

**O ENSINO DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA  
NÃO MATERNA:  
PESQUISAS E  
PRÁTICAS  
BEM-SUCEDIDAS**

**Orgs.  
Davi Albuquerque  
Rui Ramos**

 **EDITORA  
BORDÔ  
GRENA**



**O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA:  
PESQUISAS E PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS**

*Comissão Editorial*

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

*Conselho Editorial*

Dr. André Rezende Benatti (UEMS\*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB\*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE\*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA\*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA\*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB\*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR\*)

\*Vínculo Institucional (docentes)

DAVI ALBUQUERQUE

RUI RAMOS

ORGANIZADORES

O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA:  
PESQUISAS E PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS



Catu, Ba

2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

*Editora Bordô-Grená*  
https://www.editorabordogrena.com  
bordogrena@editorabordogrena.com

*Projeto gráfico:* Editora Bordô-Grená  
*Capa:* Keila Lima de Assis  
*Editoração:* Editora Bordô-Grená  
*Revisão textual:* Editora Bordô-Grená

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

---

E59

**O ensino de português língua não materna:** [Recurso eletrônico]: pesquisas e práticas bem-sucedidas. / Organizadores Davi Albuquerque; Rui Ramos. – Catu: Bordô-Grená, 2021.

1749kb, 111fls. il: color

Livro eletrônico  
Modo de acesso: Word Wide Web <[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>  
Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-67-3 (e-book)

1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Prática linguísticas. I. Título.

CDD 469.5

CDU 811

---

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

## S U M Á R I O

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA – UMA APRESENTAÇÃO	8
<i>Davi Albuquerque e Rui Ramos</i>	
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO: ASPETOS GEOPOLÍTICOS, DEMOGRÁFICOS E ECONÓMICOS	14
<i>Davi Albuquerque e Rui Ramos</i>	
A ARTE DA CAPOEIRA COMO MEIO FACILITADOR DE PRÁTICA LINGUÍSTICA E MOTIVAÇÃO	35
<i>Lucas da Silva Teixeira</i>	
LITERATURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)	50
<i>Rosângela Pereira de Souza</i>	
UM EXEMPLO BEM-SUCEDIDO DE AVALIAÇÃO EM PLNM: USO DO GÊNERO DIÁRIO NO ÂMBITO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS APRENDIZES	62
<i>Davi Albuquerque</i>	
IDENTIDADES EM TEMPOS DE CRISE: DESAFIOS E INOVAÇÕES NO ENSINO REMOTO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)	80
<i>Cristiane da Silva Uchoa e Maria Luand Bezerra Campelo</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	104
SOBRE OS ORGANIZADORES	106
AGRADECIMENTOS	108

## REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA – UMA APRESENTAÇÃO

A língua portuguesa está entre as mais faladas do mundo e, nas últimas décadas, vem se destacando no cenário internacional e vem vendo a sua divulgação intensificar-se, a tal ponto que alguns autores consideram que tem possibilidades “de evoluir de língua internacional de um bloco linguístico para uma efetiva língua de comunicação global” (RETO, 2012, p. 46). Tal movimento de expansão não é alheio a riscos e a dificuldades, contudo – veja-se, por um lado, o conflito que existe entre a língua portuguesa e a língua inglesa num país lusófono como Timor-Leste ou entre a língua portuguesa e a língua francesa em países africanos lusófonos (SILVA, 2005); e veja, por outro lado, o conflito permanente entre as muitas línguas do mundo e a tendência imperialista e hegemônica da língua inglesa (*idem*).

Ainda assim, o destaque da língua portuguesa se deu por vários motivos, entre eles, a globalização, questões econômicas e particularidades culturais dos países lusófonos (MENDES, 2019).

Por esses motivos, a procura pelo ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) aumentou significativamente e, conseqüentemente, tanto a procura por cursos em diferentes modalidades, quanto as pesquisas em diversas áreas afins observaram esse crescimento.

Vale lembrar que optamos pelo termo PLNM porque ele é um hiperônimo que engloba todas as outras situações de ensino de português, sendo elas: Português Língua Estrangeira, Português Segunda Língua, Língua de Herança, Língua de Acolhimento, Português para fins específicos, entre outras. Temos conhecimento também de que há outros termos específicos que podem trazer o mesmo significado, como Português Língua Adicional (PLA) ou Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), porém optamos por esse por considerarmos o mais utilizado e reconhecido no mundo lusófono e pela comunidade acadêmica. Recomendamos aos leitores o artigo de Bulla e Kuhn (2020) para uma discussão mais completa sobre o assunto.

Em relação às modalidades de ensino, há cursos presenciais e online, de iniciativas públicas e privadas, ligados a universidades ou empresas, para públicos específicos ou aprendizes em geral, diferentes níveis de proficiência, bem como cursos de graduação, pós-graduação e de capacitação para

professores de PLNM, sendo que essas ações em sua maioria são conduzidas no Brasil e em Portugal, com alguns exemplos positivos ocorrendo nos demais países estrangeiros lusófonos e não lusófonos, porém com algum tipo de apoio de um desses países.

No que tange à situação de investigação, novamente vemos o foco sendo Brasil e Portugal, porém outros países vêm realizando pesquisas significativas sobre o PLNM, destacando-se Estados Unidos, Espanha, Moçambique, China e Macau. Os temas atuais das publicações são: a formação de professores, as modalidades oral e escrita do português, a produção e a análise de materiais didáticos, os currículos e/ou planejamentos de cursos, os relatos de experiências e de práticas em sala de aula.

Conforme afirmamos, algumas preocupações saltaram aos olhos dos professores e pesquisadores, as quais apresentam algumas produções científicas na área, sendo elas: o ensino para hispanofalantes (ALMEIDA FILHO, 1995; SIMÕES; CARVALHO, 2004; WIEDERMANN; SCARAMUCCI, 2009); a situação específica em alguns países, destacando-se os Estados Unidos (LUNA, 2012) e a China (GROSSO; CLETO, 2014; QIAORONG; ALBUQUERQUE, 2019); o cuidado com os conteúdos a serem ensinados (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1989; BARBIRATO; SILVA, 2016); a elaboração de materiais didáticos (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1989; SOUZA, 2003; DIAS; CRISTOVÃO, 2009); o treino da oralidade em PLNM (DUARTE, 2015; DUARTE; CARVALHO, 2017, 2018); e a formação do professor de PLNM (FURTOSO, 2001).

Assim, reunimos na presente obra estudos que visam contribuir para a reflexão sobre o papel da língua portuguesa no cenário mundial (convocando aspectos econômicos, demográficos e políticos, a par dos estritamente linguísticos) e o ensino de PLNM tanto em seus aspectos teóricos, quanto para as práticas em sala de aula, com o objetivo também de dar continuidade a esse diálogo pedagógico e acadêmico.

Desta maneira, no capítulo 1, *O ensino da língua portuguesa no mundo: aspetos geopolíticos, demográficos e económicos*, de Davi Albuquerque e Rui Ramos, os autores abordam a importância e o crescimento da língua portuguesa no mundo por meio de fatores extralinguísticos, como o número de falantes, de imigrantes, o PIB dos países lusófonos, o acesso à internet e os sites em

língua portuguesa, o barômetro Calvet e as ações de promoção e difusão do português feitas pelos governos do Brasil e de Portugal.

O capítulo 2, intitulado *A arte da capoeira como meio facilitador de prática linguística e motivação*, de Lucas da Silva Teixeira, merece destaque por apresentar a experiência de cursos de PLNМ que envolveram a capoeira, relacionando interculturalidade, alteridade, letramento, gêneros do discurso, projetos de aprendizagem e interdisciplinaridade na sala de aula. A capoeira tem se mostrado um elemento importante no ensino de PLNМ por ser um patrimônio cultural brasileiro ligado intrinsecamente à língua portuguesa e à cultura africana, ou seja, unindo a África e a América, a língua e a música. Essa importância é tão significativa que, recentemente, a capoeira faz parte das propostas curriculares da rede de ensino de português no exterior do Itamaraty, tendo um volume dedicado ao tema *Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira* (BRASIL, 2020a).

O capítulo 3, de Rosangela Pereira de Souza, com o título *Literatura no Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)*, preocupa-se em trazer uma proposta didática para o trabalho com textos literários na sala de aula de PLNМ, enfatizando a temática dos gêneros do discurso, os métodos comunicativos e a preparação para o CELPE-BRAS por meio de tarefas com excertos do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles. Digno de nota é que o texto literário no ensino de PLNМ é outra área considerada fundamental e contemplada nas propostas curriculares do Itamaraty, no volume *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* (BRASIL, 2020b).

