculturalidade na era tecnológica* (pp. 111-124). Universidade Aberta.
- ANTÃO, M. A. C. L., & Almeida, C. A. (2021). A delicadeza e as formas de tratamento em português língua não materna: um estudo de caso numa sociedade bilingue em Espanha. *Diacrítica*, 35(1), 189-206. <https://doi.org/10.21814/diacritica.601>
- BELLA, S. (2009). Invitations and Politeness in Greek: The Age Variable. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 5(2), 243-271. https://www.academia.edu/1226893/Invitations_and_politeness_in_Greek_The_age_variable_Journal_of_Politeness_Research_5_243_271
- BILLMYER, K. (1990). I really like your lifestyle: ESL learners learning how to compliment. *Working Papers in Educational Linguistics*, 6(2), 31-48. <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=wpel>
- BROWN, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- CALLIES, M. (2013). Advancing the Research Agenda of Interlanguage Pragmatics: The Role of Learner Corpora. In J. Romero-Trillo (Ed.), *Yearbook*

of *Corpus Linguistics and Pragmatics: 9 New Domains and Methodologies* (pp. 9-36). Springer.

CASAS-PEDROSA, A. V., Fernández-Domínguez, J., & Alcaraz-Sintes, A. (2013). Introduction: the use of corpora for language teaching and learning. *Research in Corpus Linguistics*, 1, 1-5. <https://doi.org/10.32714/ricl.01.01>

CLANCY, B. & O'Keeffe, A. (2020). Corpus Pragmatics. In A. O'Keeffe, B. Clancy, & S. Adolphs (Eds.), *Introducing Pragmatics in Use* (2. ed, pp. 47-68). Routledge.

CONSELHO da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições Asa.

CUTTING, J. (2002). *Pragmatics and Discourse. A Resource Book for Students*. Routledge.

ESLAMI, Z. R. (2005). Invitations in Persian and English: Ostensible or genuine? *Intercultural Pragmatics*, 2(4), 453-480. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.4.453>

FLOWERDEW, J. (2009). Corpora in Language Teaching. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 327-350). Blackwell Publishing.

FUSTER, M., & Clavel B. (2010). Corpus Linguistics and its Applications in Higher Education. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 51-67. <https://doi.org/10.14198/raei.2010.23.04>

GARCÍA, C. (1999). The three stages of Venezuelan invitations and responses. *Multilingua*, 18(4), 391-433. <https://doi.org/10.1515/mult.1999.18.4.391>

GOFFMAN, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.

HANCHER, M. (1979). The Classification of Cooperative Illocutionary Acts. *Language in Society*, 8, 1-14.

IBRAHIM, S. (2012). *Invitations and invitation responses in Egyptian Arabic and American English: a cross-cultural, cross-linguistic study* [MA thesis, Beni Suef University].

- ISAACS, E. A., & Clark, H. H. (1990). Ostensible invitations. *Language in Society*, 19(4), 493-509. https://web.stanford.edu/~clark/1990s/Isaacs,%20E.A.%20_%20Clark,%20H.H.%20_Ostensible%20invitations_%201990.pdf
- JOHANSSON, S. (2007). Using Corpora: from learning to research. In L. Q. Hidalgo Encarnación, & J. Santana (Eds.) *Corpora in the Foreign Language Classroom: Selected Papers from the Sixth International Conference on Teaching and Language Corpora* (TaLC 6) (pp. 17-30). Rodopi.
- JUCKER, A. H. (2018). Introduction to part 5: Corpus pragmatics. In A. H. Jucker, K. P. Schneider & W. Bublitz (Eds.) *Methods in Pragmatics* (pp. 455-466). De Gruyter.
- KASPER, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169. <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Developmental%20issues%20in%20interlanguage%20pragmatics.pdf>
- KENNEDY, G. (1998). *Introduction to Corpus Linguistics*. Longman.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tomo II. Paris: Armand Colin.
- LANGER, B. D. (2011). *The effects of pragmatic instruction in the Spanish language classroom* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California, Davis, CA.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.
- LOCASTRO, V. (2011). Second Language Pragmatics. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. II, pp. 319-342). Routledge.
- MCENERY, T., Brezina, V., Gablasova, D., & Banerjee, J. (2019). Corpus Linguistics, Learner Corpora, and SLA: Employing Technology to Analyze Language Use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, 74-92. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000096>
- MUKHERJEE, J. (2006). Corpus linguistics and language pedagogy: the state of the art – and beyond. In S. Braun, K. Kohn & J. Mukherjee (Eds.), *Corpus Technology and Language Pedagogy* (pp. 5-24). Peter Lang.
- MYLES, F. (2015). Second language acquisition theory and learner corpus research. In S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier (Eds.), *The Cambridge*

Handbook of Learner Corpus Research (pp. 309-331). Cambridge University Press.