Com o título de *Um exemplo bem-sucedido de avaliação em PLNМ: uso do gênero diário no âmbito da produção textual dos aprendizes*, no capítulo 4, Davi Albuquerque faz algumas considerações teóricas sobre a avaliação, os gêneros do discurso e os métodos comunicativos no ensino de PLNМ para, em seguida, trazer uma proposta didática de como trabalhar e avaliar o aprendiz por meio do diário pessoal como um gênero discursivo.

Finalmente, o capítulo 5, de Cristiane da Silva Uchoa e Maria Luand Bezerra Campelo, com o título de *Identidades em tempos de crise: desafios e inovações no ensino remoto de Português Língua de Acolhimento (PLAc)*, é uma produção valiosa para a presente obra e para a área ao abordar tanto a temática de PLAc, como também das tecnologias, do ensino remoto e das mudanças e

adaptações no processo de ensino-aprendizagem que ocorreram devido à pandemia de Covid-19. Este capítulo também se destaca por seguir a metodologia da Linguística Aplicada Crítica, ao refletir sobre questões de identidade e as relações pessoais e sociais no ensino, e qualitativa, por meio da observação-participante.

Esperamos que a partir deste livro possamos destacar algumas práticas bem-sucedidas nas aulas de PLN, auxiliar os professores na ativa e inspirar os futuros professores de PLN que ainda estão por vir. Caso consigamos somente alguns destes, já teremos alcançado nosso objetivo principal, que é de contribuir para o ensino de PLN e para o trabalho dos profissionais dessa área.

#### REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes, 1989.

BARBIRATO, R. C; SILVA, V. L. *Planejamento de cursos de Línguas: Traçando rotas e explorando caminhos*. Campinas: Pontes, 2016.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira*. Brasília: FUNAG, 2020a.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*. Brasília: FUNAG, 2020b.

BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. *ReVEL*, v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

- DUARTE, I. M. Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *Todas As Letras- Revista de Língua e Literatura* Y17:1, 2015, pp. 56-72.
- DUARTE, I. M.; CARVALHO, Â. Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas informais no nível A. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philologia*, 63:2, 2018, pp. 161-170.
- DUARTE, I. M.; CARVALHO, Â. Conversa informal e linguagem vaga - "um bocado" e "um bocadinho": contributos para o ensino do Português Língua Estrangeira. *Portuguese Language Journal*, 11, 2017, pp. 146-164.
- FURTOSO, V. A. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.
- GROSSO, M. J.; CLETO, A. P. (Org.). *O português na China*. Ensino e investigação. Lisboa: Lidel, 2014.
- LUNA, J. M. (Org.). *Ensino de português nos Estados Unidos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI. *Linha D'Água*, v. 32, n. 2, p. 37-64, 2019.
- QIAORONG, Y.; ALBUQUERQUE, F. D. (Org.). *O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas*. Natal: EDUFRN, 2019.
- RETO, L. (Coord.) (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide: Texto Editores, Ltda., 2012.
- SIMÕES, A. R.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Pontes, 2004.
- SILVA, M. *Promoção da língua portuguesa no mundo: hipótese de modelo estratégico*. Tese (Doutoramento em Estudos Portugueses). Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

SOUZA, M. V. *A arquitetura de um material didático: avaliando um dos pilares de um curso de português como LE*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

WIEDEMANN, L; SCARAMUCCI, M. (Org.). *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 2009.

Davi Albuquerque

Rui Ramos

(Organizadores)

Agosto de 2021

## CAPÍTULO 1

---

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO: ASPETOS GEOPOLÍTICOS, DEMOGRÁFICOS E ECONÓMICOS

Davi Albuquerque e Rui Ramos

### ALARGANDO O ÂMBITO DA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA

Nas reflexões científicas de linguistas e de especialistas em ensino ou pedagogos, quando se fala de questões de política linguística, de ensino da língua não materna (PLNM) (língua segunda, de herança ou estrangeira) ou assuntos afins, é comum focalizar-se as questões linguísticas e de metodologia, as experiências, os projetos bem-sucedidos. Isso não é surpreendente, dado o quadro teórico-metodológico que sustenta tais reflexões e os seus objetivos.

Nesta reflexão, porém, pretende-se abrir o âmbito da discussão para convocar alguns aspetos geopolíticos, demográficos e económicos relacionados com o ensino da língua e a sua disseminação. Sabemos que, tal como acontece com a aquisição de uma língua materna, aprender uma língua não-materna é também “aprender / construir uma ‘forma de vida’, ou seja, realizar o conhecimento de si mesmo, dos outros e das ‘coisas’, dominar o sistema de normas, de valores e de crenças vivos na comunidade, integrar-se e intervir activamente na dinâmica das relações interindividuais” (FONSECA, 1992, p. 235). Qualquer língua transporta consigo valores e modos de entender e de construir o mundo, e condiciona o tipo de relacionamento de cada um com o que o rodeia, humano ou não-humano. Ensinar a língua portuguesa significa, portanto, veicular uma determinada conceção do mundo.

Uma das implicações da difusão de uma língua inscreve-se no campo económico. As línguas possuem um potencial económico não negligenciável, com repercussões em múltiplos setores da atividade de cada sociedade. Reto (2012) lista os pressupostos que estão na base do reconhecimento do valor

económico da partilha de uma língua por uma comunidade de falantes alargada, nomeadamente uma comunidade de falantes que abarca vários países:

- falantes que partilham uma mesma língua apresentam maior probabilidade de estabelecer contactos entre si e de estabelecer relações económicas;
- falantes que dominam uma língua estrangeira, falada em outro país, apresentam maior probabilidade de construírem uma imagem positiva desse país e, concomitantemente, de aderirem e difundirem traços culturais desse país; tal disponibilidade constitui uma mais-valia para as indústrias culturais desse país;
- existe um efeito de rede associado à massa de falantes de uma língua: quanto maior for essa massa, mais valor lhe é atribuído, mais indivíduos vão ter interesse em dominá-la igualmente; gera-se, assim, um crescimento potencial significativo;
- a facilidade de comunicação entre falantes que partilham a mesma língua gera redução dos custos de transação (entre 6% e 22%, segundo o autor);
- falantes que dominam várias línguas possuem maior poder competitivo para obter emprego e melhor remuneração;
- existe um sentimento de orgulho e um reforço da autoestima na pertença a uma comunidade linguística forte.

Essas considerações anunciam a existência de um trilho específico que pode ser percorrido quando refletimos sobre o ensino do PLN, claramente marcado por um ponto de vista económico, e que vem juntar-se a outros trilhos, marcados por diferentes pontos de vista. Acreditamos que abordagens complementares encerram o potencial de se enriquecerem mutuamente, sem conflito. Assim, não entrando em aspetos marcadamente técnicos e específicos, propomos um percurso por um caminho onde se juntam vários trilhos.

## A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS DO MUNDO

A partir do século XV e mais intensamente no século XVI, a língua portuguesa teve uma expansão global acelerada, a partir de Portugal, um país que possuía somente, à altura, cerca de um milhão de habitantes. A sua difusão por vários continentes multiplicou o número de falantes de língua portuguesa e de países que a adotam como língua (co)oficial – mesmo que, em vários casos, ela não seja a língua materna de grupos significativos de habitantes.

Os mais recentes censos (2021)<sup>1</sup> indicam que Portugal conta com 10.347,892 residentes, uma população que, na última década, decresceu cerca de 2,0%. Não é, portanto, na Europa que reside a maior parte dos seus falantes, nem foi na Europa que a língua portuguesa conheceu a sua mais significativa expansão histórica, mas nos continentes americano e africano. De acordo com o *Worldometer*, a população dos países lusófonos é a seguinte:

*Tabela 1: População dos países lusófonos*

PAÍS	POPULAÇÃO
Angola	32 866 272
Brasil	212 559 417
Cabo Verde	555 987
Guiné-Bissau	1 968 001
Guiné Equatorial	1 402 985
Moçambique	31 255 435
Portugal	10 196 709
São Tomé e Príncipe	219 159
Timor-Leste	1 318 445
TOTAL	292 342 410

*Fonte: Worldometer (<https://www.worldometers.info/>).*

Esses dados apresentam algumas pequenas diferenças face a outras fontes de informação estatística; além disso, há que considerar que a Guiné Equatorial, apesar de pertencer formalmente à Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) e de poder ser oficialmente incluída no

<sup>1</sup> Fonte: Instituto Nacional de Estatística ([https://www.ine.pt/scripts/db\\_censos\\_2021.html](https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html)).

grupo dos países lusófonos, não possui uma população que domine, de facto, o português; e, como foi referido, largos setores da população dos países africanos e de Timor-Leste não são proficientes em língua portuguesa. Estas considerações orientam-se no sentido de reduzir o número de falantes efetivos da língua portuguesa.

Por outro lado, são identificáveis extensas comunidades de emigrantes falantes de português em diversos países, com especial relevo para os da Europa e os Estados Unidos da América (em particular, comunidades de brasileiros e portugueses, mas também de outros cidadãos oriundos de países africanos, com especial relevo para os cabo-verdianos). E há que considerar que na Galiza, uma das regiões de Espanha, uma das línguas oficiais é o galego, uma língua pertencente à família do português. Segundo o Instituto Galego de Estatística, a Galiza conta com 2.701.819 habitantes<sup>2</sup> e 88% da população maior de cinco anos domina o galego<sup>3</sup>. Nesse caso, a intercompreensão com falantes de português é largamente facilitada, mas também o sentimento de proximidade e a partilha de uma língua (quase) comum.

Se se considerar que a população mundial se aproxima dos oito mil milhões de indivíduos, os dados apresentados na Tabela 1 mostram que os habitantes de países de língua (co)oficial portuguesa representam 3,65% da população mundial.

No quadro das línguas mais faladas do mundo, a língua portuguesa encontra-se entre as dez primeiras, segundo o *Ethnologue*:

Tabela 2: Línguas mais faladas do mundo

Ordem	Língua	Falantes (milhões)
1	Inglês	1 348
2	Chinês (mandarim)	1 120
3	Híndi	600
4	Espanhol	543
5	Árabe	274
6	Bengali	268

<sup>2</sup> Dados de 2020. Fonte: <https://www.ige.eu/>

<sup>3</sup> Dados de 1998. Fonte: <https://www.ige.eu/>

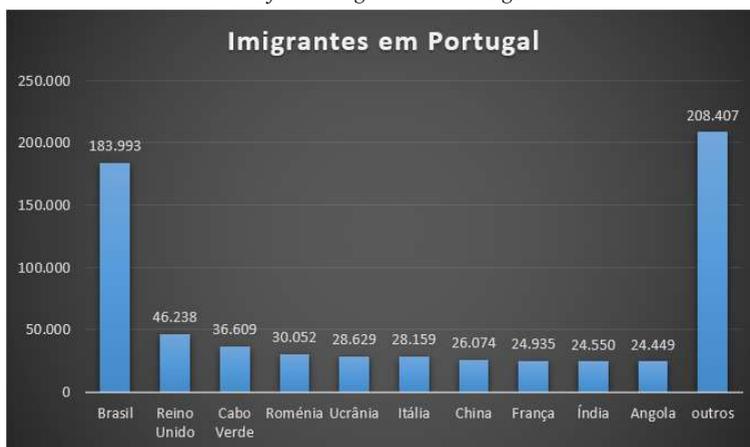
7	Francês	267
8	Russo	258
9	Português	258
10	Urdu	230

Fonte: *Ethnologue* (<https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>).

No que respeita a relação entre migração e língua, Reto (2012) afirma que a partilha de uma mesma língua favorece os fluxos migratórios, “atuando sempre a par dos determinantes económicos principais (diferenças de rendimentos e probabilidades de emprego)” (RETO, 2012, p. 102), e acrescenta que é expectável que os imigrantes que dominam a língua do país de acolhimento (porque já a possuem como língua materna, veicular ou escolar no seu país ou porque a aprendem no país de acolhimento) consigam uma integração social mais eficaz e uma ascensão social mais consistente.

Os dados estatísticos do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras de Portugal mostram qual é a origem dos imigrantes no país. O gráfico seguinte recolhe informações do *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2020*, apresentando o número de indivíduos por nacionalidade e considerando as mais representativas:

Gráfico 1: Imigrantes em Portugal



Fonte: Reis, S.; Sousa, P.; Machado, R. (2021).

Não será surpreendente verificar que a maior comunidade imigrante em Portugal é a brasileira, se forem tidos em conta os fatores históricos e linguísticos e a dimensão da população brasileira; mas é um pouco surpreendente constatar a diferença entre esta comunidade e todas as restantes, em termos de dimensão; e mais surpreendente ainda é verificar que a comunidade cabo-verdiana é a terceira maior, tendo em conta exatamente o mesmo fator demográfico – restando como potenciais justificações as que se prendem com fatores históricos, geográficos e, naturalmente, linguísticos.

Os países lusófonos ocupam uma área total de cerca de 7,25% dos quase 150 milhões de quilómetros quadrados da superfície terrestre e o seu território é totalmente habitável pelo homem (ao contrário do que acontece em zonas da Groelândia, do Canadá ou da Rússia, por exemplo). Reto sublinha que, “em consequência, os recursos naturais deste espaço são muito significativos, com destaque para as reservas de água doce e solo arável, ainda largamente subaproveitados, sobretudo em Angola e Moçambique” (RETO, 2012, p. 43).

De acordo com dados do Banco Mundial, o Produto Interno Bruto (PIB) dos países lusófonos distribui-se da seguinte forma:

*Tabela 3: PIB dos países lusófonos*

País	PIB (em milhões de \$ US)
Angola	73 241,08
Brasil	1 669 115,09
Cabo Verde	1 702,60
Guiné-Bissau	1 498,36
Guiné Equatorial	8 145,36
Moçambique	14 378,58
Portugal	226 737,24
São Tomé e Príncipe	453,22
Timor-Leste	2 417,11
<b>TOTAL</b>	<b>1 997 688,64</b>

*Fonte:* Banco Mundial (<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.ATLS.CD>).

Se, de acordo com a mesma fonte, o PIB mundial é de US\$ 88.653.116,16 milhões, o PIB global dos países lusófonos representa cerca de 2,25% do PIB mundial<sup>4</sup>.

O Observatório da Língua Portuguesa<sup>5</sup> anunciou, em julho de 2021, que dados do Fundo Monetário Internacional apontam para valores próximos dos apresentados cima (um total de \$US 1.800,000 milhões), o que colocaria a economia conjunta dos países lusófonos como a 10.<sup>a</sup> economia do mundo.

No atual mundo globalizado, a comunicação realizada por meios eletrônicos impôs-se e o uso da internet ganhou o estatuto de parâmetro fundamental para avaliar a influência de uma língua.

Em termos de utilização de internet, e de acordo com o *Internet World Stats*, os utilizadores da internet lusófonos seriam 171.750,818, o que corresponde a uma percentagem da população lusófona de 59,0% (considerando uma população lusófona total de 290.939,425 indivíduos) e correspondendo a uma percentagem de 3,7% dos utilizadores globais de internet<sup>6</sup>.

A tabela seguinte apresenta uma lista das dez línguas mais utilizadas na internet:

*Tabela 4: Línguas mais utilizadas na internet*

Língua	Falantes	Utilizadores	Acesso (% da pop.)	Utilizadores (% da pop. mundial)
Inglês	1 531 179 460	1,186,451,052	77.5 %	25.9 %
Chinês (mandarim)	1 477 137 209	888,453,068	60.1 %	19.4 %
Espanhol	516 655 099	363,684,593	70.4 %	7.9 %
Árabe	447 572 891	237,418,349	53.0 %	5.2 %
Português	290 939 425	171,750,818	59.0 %	3.7 %
Indonésio/malaio	306 327 093	198,029,815	64.6 %	4.3 %

<sup>4</sup> Dados de 2020. Fonte: Banco Mundial – <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.ATLS.CD>

<sup>5</sup> <https://observalinguaportuguesa.org/>

<sup>6</sup> Dados de 2020. Fonte: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>.

Francês	431 503 032	151,733,611	35.2 %	3.3 %
Japonês	126 476 461	118,626,672	93.8 %	2.6 %
Russo	145 934 462	116,353,942	79.7 %	2.5 %
Alemão	98 654 451	92,525,427	93.8 %	2.0 %

Fonte: *Internet World Stats* (<https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>). Dados de 31/3/2020.

Esses dados colocam a língua portuguesa, uma vez mais, numa posição de relvo no contexto mundial. Naturalmente, um nível de desenvolvimento mais elevado dos países lusófonos, associado a um nível de escolarização mais elevado das suas populações, facultar-lhes-ia condições tecnologicamente mais avançadas e um acesso à internet mais democratizado, ultrapassando os 59% gerais.

Este valor geral resulta de condições significativamente diferenciadas entre os países lusófonos (e, também, sabemo-lo, dentro de cada país, em vários casos). De acordo com o mesmo site, o acesso à internet desta comunidade de países distribui-se da seguinte forma:

*Tabela 5: Acesso à internet nos países lusófonos | Fonte: Internet World Stats*  
(<https://www.internetworldstats.com/stats1.htm> e  
<https://www.internetworldstats.com/stats20.htm>).