NASCIMENTO, M. F. B. (2002). O lugar do *corpus* na investigação linguística. In A. Mendes, & T. Freitas (Orgs.), *Actas do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 601-605). APL.

NESSELHAUF, N. (2004). Learner corpora and their potential for language teaching. In J. McH. Sinclair (Ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching* (pp. 125-152). John Benjamins.

NURANI, L. M. (2009). Methodological issues in pragmatic research: Is discourse completion test a reliable data collection instrument? *Jurnal Sosioteknologi Edisi*, 17, 667-678. <https://journals.itb.ac.id/index.php/sostek/article/view/1028>

RAKOWICZ, A. (2009). *Ambiguous invitations: the interlanguage pragmatics of Polish English language learners*. VDM Verlag.

RAMOS, R. (2005). O ato ilocutório de convite no discurso infantil. In M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira, & A. Lemos (Eds.), *Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino* (pp. 239-260). Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.

ROMERO-TRILLO, J. (Ed.). (2008). *Pragmatics and corpus linguistics. A mutualistic entente*. Mouton de Gruyter.

ROMERO-TRILLO, J. (2017). Editorial. *Corpus Pragmatics*, 1, 1-2. <https://doi.org/10.1007/s41701-017-0005-z>

ROULET, E. (1977). Étude des réalisations directes et indirectes de l'acte d'offre en français parlé. *Studi italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, VI, 525-539.

SANTOS, I. A., Pereira, I., Martins, C., Lopes, A. C. M., Carapinha, C., & Silva, A. 2015. Corp-Oral: PL2. Um novo recurso para o estudo do português língua não materna. In A. Moreno, F. Silva, & J. Veloso (Eds.), *XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Selecionados* (pp. 103-112). APL.

SCHEGLOFF, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge University Press.

- SCHNEIDER, K. P. (2014). Pragmatic variation and cultural models. In M. Pütz, J. A. Robinson, & M. Reif (Eds.), *Cognitive sociolinguistics: Social and cultural variation in cognition and language use* (pp. 107-132). John Benjamins.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- SILVA, V. R. T. C. F. da (2014). 'Comunidades de práticas' nas redes sociais: atos de discurso em interação e estratégias discursivas principais. [Tese de mestrado Universidade Aberta]. <https://core.ac.uk/download/pdf/61424469.pdf>
- TAGUCHI, N., & Roever, C. (2017). *Second language Pragmatics*. Oxford University Press.
- TARONE, E. (2006). Interlanguage. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2. ed., Vol. 5, pp. 747-752.). Oxford: Elsevier.
- THOMAS, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 91-112.
- TOGNINI-BONELLI, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins.
- WOLFSON, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Newbury House Publishers.

Sobre as organizadoras

Aline Jéssica Antunes

Doutoranda em Letras–Linguística. Designer Educacional e Professora do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari–Univates, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5337-3458>

E-mail: ajantunes@univates.br

Cristina Becker Lopes Perna

Doutora em Letras, com estágio de doutorado-sanduíche na Indiana State University e pós-doutorado pela Newcastle University. Professora titular da Escola de Humanidades (Letras) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9638-1180>

E-mail: cperna@pucrs.br

Juliana Roquele Schoffen

Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Membro da Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras e líder do grupo de pesquisa AVALIA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9945-0794>

E-mail: julianaschoffen@gmail.com

Michele Saraiva Carilo

Doutora em Educação de Línguas, com pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Línguas, na Moray House School of Education and Sports na University of Edinburgh, Escócia, Reino Unido.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2888-1415>