País	População	Acesso	Acesso (% da pop.)
Angola	30 774 205	5 951 453	19.3 %
Brasil	210 867 954	149 057 635	70.7 %
Cabo Verde	553 335	265 972	48.1 %
Guiné-Bissau	1 907 268	120 000	6.3 %
Guiné Equatorial	1,449,896	362 891	25.0 %
Moçambique	30 528 673	5 279 135	17.3 %
Portugal	10 291 196	8 015 519	77.9 %
São Tomé e Príncipe	208 818	57 875	27.7 %
Timor-Leste	1 324 094	410 000	31.0 %

Como pode verificar-se, há pequenas variações quanto ao número de habitantes de cada país face a outras fontes estatísticas aqui apresentadas, nomeadamente porque as datas de recolha são diferentes. De qualquer modo, os dados apresentados confirmam a existência de níveis de acesso geral à internet claramente diferenciados entre os países.

O referido desenvolvimento dos países lusófonos encerra o potencial de expandir a língua portuguesa através de meios tecnológicos – e, neste campo, há um largo espaço para a progressão. Em 2012, Reto afirmava:

A influência da língua portuguesa pode, por conseguinte, tender a expandir-se, não só pela via do crescimento demográfico, mas também dos dispositivos tecnológicos e dos conteúdos virtuais próprios da sociedade em rede. (...)

Nestas circunstâncias, o português tem hoje possibilidades (...) de evoluir de língua internacional de um bloco linguístico para uma efetiva língua de comunicação global. (RETO, 2012, p. 45-46)

O reconhecido *Baromètre Calvet des Langues du Monde*<sup>7</sup>, na sua mais recente edição, de 2017, elege um conjunto de 12 parâmetros (aqui apresentados como p1... p12) para aferir da importância relativa das línguas:

**P1.** número de falantes – considera-se os indivíduos que têm a língua em causa como sua língua materna (ou L1, na opção terminológica do *Baromètre*), de acordo com o site *Ethnologue* (<https://www.ethnologue.com/>).

**P2.** veicularidade – considera-se os indivíduos que têm a língua em causa como sua língua segunda, ou veicular (L2).

**P3.** número de países em que uma língua tem o estatuto de língua oficial – de acordo com a lista da Universidade Laval<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Acessível através de <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Innover-dans-le-domaine-des-langues-et-du-numerique/La-diversite-linguistique-et-la-creation-artistique-dans-le-domaine-numerique/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2017>.

<sup>8</sup> <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>. Este site apresenta a particularidade de considerar 11 regiões / estados lusófonos, identificando separadamente as regiões autónomas da Madeira e dos Açores, que são parte integrante de Portugal; e também Macau, região da China com estatuto especial. Não inclui neste grupo a Guiné Equatorial, dada como possuindo três línguas oficiais: o espanhol, o francês e o português (esta última língua desde 2011). Indica que Cabo Verde, Macau e Timor-Leste possuem outra língua oficial, para além do português.

**P4.** número de artigos na Wikipédia – de acordo com dados do próprio site.

**P5.** prêmios literários – é considerada a língua na qual o autor premiado escreveu o essencial da obra distinguida.

**P6.** entropia – este parâmetro quantifica a “desordem”. Permite distinguir uma língua falada num só país de uma outra falada em diversos países. Nada tem a ver com o número absoluto de falantes de uma língua, mas com a distribuição dos falantes no espaço linguístico em causa.

**P7.** taxa de fecundidade – de acordo com dados do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas<sup>9</sup>. O índice de fecundidade corresponde ao número de crianças por mulher.

**P8.** índice de desenvolvimento humano – igualmente de acordo com dados do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. Trata-se de um índice composto que considera o PIB per capita, a esperança de vida à nascença e o nível de escolarização.

**P9.** índice de acesso à internet – de acordo com dados do site *Internet World Stats*<sup>10</sup>. Trata-se do número de utilizadores da internet em função da população total do país.

**P10.** número de traduções (língua-fonte) – de acordo com o *Index Translationum*<sup>11</sup> da UNESCO.

**P11.** número de traduções (língua-alvo) – de acordo com o *Index Translationum*<sup>12</sup> da UNESCO.

**P12.** universidades – este parâmetro quantifica a importância de uma língua pelo seu ensino no sistema universitário. Recorre a uma amostra de cerca de 1.000 universidades entre as existentes por todo o mundo para averiguar quais as línguas ensinadas nos primeiros níveis do ensino superior.

Os critérios elencados e o seu peso relativo para o apuramento final da importância de cada língua são assumidamente contestáveis. Com as opções do *Baromètre*, as dez línguas que obtêm maior cotação são as seguintes:

---

<sup>9</sup> <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/>

<sup>10</sup> <https://www.internetworldstats.com/>

<sup>11</sup> [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=7810&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=7810&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>12</sup> [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=7810&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=7810&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Tabela 6: Cotação das línguas

Ordem	Língua	Cotação
1	Inglês	9,891
2	Francês	9,021
3	Espanhol	8,708
4	Alemão	8,171
5	Russo	7,504
6	Italiano	6,952
7	Português	6,649
8	Japonês	6,649
9	Holandês	6,635
10	Sueco	6,606

Fonte: Baromètre Calvet des Langues du Monde (2017)

Como é observável, a importância atribuída às línguas pelo *Baromètre Calvet des Langues du Monde* não decalca o critério da quantidade de falantes. Mas a língua portuguesa continua a ser reconhecida como uma das mais influentes do mundo, seja pelo número de falantes, seja pelos critérios do *Baromètre*.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A análise dos parâmetros utilizados por Calvet e acima sumariamente apresentados pode constituir um ponto de partida para uma reflexão sobre as políticas linguísticas a adotar pelos países lusófonos para difundir a língua portuguesa.

Alguns dos parâmetros são de muito difícil controlo: o número de países em que uma língua é adotada como oficial, por exemplo, parece ser um desses casos. Outros parâmetros articulam-se com variáveis complexas, como a taxa de fecundidade, o PIB ou a esperança de vida à nascença, por exemplo, o que torna qualquer intervenção do estado consideravelmente difícil, pela teia de implicações e pelos horizontes temporais envolvidos, exigindo políticas

coerentes ao longo de longos períodos de tempo, adotadas por decisores políticos diversos, com opções ideológicas divergentes.

Em outros casos, a intervenção dos estados pode tornar-se mais operacionalizável, pelo apoio à tradução, pelo incentivo à produção de artigos na Wikipédia, pela criação de prémios literários ou pela oferta de cursos de língua portuguesa em universidades nacionais (para estrangeiros) ou em universidades estrangeiras (para descendentes de lusófonos, por exemplo, a par de outros interessados).

Mas não é possível pensar as possibilidades de conceção e implementação de políticas de língua sem reconhecer que o conjunto dos países lusófonos apresenta uma significativa heterogeneidade de estádios de evolução tecnológica, de desenvolvimento social, de qualidade de vida e de solidez do sistema político ou de gestão da *res publica*. E, como foi referido, mesmo de domínio da língua portuguesa pelas populações; se isso não constitui um problema significativo no Brasil e em Portugal, o mesmo não pode ser dito acerca dos restantes países, em níveis variados.

O que podem, então, fazer os estados para consolidar e difundir a língua portuguesa e intensificar o seu poder de influência na esfera global? Como exercer o *soft power* que a língua representa?

Nos casos em que ainda são identificáveis dificuldades de domínio da língua portuguesa por grupos relevantes da população, é fundamental que os estados garantam o direito de todos os cidadãos a acederem à língua (ou a uma das línguas) oficiais da nação. O acesso à língua portuguesa (a língua de maior prestígio, mesmo no caso de países com outra língua oficial, veicular ou de ensino) é um direito de todos os cidadãos, um indicador da democraticidade da sociedade e um incremento para o progresso e a paz sociais.

Não possuindo alguns estados os recursos para um eficaz planeamento linguístico e sua execução, a cooperação internacional no quadro da lusofonia ganha um relevo significativo. Felizmente, são conhecidos programas de cooperação neste âmbito<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Vale lembrar que Albuquerque (2020) aborda este tema, enfatizando que o professor de PLNM é um diplomata cultural, pois divulga internacionalmente sua língua e cultura, devendo estar consciente disso, bem como assumir posições teóricas, práticas e pedagógicas que estejam de acordo com essa função e responsabilidade.

O papel do Brasil em relação ao ensino e à difusão da língua portuguesa no mundo cresceu efetivamente no início do século XXI devido às crises financeiras internacionais, na sequência das quais o país se mostrou mais seguro para investimentos na época, e à globalização, que possibilitou o acesso internacional a uma série de bens culturais brasileiros, por meio da internet, smartphones etc. Esses fatores levaram à valorização do português, bem como da variedade e norma faladas no Brasil, o Português Brasileiro (PB).

Tais informações estão em acordo com as publicações de Silva e Sant'anna (2012) e Mendes (2014), em que a primeira menciona a questão dos mercados culturais e a segunda, as questões econômicas, conforme Mendes (2019) informa:

Há quase uma sobreposição de argumentos, de todos os lados, que afirmam o constante crescimento do português no mundo, o aumento do interesse pelo seu ensino e aprendizagem, a revelação dos recentes estudos e dados quantitativos que o colocam como uma das línguas em maior evidência e exponencial crescimento no século XXI (...) esse crescimento se deve, sobretudo, à evidência que os países de língua oficial portuguesa têm tido no mundo, não apenas cultural e política, mas, sobretudo, econômica, principalmente o Brasil e, nos PALOP, Angola e Moçambique. (MENDES, 2019, p. 40)

No Brasil, há um único órgão responsável pela elaboração e promoção de políticas linguísticas de difusão da língua portuguesa, que é o Ministério das Relações Exteriores (MRE), também chamado de Itamaraty. O MRE possui o setor de Diplomacia Cultural e Educacional que, por sua vez, está dividido em três setores:

- A Divisão de Temas Internacionais Culturais e de Língua Portuguesa (DCLP) promove a difusão da língua portuguesa na sua vertente falada no Brasil, bem como coordena a gestão da Rede Brasil Cultural, formada por Centros Culturais Brasileiros, Núcleos de Estudos Brasileiros e Litorados. A unidade responde também pelos temas de cultura tratados em organismos multilaterais, como UNESCO, MERCOSUL, UNASUL, OEA, CELAC e OEI;

- A Divisão de Temas Educacionais (DTED) é responsável pelos temas ligados à cooperação educacional oferecida pelo Brasil e recebida de outros países, organismos internacionais ou agências estrangeiras; participa da negociação e acompanha a execução de acordos referentes à cooperação educacional; divulga oportunidades de bolsas de estudos oferecidas a brasileiros no exterior e estrangeiros no Brasil;
- A Divisão de Ações de Promoção da Cultura Brasileira (DCULT) difunde e promove a cultura e a arte brasileiras em suas múltiplas e diversas vertentes e participa da negociação e da implementação de acordos bilaterais de cooperação cultural<sup>14</sup>.

Acresce que há dois órgãos oficiais relativos a questões de ciência, tecnologia e ensino superior, a saber Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais desenvolvem ações e projetos em parcerias com o MRE, especialmente a CAPES, para a promoção da língua portuguesa, como o leitorado brasileiro, bem como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

Por limitações de espaço, destacamos aqui somente as principais ações e políticas feitas nas últimas décadas ou que apresentam continuidade até aos dias atuais. Para estudos históricos e maiores detalhes, recomendamos os trabalhos de Silva (2010) e Nóbrega (2016), bem como a publicação oficial recente que oferece um panorama completo dessas ações (BRASIL, 2021).

A primeira delas é o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que data de 1994, permanecendo até hoje como um marco e referência principal para a avaliação e o ensino de PLNM no Brasil, já que o país carece de documentos que versem sobre cursos

---

<sup>14</sup> Informações disponíveis em:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/diplomacia-cultural-1>.

e currículos de PLNМ, não apresentando uma política objetiva sobre o assunto<sup>15</sup>. Novamente, Mendes (2019) ilustra o crescimento:

Na primeira aplicação do Exame, em 1998, participaram apenas oito instituições. Atualmente, o Celpe-Bras é realizado em cento e vinte e cinco Postos Aplicadores credenciados, sendo quarenta e oito deles no Brasil e os outros setenta e sete espalhados no exterior. (p. 48)

A criação da própria DCLP, citada anteriormente, denominada antes de Divisão de Promoção de Língua Portuguesa (DPLP), ocorreu apenas no decorrer do século XXI, ou seja, recentemente. Além disso, estão sob sua responsabilidade mais de vinte Centros Culturais Brasileiros (CCB) e os cinco Núcleos de Estudos Brasileiros (NEB) existentes espalhados pelo mundo. Antes da criação da DCLP, alguns CCB e institutos mais antigos estavam sob a coordenação de diferentes órgãos do governo federal ou até se tornaram instituições de ensino independentes, como é o caso do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, criado na década de 1940 (CASTRO NETO, 2013). Digno de nota é que os CCB e NEB integram a Rede Brasil Cultural (RBC), que recebeu este nome em 2013, sendo que a iniciativa dos leitorados também faz parte dessa rede.

O leitorado brasileiro remete para outra política que teve o seu início em décadas anteriores, em 1965 para sermos mais precisos, porém, só integrou a RBC e fez parte do MRE posteriormente. De acordo com Sá (2009), em publicação que analisa as funções e o perfil do profissional do leitorado brasileiro, o papel principal do professor-leitor é “a disseminação da variante portuguesa falada no Brasil e o ensino da cultura e da literatura nacional em universidades estrangeiras” (SÁ, 2009, p. 31). Atualmente, conta com 23 leitores em 20 países distintos. Porém, mesmo com a atenção especial que o MRE dá ao programa do leitorado e a série de exigências e qualificações que se exigem do leitor, ainda há muitos problemas que o leitor brasileiro enfrenta,

---

<sup>15</sup> Em 2020, visando preencher este vazio, o governo brasileiro lançou uma coleção, pela Fundação Alexandre de Gusmão, com vários volumes separados por temáticas, que contém diferentes propostas curriculares para o ensino de português no exterior nas várias unidades da rede do Itamaraty, que se encontra disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca-nova/categoria/cat/58>.

principalmente em relação à infraestrutura e ao apoio tanto ao indivíduo, quanto ao trabalho do leitor e à língua portuguesa (FERREIRA, 2014).

Finalmente, destacamos as criações das universidades UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), em 2007, e UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), no ano seguinte, em 2008. Ambas foram construídas em locais estratégicos, a UNILA, em Foz do Iguaçu, na fronteira Brasil-Argentina-Paraguai, visando maior interação com os países vizinhos e fortalecimento do MERCOSUL, enquanto a UNILAB possui diferentes campi pela região Nordeste, onde se concentra um grande número de afrodescendentes e de imigrantes de origem africana, com os objetivos de auxiliar e estreitar os laços com demais países da CPLP e PALOP.

Vale lembrar que vários autores destacam outras políticas e iniciativas, como: a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPEL), a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), o Museu da Língua Portuguesa, o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (MARCA), entre outras, porém não as abordamos aqui por fugir de nosso recorte, porque estão fora do período de tempo estipulado por nós, ou apresentam um impacto reduzido, ou são parcerias que não envolvem apenas o Brasil.

Em Portugal, o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. (também referenciado como Camões, IP) é o instituto público, sob tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, a que o estado atribui as seguintes funções:

- Propor e executar a política de cooperação portuguesa;
- Coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas;
- Propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro;
- Assegurar a gestão da rede de ensino português no estrangeiro, a nível básico, secundário e superior;
- Apoiar a colocação de docentes locais através de parcerias com instituições de ensino superior e organizações internacionais;

- Promover a internacionalização da cultura portuguesa. (<https://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/identidade>).

Entre essas funções, sublinhe-se a política de ensino da língua portuguesa (e não só) no estrangeiro e a internacionalização da língua portuguesa. O Camões, IP, assegura a divulgação, a promoção e o ensino da língua e da cultura portuguesas em 85 países, cooperando com 357 instituições de ensino superior e organizações internacionais e respondendo às necessidades de 157.586 alunos da Rede de Ensino do Português no Estrangeiro<sup>16</sup>.

Uma das estratégias do Camões, IP foi a criação e a responsabilização por cátedras em universidades estrangeiras, que asseguram a investigação e o ensino em diversas áreas, linguística incluída. Dessa forma, o instituto robustece a afirmação do português como língua de ciência. O site do Camões, IP identifica cátedras em 21 países.

A rede de ensino no estrangeiro conta com leitorados, destinados a apoiar departamentos de português ou equivalente em universidades e outras organizações estrangeiras. Estes leitorados oferecem igualmente cursos de língua portuguesa e de outros conteúdos culturais; o site do Camões, IP contabiliza leitorados ativos em 69 países, incluindo todos os países africanos de língua oficial portuguesa e Timor-Leste.

Há ainda a considerar os centros de língua portuguesa, que se configuram como espaços de apoio logístico ao ensino, à aprendizagem e à investigação e como polos de dinamização cultural. São fundados em parceria com instituições universitárias e organizações internacionais e contam com diversos recursos, como bibliotecas e videotecas; de acordo com a informação disponibilizada no site do Camões, IP, estão ativos em 44 países, incluindo todos os países africanos de expressão portuguesa, à exceção da Guiné Equatorial<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Dados de 2015. Fonte: Camões, I.P (<https://www.instituto-camoes.pt/sobre/sobre-nos/identidade/camoes-em-numeros>).

<sup>17</sup> O site do instituto não referencia o Centro de Língua Portuguesa de Timor-Leste, a funcionar em cooperação com a Universidade Nacional Timor Lorosa'e e em instalações desta instituição de ensino superior, desde 2014 (inicialmente como “Instituto da Língua Portuguesa” e só após 2016 como “Centro de Língua Portuguesa”).