E-mail: michele.carilo@ed.ac.uk

Tanara Zingano Kuhn

Doutora em Linguística Aplicada. Pesquisadora do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) Universidade de Coimbra, Portugal. Vice-coordenadora do projeto Dicionários de Colocações Acadêmicas em Português e Inglês (CNPq), UNESP-São José do Rio Preto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2640-5500>

E-mail: tanarazingano@outlook.com

Sobre os autores e autoras

Afonso João Miguel

Doutor em Linguística pela Universidade de Lisboa (UL), em Lisboa, Portugal. Professor do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), em Luanda, Angola.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0739-8299>

E-mail: manafonso@hotmail.com

Anabela dos Santos Fernandes

Doutora em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Professora Auxiliar Convidada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Membro integrado do CEIS20 e colaboradora do CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5468-2826>

E-mail: anabelasf@fl.uc.pt

Ana Isabel Fernandes

Mestre em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e docente de Português Língua Estrangeira na mesma Faculdade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4943-9108>

E-mail: aijesusfernandes@gmail.com

Ana Maria Machado

Doutora em Literatura Portuguesa. Professora na Universidade de Coimbra.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4392-2999>

E-mail: anamacha@fl.uc.pt

Bruna Pupatto Ruano

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, PR, Brasil. Responsável pelo acolhimento linguístico e acadêmico de alunos estrangeiros nessa mesma instituição. É uma das idealizadoras do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3595-8158>

E-mail: bruna.ruano@gmail.com

Carla Alessandra Cursino

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, PR, Brasil. Professora de Português em contexto migratório no âmbito do Programa Política Migratória e a Universidade Brasileira (PMUB/UFPR).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7718-5897>

E-mail: cursino.carla@gmail.com

Celeste Vieira

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professora Adjunta Convidada do Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1680-1967>

E-mail: celeste.vieira@uc.pt

Clara Amorim

Doutora em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Portugal. Professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6946-4888>

E-mail: cfamorim@gmail.com

Clara Dornelles

Doutora em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. Docente no curso de Letras Línguas Adicionais–Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional da UNIPAMPA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6472-7354>

E-mail: claradornelles@unipampa.edu.br

Conceição Carapinha

Doutora em Linguística Portuguesa pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professora Auxiliar da Universidade de Coimbra, Portugal. Subdiretora do Curso de Doutoramento em Linguística do Português.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7860-6561>

E-mail: mccarapinha@fl.uc.pt

Conceição Pereira

Doutora em Estudos Literários – Teoria da Literatura pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), em Lisboa, Portugal. Leitora do Instituto Camões na Newcastle University, Newcastle-Upon-Tyne, Reino Unido. Coordenadora do Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4599-542X>

E-mail: conceicao.Pereira@newcastle.ac.uk

Cristina Martins

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Coimbra. Professora Associada do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da mesma universidade. Coordenadora os cursos on-line de Português Língua Estrangeira C1, B2, B1, A2 e A1 e é diretora do Mestrado em Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira da FLUC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9335-6027>

E-mail: crismar@fl.uc.pt

Damián Díaz

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF Brasil. Professor efetivo de português como língua estrangeira do Consejo de Educación Inicial y Primaria e professor Assistente da Facultad de Información y Comunicación (FIC) da Universidad de la República (UdelaR), em Montevidéu, Uruguai.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0825-5302>

E-mail: damian.diaz@fic.edu.uy

Daniela Doneda Mittelstadt

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora associada na Universidades de Westminster e docente na University College London. É coordenadora do Exame Celpe-Bras no Reino Unido. É uma das idealizadoras e organizadoras do Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2499-9336>

E-mail: daniela.doneda@gmail.com

Daniela Moro

Graduada em Letras–Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas pela UNIPAMPA. Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de inglês, espanhol e português para estrangeiros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0189-5585>

E-mail: danielasteffenmoro@gmail.com

Eva dos Reis Araújo Barbosa

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, MG, Brasil. Professora de Libras/EaD na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Coordenadora do Projeto Bilíngue do Colégio Fábia Kids.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2586-6575>

E-mail: evalibras@gmail.com

Fátima Silva

Doutora em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, professora associada na mesma Faculdade e investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2360-5136>