Há ainda a registar com relevo a criação, pelo Camões, IP, em 2017, do *Referencial Camões PLE*:

um documento de carácter didático, construído com o objetivo de facultar aos profissionais da rede Camões e a outros intervenientes ligados ao ensino, aprendizagem e avaliação de Português como Língua Estrangeira (PLE) um referencial de conteúdos que os apoiem na conceção e organização de cursos de PLE. (CAMÕES, IP, 2017, p. 7)

Este referencial foi concebido para se alinhar com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QEQR) do Conselho da Europa (2001) e oferece descritores para seis níveis de proficiência e inventários de conteúdos para as atividades a desenvolver.

Sublinhe-se que se trata, tal como o QEQR, de um documento destinado ao ensino das línguas estrangeiras. Infelizmente, não parece que se deva aplicar, sem a necessária adequação, ao ensino da língua portuguesa como língua segunda no contexto dos países africanos lusófonos e de Timor-Leste, onde aquela não se caracteriza como língua estrangeira. Mas (de novo infelizmente) ainda não há um referencial equivalente para o ensino da língua portuguesa com estas particularidades.

Outras instituições públicas e privadas portuguesas mantêm programas de cooperação e apoio que passam pela difusão e pelo ensino da língua portuguesa.

A mais saliente será, provavelmente, a Fundação Calouste Gulbenkian, que, através do seu programa Parcerias para o Desenvolvimento, assume o objetivo de:

responder a necessidades de desenvolvimento social e económico dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Timor-Leste, através da valorização dos seus recursos humanos e do reforço das suas instituições na educação, saúde, artes e investigação em saúde.<sup>18</sup>

Um dos eixos desse programa centra-se sobre questões de literacia e de numeracia e, entre outras ações, oferece bolsas a cidadãos oriundos dos países

---

<sup>18</sup> <https://gulbenkian.pt/programas/parcerias-desenvolvimento/sobre-o-programa/>

em referência para a frequência de cursos de pós-graduação em instituições de ensino superior portuguesas.

Como exemplo de programa de intervenção para a melhoria da qualidade de vida num país lusófono, através da melhoria do seu sistema de ensino, pode apontar-se o RECEB – Reforma Curricular do Ensino Básico na Guiné-Bissau, que conta desde 2015 com a parceria do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau, do Banco Mundial, da UNICEF e da Universidade do Minho (Portugal). Trata-se de um programa que visa a construção de um novo currículo para os seis primeiros anos de escolaridade, mas que poderá prolongar-se até ao 9.º ano, com a produção de novos manuais escolares, e que conta ainda com a formação de professores para a respetiva implementação. Num país com gritantes carências ao nível do ensino (entre outros âmbitos), a importância de um projeto de intervenção com o perfil deste é de uma importância crítica e apresenta um soberbo potencial de melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, o que se cruza com domínio proficiente da língua portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve exposição pretendeu alargar um pouco o âmbito da reflexão que os autores têm realizado acerca da língua portuguesa, seu ensino e sua disseminação. Fundamentando-se em dados estatísticos atualizados, procurou mostrar que a língua portuguesa ocupa um papel de relevo no panorama linguístico mundial, e que tal relevo é reconhecido por diversas fontes estatísticas e estudos internacionais, mesmo quando estes recorrem a diferentes critérios de análise. Pretende ir mais além, contudo: pretende sublinhar que as políticas de língua não são neutras no jogo de poder a que se dedicam os decisores políticos, económicos e estratégicos mundiais.

No âmbito das políticas de língua e do planeamento linguístico, os dois países lusófonos tecnologicamente mais evoluídos, Brasil e Portugal, há décadas que desenvolvem esforços para a difusão da língua portuguesa, apoiando os restantes países da CPLP em suas ações internas de difusão e consolidação da língua portuguesa, promovendo o ensino da língua de herança entre as comunidades de emigrantes, ou oferecendo formação de português língua estrangeira, dentro e fora das suas fronteiras geográficas. Muitas outras ações regulares ou episódicas são desenvolvidas, para a promoção das

expressões culturais lusófonas – na literatura, na música, no cinema, nas artes plásticas, etc. Fica sempre, ainda assim, uma amarga sensação de insuficiência e, para os menos pessimistas, a esperança de melhores e mais produtivas ações de ensino e difusão da língua, capazes de emergir da permanente onda de críticas de que os organismos estatais são alvo.

Os restantes países lusófonos, na sua generalidade, lutam ainda com dificuldades significativas para democratizar o acesso à língua oficial (no caso de Timor-Leste, uma das línguas oficiais). Essas dificuldades não são alheias às de democratizar o acesso ao ensino, à saúde, à justiça, à segurança, à ciência, à habitação adequada, ao trabalho que garanta um rendimento estável e digno, enfim, a uma qualidade de vida própria da condição humana.

Quando olhadas com uma visão de curto prazo, elementar e estreita, as questões de política linguística podem parecer de reduzida importância. Mas com elas se cruzam muitas das decisões que definem a vida dos indivíduos e o devir das sociedades.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUURQUE, D. O ensino de Português Língua Estrangeira como diplomacia cultural: atividades de cultura brasileira. *Signum*, v. 23, n. 1, p. 133-150, 2020.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG, 2021.
- CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, IP, 2017.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- CASTRO NETO, F. *História do futuro: Diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UnB, Brasília, 2013.

- FERREIRA, L. O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. *Revista do GEL*, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014.
- FONSECA, J. *Linguística e Texto / Discurso. Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/ Nice: Universidade de Nice, 1992.
- MENDES, E. Português gera interesse mundial nunca visto. Entrevista. *Plataforma Macau*, 2014. Disponível em: <http://www.plataformamacau.com/macau/portugues-gera-interesse-mundial-nunca-visto/>. Acesso em: 06 mai. 2021.
- MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI. *Linha D'Água*, v. 32, n. 2, p. 37-64, 2019.
- NÓBREGA, M. H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.
- REIS, S.; SOUSA, P.; MACHADO, R. *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2020*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2021.
- RETO, L. (Coord.) (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide: Texto Editores, Ltda., 2012.
- SÁ, D. S. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e ensino de português como língua estrangeira. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 39, p. 31-40, 2009.
- SILVA, D. B. O passado no presente: história da promoção e difusão da Língua Portuguesa no exterior. *Anais do XIV CNLF*, p. 3018-3034, 2010.
- SILVA, D. B.; SANT'ANNA, V. L. Fabrica-se um “novo português”? Uma análise discursiva de documentos da CPLP. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, p. 117-136, 2012.

## CAPÍTULO 2

---

### A ARTE DA CAPOEIRA COMO MEIO FACILITADOR DE PRÁTICA LINGUÍSTICA E MOTIVAÇÃO

Lucas da Silva Teixeira

A possibilidade de transitar por diversos campos do saber com o propósito de promover a participação social em língua portuguesa motivou a escolha da temática da arte da Capoeira quando tive a oportunidade de ministrar aulas no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS em 2015. A partir da atuação no ensino de Português como língua Adicional, o PPE facilita a inserção de alunos de licenciatura na atividade docente ao promover encontros para reflexões pedagógicas continuadas, estudo de teoria e prática para a elaboração de tarefas pedagógicas, e a prática de ensino com estudantes estrangeiros. Foi nesse contexto que pude investir no desenvolvimento e ampliação de um repertório de estratégias educacionais, construir uma proposta de ensino integrando diferentes áreas de conhecimento e associar a sabedoria ancestral de mestres de Capoeira com o ensino de linguagem e assim também promover motivação na turma de estudantes estrangeiros.

A reflexão que apresento a seguir iniciou quando ministrei a disciplina de Literatura Brasileira II para uma turma de nível intermediário, um grupo de 12 estudantes originários de China, EUA, Alemanha, Honduras, Guatemala, com quem tive o prazer de refletir sobre literatura brasileira e a arte da Capoeira. Eram estudantes de língua portuguesa em seus países de origem ou buscavam por uma oportunidade de estudar em alguma universidade brasileira. Juntos estudamos textos do cânone literário (com maior ênfase em crônica, conto e poesia), canções de Capoeira, filmes, relatos em vídeo. Também participamos de práticas de Capoeira e entrevistamos capoeiristas, relato que proponho neste artigo. Não há outra maneira de efetivamente se aproximar de textos que envolvam a Capoeira (principalmente a canção) em seu contexto real de produção sem a experiência da roda, onde está concentrada a sabedoria tradicional promovida por mestres. Por isso, os estudantes estrangeiros visitaram grupos de Capoeira e rodas tradicionais de capoeiragem em Porto

Alegre e participaram de uma oficina ministrada por Mestre Renato do grupo Malta do Bê-á-bá dos Meninos e Meninas de Rua.