E-mail: mhenri@letras.up.pt

Gabrielle Rodrigues Sirianni

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Professora de português e avaliadora da Parte Escrita e da Parte Oral do exame Celpe-Bras como língua materna e língua adicional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0313-5464>

E-mail: gabirsirianni@gmail.com

Giovana Lazzaretti Segat

Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do grupo de pesquisa Avalia–Avaliação de uso da linguagem (UFRGS). Atua na aplicação e na avaliação do Exame Celpe-Bras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1300-6236>

E-mail: giosegat@hotmail.com

Giselli Mara da Silva

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, MG, Brasil. Professora adjunta da Faculdade de Letras da UFMG, atuando na área de Libras e ensino de português para surdos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1946-4644>

E-mail: gisellims@yahoo.com.br

Gladys Quevedo-Camargo

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), em Londrina, PR, Brasil. Professora Associada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>

E-mail: gladys@unb.br

Isabel Almeida Santos

Doutora em Linguística Portuguesa pela Universidade de Coimbra (UC), Portugal. Professora Auxiliar da Faculdade de Letras–Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6276-4239>

E-mail: imas@fl.uc.pt

Isabel Pereira

Doutora em Linguística Portuguesa pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Portugal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3553-366X>

E-mail: mipp@fl.uc.pt

Jamile Forcelini

Doutora em Linguística Aplicada pela Florida State University (FSU), Tallahassee, Flórida, USA. Professora de Língua Espanhola e Linguística na Sam Houston State University (SHSU), em Huntsville, TX, USA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7054-1839>

E-mail: jamilemf@yahoo.com

João Veloso

Doutor em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, professor associado com agregação na mesma Faculdade e investigador do Centro de Linguística da Universidade do Porto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5070-8838>

E-mail: jveloso@letras.up.pt

Judite Carecho

Doutora em Letras pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professora auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e investigadora do CELGA-ILTEC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2315-7743>

E-mail: judite@fl.uc.pt

Juliana Roquele Schoffen

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro da Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras desde 2008 e foi a idealizadora do Acervo Celpe-Bras. Lidera o grupo de pesquisa AVALIA, que estuda avaliação de proficiência.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9945-0794>

E-mail: julianaschoffen@gmail.com

Márcia Marques

Mestra em Português Língua Estrangeira e Língua Segunda, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Professora Assistente Convidada no Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2295-1571>

E-mail: daniquintas@gmail.com

Margarete Schlatter

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando no estágio de docência em inglês como língua adicional e na comissão coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4718-0574>

E-mail: margarete.schlatter@ufrgs.br

Margarita Correia

Doutora em Linguística Portuguesa, pela Universidade de Lisboa. É docente do Departamento de Linguística Geral e Romântica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3913-6875>

E-mail: margarita@campus.ul.pt

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Professora Titular aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e atual Pesquisadora Colaboradora Senior da mesma universidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-3379>

E-mail: mcsoliveira@gmail.com

Marine Laísa Matte

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IF Sul).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4702-6967>

E-mail: marinematte@ifsul.edu.br

Natália Moreira Tosatti

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, MG, Brasil. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6959-982X>

E-mail: nataliatosatti@cefetmg.br

Paulo Feytor Pinto

Doutor em Estudos Portugueses, especialização em Política de Língua. Professor de Português, investigador integrado do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC), Universidade de Coimbra, Portugal. Presidente da Associação de Professores para a Educação Intercultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0700-523X>

E-mail: paulofeytorpinto@gmail.com

Rute Soares

Doutora em Letras – Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e membro integrado do CELGA-ILTEC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3460-1926>

E-mail: rute.soares@fl.uc.pt

Tanara Zingano Kuhn

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Lisboa, Portugal. Pesquisadora no Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) Universidade de Coimbra, Portugal. Vice-coordenadora do projeto Dicionários de Colocações Acadêmicas em Português e Inglês (CNPq), da UNESP-São José do Rio Preto e líder do grupo de pesquisa *Crowdsourcing Corpus Filtering for Pedagogical Purposes*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2640-5500>

E-mail: tanarazingano@outlook.com

Valerie Harlow Shinas

Professora Associada e Diretora do Programa de Languages e Letramento na Escola de Educação da Universidade Lesley, Cambridge, Estados Unidos da América.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9277-1299>

E-mail: vshinas@lesley.edu