As tarefas de ensino propostas tinham como público-alvo aprendizes de português como língua adicional de nível intermediário. A expectativa era de que o grupo envolvido com o projeto fosse capaz de refletir acerca da arte da Capoeira, identificar suas diversas manifestações por meio de observações participantes e entrevistas, problematizar o conceito de Capoeira e suas atualizações e expressar-se por meio dos gêneros discursivos propostos. A finalidade dessa proposta para o ensino de línguas teve como pressuposto a visão de língua sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL A, 2000) e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) (RGS, 2009)<sup>1</sup>:

[...] saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações. Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e desconstrói significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo. (BRASIL, 2000a, p. 17)

Linguagem: uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual os sujeitos agem no mundo social, participando em interações que integram as diferentes situações encontradas em sua vida cotidiana. As linguagens lançam mão de recursos organizados em um sistema e são códigos relativamente estruturados. Essas estruturas, entretanto, não são fechadas – não determinam completamente os sentidos a serem expressos, nem são estáticas. No uso da linguagem, os sujeitos lançam mão de um repertório de recursos compartilhados e variáveis para, juntos, construir ações,

---

<sup>1</sup> Busquei nos documentos que estabelecem as diretrizes educacionais no Brasil os pressupostos sobre língua e justificativas sobre a relevância do tema. Entendo que os mesmos pressupostos e justificativas foram suficientes para orientar o ensino de português como língua adicional para aquele contexto.

posicionando-se a cada momento frente a valores que os participantes tornam relevantes, o que constitui a interação. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 42)

A proposta de ensino visava também estabelecer relações de alteridade com a cultura brasileira que envolve a prática da capoeiragem e aprofundar o conhecimento sobre a mesma a partir de suas canções e de seus símbolos enquanto elementos recorrentes no imaginário brasileiro. Nesse sentido, os alunos desenvolveram atividades para construção de habilidades e competências como as sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) para ciências humanas:

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;

Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. (BRASIL, 2000b, p. 19)

A Capoeira é um saber que reúne tradições construídas oralmente de muitas gerações. Sua tradicionalidade, no entanto, não a torna estática, de maneira a ser conservada intacta. A tradição sofre apropriações diversas, portanto, trata-se de um objeto de estudo cujas manifestações entram em choque com o tradicionalismo ao se adaptarem a diversas institucionalizações; ou rompem o diálogo com as instituições frente às suas incertezas. Enfim, a Capoeira promove a liberdade em sua prática no sentido de se adaptar a diversas situações, mas quando seus adeptos levam uma rasteira, ela ensina que escorregar não é cair, é só um jeito que o corpo dá. Ela é a arte da resistência e processo de libertação. O relato exposto a seguir é uma síntese de experiências no ensino de português como língua adicional.

No Quadro 1, a seguir, apresento o planejamento geral do projeto, explicitando as questões que deram origem ao estudo proposto e à reflexão sobre o tema, as metas de aprendizagem, os gêneros do discurso estruturantes (que compõem as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula) e sugestões de textos de apoio ao professor para a produção de unidades didáticas que trabalhem com a temática da Capoeira. Entre os objetivos do projeto estava o desenvolvimento das competências transversais de leitura, escrita e resolução

de problemas, conforme proposto nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39). Além disso, a prática oral de canções e poemas foi recorrente no projeto, pois “a leitura refere-se tanto a textos orais como escritos, literários ou não, e a produção de textos refere-se tanto à escrita como à fala” (idem, p. 54).

*Quadro 1: Planejamento geral de projeto de ensino sobre Capoeira*

Título	A arte da Capoeira
<p><b>Problematização</b></p>	<p>O que é Capoeira? O que já foi considerado Capoeira? Como a construção dos seus sentidos se modifica no tempo? Como ela é na sua região? Como ela está presente na literatura? Como compreender e usar criticamente diferentes níveis de diálogo presentes na arte da Capoeira e em manifestações textuais relacionadas a ela? <b>Que</b> valores são associados à Capoeira? <b>Que</b> relações diferentes grupos sociais estabelecem com a Capoeira?</p>
<p><b>Metas de aprendizagem</b></p>	<p>Autoconhecimento: Compreender características globais e regionais da Capoeira; relacionar tais características com estilos de vida, valores e a construção de identidades socioculturais.</p> <p>Letramento: Produzir e cantar canção de Capoeira com acompanhamento instrumental para fins de diálogo em roda; compreender relações entre letra e música nas canções de Capoeira; ler e produzir crônica e artigo de opinião sobre a Capoeira; refletir e debater acerca de filmes e documentários que tratam sobre Capoeira; compreender metáforas, símbolos e imagens do universo da Capoeira e relacioná-los intertextualmente.</p> <p>Interdisciplinaridade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capoeira: Estabelecer contato com e compreender o valor de vozes tradicionais de outros saberes;</li> <li>- Música: Conhecer e produzir ritmo característico da Capoeira, cantando, usando instrumentos de percussão e o corpo como instrumento;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física/Dança: Conhecer e vivenciar a prática corporal lúdica da Capoeira;</li> <li>- Geografia: Contextualizar a Capoeira no espaço-tempo brasileiro;</li> <li>- História: Contextualizar a Capoeira ao longo do tempo;</li> <li>- Inglês: Relacionar a capoeira com a literatura e a canção afro-americana;</li> <li>- Artes plásticas: Construir instrumentos que podem ser usados na Capoeira;</li> <li>- Artes visuais: Relacionar a Capoeira com outras expressões artísticas (por exemplo, com ilustrações de Rugendas e Carybé).</li> </ul>
<p><b>Gêneros do discurso estruturantes</b></p>	<p>Compreensão: Canção de Capoeira, canção com a temática da Capoeira, crônica, poema, artigo de opinião;          Produção: Canção de Capoeira; crônica; entrevista.</p>
<p><b>Gêneros do discurso de apoio: textos para leitura e planejamento de tarefas</b></p>	<p>Entrevistas e observação participante: Angola Poa, roda de capoeira com mestre Renato e outros mestres.          Crônicas: Jornal A SEMANA de 1886. Rio de Janeiro, edição 86;          Jornal A GAZETINHA de 1882, edição 40;          Crônica de Machado de Assis publicada na série Balas de estalo;          O Espírito de um Capoeira;          A Sabedoria do Povo do Brasil;          Poemas: Pronominais e O Capoeira de Oswald de Andrade; Trem de Ferro de Manuel Bandeira;          Canções: Besouro Preto (Abadá Capoeira); Camugerê como vai como tá; e outras canções do domínio público;          Conteúdos: os textos sugeridos abordam a marginalização da Capoeira e a posterior abordagem menos estigmatizada que ocorre a partir da tentativa de sua esportivização e</p>

	<p>nacionalização; poemas e canções que desenvolvem um breve panorama da luta por sobrevivência do povo negro escravizado; as canções sofrem uma abordagem que promove o estudo de simbologias e metáforas recorrentes na canção de Capoeira, na poesia brasileira e na crônica.</p>
--	--

Schlatter e Garcez (2012) propõem autoconhecimento, letramento e interdisciplinaridade como eixos fundamentais para definir metas de aprendizagem. Como mostra o quadro, nessa proposta foram definidas, como metas relacionadas ao autoconhecimento, a compreensão das características globais e regionais da Capoeira e o relacionamento de tais características com estilos de vida, valores e a construção de identidades socioculturais, que nessa circunstância se aproximaram geograficamente de Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. Em relação à participação social por meio da leitura e escrita, de modo a articular os temas de estudo com cultura, poesia e literatura brasileiras, considerou-se importante produzir e cantar canções de Capoeira com acompanhamento instrumental para fins de diálogo em roda; compreender relações entre letra e música nas canções de Capoeira; ler e produzir crônica e artigo de opinião sobre a Capoeira; refletir e debater acerca de filmes e documentários que tratam sobre Capoeira; compreender metáforas, símbolos e imagens do universo da Capoeira e relacioná-los intertextualmente. O fomento à interdisciplinaridade acontece por meio da roda de Capoeira, com a mediação de mestres; pelo estudo de música no que se refere ao ritmo da Capoeira e suas características; pelo envolvimento com professores de Capoeira para fins de vivência da prática corporal lúdica da capoeiragem; pelo estudo de Geografia para situar a arte da Capoeira no espaço-tempo brasileiro; por meio do estudo de História que possa contribuir com a contextualização da Capoeira ao longo do tempo e de elementos ligados às artes de ascendência africana; de profissionais de língua estrangeira que contribuam com elementos estrangeiros ligados às africanidades que possam se relacionar com a Capoeira (Tango, Candombe, Rap, Hip-Hop, Blues, Jazz, Slave Spirituals etc.); por meio de profissionais de Arte e capoeiristas que possam contribuir com a construção de instrumentos musicais e aprofundar estudos de ilustração e iconografia da Capoeira (Rugendas, Carybé etc). Enfim, a Capoeira, constituída por

manifestações lúdicas, dialógicas, poéticas e textuais, caracteriza-se como uma prática fundamentalmente interdisciplinar. Nesse sentido, para que se possa entendê-la na sua complexidade, torna-se necessário planejar estudos em diferentes áreas.

Os gêneros de discurso estruturantes selecionados foram canção de Capoeira, canção popular brasileira com a temática da Capoeira, crônica, poesia e artigo de opinião. Por meio das canções de Capoeira e das canções com a temática desse universo, é possível aproximar os estudantes de um paradigma único que fomenta as relações dialógicas da língua. Por meio da análise de textos desses gêneros, é possível efetuar uma aproximação com a poesia brasileira, seja pelo aspecto de elementos simbólicos recorrentes, seja pelo aspecto estrutural. Além disso, alguns elementos simbólicos que são temas desses textos manifestam-se em crônicas de época, folhetins, artigos de opinião. Mesmo que o estudo de conto e romance não tenha sido previsto no projeto, também é possível colocá-los em diálogo com os outros textos.

Finalmente, para fins de produção no projeto, os gêneros canção de Capoeira, crônica e entrevista receberam maior enfoque. Como sugestões de textos de apoio ao professor para fins de compreensão do universo da Capoeira, indicam-se obras que buscam registrar diferentes tradições e podem promover uma reflexão mais aprofundada nesse âmbito. “Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico” (REGO, 1968) é um trabalho clássico de cunho etnográfico que permite compreender o universo da arte da capoeiragem a partir de análises de canções de Capoeira, instrumentos musicais envolvidos, toques de berimbau, análise da indumentária, história da Capoeira etc. Para saber mais sobre a musicalidade envolvida no ritual, há outro clássico: “O berimbau-de-barriga e seus toques” (SHAFFER, 1977) que, a partir de pesquisa com mestres que são grandes referências ainda na atualidade, registra diversos ritmos empregados na roda de Capoeira. Ainda no que se refere à musicalidade, sugiro “Capoeira Angola: identidade e trânsito musical” (DINIZ, 2011) e “Capoeira Angola, Educação Musical e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros” (CANDUSSO, 2009). Para ponderar sobre como trabalhar com canções em sala de aula, sugiro “Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções” (COELHO DE SOUZA, 2015). Para um aprofundamento sobre a leitura dos movimentos corporais, sugiro “Capoeira: a memória social construída por meio do corpo” (CUNHA, 2014). Para refletir sobre os deslizamentos de sentido sobre essa

arte afro-brasileira ao longo do tempo, sugiro “A capoeira: de ‘doença moral’ à ‘gymnástica nacional’” (REIS, 1994) e “A roda da Capoeira Angola: os sentidos em jogo” (ZONZON, 2007). Para uma abordagem histórica que compreenda a repressão às artes dos povos negros escravizados no Rio de Janeiro, sugiro “A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)” (SOARES, 2001). Para um aprofundamento sobre as diversas manifestações da arte da Capoeira em Porto Alegre na atualidade, sugiro os vídeos disponibilizados pelo projeto Angola Poa. No entanto, cabe salientar que nada substitui a voz de mestras e mestres detentores do conhecimento tradicional.

A abordagem de ensino proposta foi a pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 2004). Hernández compreende aprendizagem desde uma abordagem teórico construtivista e cognoscista, mas sem se limitar a uma ou outra, pois cada teoria “assinala aspectos relevantes a se ter em conta na hora de ajudar os alunos a aprender melhor” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3). Assim, a prática de aprendizagem que ele sugere é construída com indagações, questionamentos, reflexões, para fins de estruturação de uma história que possa ser contada por quem está aprendendo: “Uma história que tenha a ver conosco, os adultos, os professores, as famílias, e não somente com os meninos, e com as meninas” (idem, *ibidem*). Para ele, aprender

[...] está relacionado à elaboração de uma conversação cultural, na qual se trata de dar sentido (na medida em que se conecte com as perguntas que deram origem aos problemas que abordamos e com as indagações que os sujeitos se colocam sobre si mesmos e o mundo) e de transferi-lo para outras situações. (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3)

Ao ponderar sobre a perspectiva cognitiva de aprendizagem, Hernández explica que ela sugere a importância de colocar “atividades autênticas” na sala de aula, entendidas “como ‘as práticas comuns de uma cultura’ e que são similares às que realizam os ‘práticos’ de um campo de estudo ou de um tema” (idem, p. 3). Assim, a autenticidade das atividades desempenhadas em sala de aula torna-se de suma importância para que os estudantes se engajem, pois ensinar a falar um idioma estrangeiro com a experiência autêntica torna a tarefa mais significativa; pouco se pode compreender a Capoeira sem ouvir e cantar as canções ou sem aventurar-se

numa roda. Além de Hernández, a reflexão de Pauline Gibbons complementa o direcionamento tomado para a execução do projeto:

In well-designed activities, something happens as a result of the language being used. There will be an outcome, such as the solving of a problem, or the sharing of information. Learners should be clear about what this information should be". (GIBBONS, 2002, p. 24)

*Adeus escola, meu mano, berimbau tá me chamando.* Minha visão de educação irrompe os muros da escola/universidade e da sala de aula. Acredito que o diálogo constante deva existir dentro da escola/universidade, no entanto, não se deve limitá-lo à instituição. Por exemplo, a interdisciplinaridade é uma ferramenta essencial e dialógica, com potencial de quebrar barreiras institucionais e alcançar a sociedade, num diálogo constante entre escola, bairro, município, estado, país. Hernandez pondera a partir de uma visão que “considera a institucionalização escolar como parte de uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem com os outros e onde a investigação sobre o emergente tem, nessas trocas, um papel fundamental” (HERNANDEZ, 2004, p. 6). Oportunizar a investigação e o diálogo de maneira livre e que contemple os sujeitos envolvidos parece ser o caminho para a autonomia.

Tendo como ponto de partida a proposta sintetizada no quadro e a pedagogia de projetos como abordagem de ensino, a seguir exponho uma questão fundamental para o desenvolvimento da proposta de ensino: a criação de oportunidades de participação efetiva em práticas sociais da Capoeira para motivar a aprendizagem e promover o intercâmbio linguístico. Ao longo do trabalho desenvolvido com a turma, foi importante estabelecer relações de alteridade e autoconhecimento a partir da reflexão sobre a cultura brasileira na perspectiva de uma arte de ascendência africana e potencializar o aspecto interdisciplinar da temática.

## MENINO, QUEM FOI SEU MESTRE?

A participação de mestres de Capoeira é essencial ao projeto, de maneira a possibilitar ao educando a experiência dos gêneros discursivos presentes na arte da Capoeira. É desejável que sejam organizadas visitas a

grupos de Capoeira com atividades que envolvam, além da experiência do ritual, o uso de entrevistas com perguntas direcionadas para que outras vezes possam contribuir com a construção do conhecimento sobre a arte. Assim, profissionais da educação não precisam ser especialistas em Capoeira para desenvolver o projeto; pelo contrário, a sugestão é que os participantes se envolvam com detentores da sabedoria popular para que professores e alunos ampliem seus repertórios. Durante as aulas para estudantes estrangeiros do PPE, pude colocar isso em prática em três momentos.

Em um deles, solicitei que visitassem alguns grupos de Capoeira em Porto Alegre. Sugeri os grupos Áfricanamente, Zimba, Raízes do Sul e Mocambo. As visitas tiveram como objetivo acompanhar um treino de Capoeira para ser relatado oralmente em uma aula posterior. O relatório oral deveria conter nome do grupo, nome do mestre que é referência, localização do grupo, o que aconteceu no treino (musicalização, treino corporal, conversa, roda). Além disso, solicitei que entrevistassem ao menos uma pessoa que estivesse treinando, de maneira a estimular a participação em interações sociais em português. Sugeri que formulassem três perguntas que lhes fossem relevantes (já estávamos estudando textos sobre a temática) e que também perguntassem: Por que você escolheu Capoeira e não outra atividade? Essas atividades tiveram como objetivo aprofundar a reflexão sobre o passado da arte (que estudáramos) em contraste com sua atualidade e para iniciar um contato de cunho etnográfico e, assim, ampliar a compreensão sobre o objeto estudado.

Além de assistirem a um treino, dentro das academias, propus uma visita às rodas de Capoeira tradicionais em Porto Alegre. Nesse momento, direcionei a reflexão, pois tivéramos o contato com instrumentos musicais e outros elementos da arte. Assim, solicitei que visitassem três rodas que deveriam localizar de acordo com um roteiro que preparei e entreguei aos alunos com informações de dias, horários e locais. Essas três rodas são tradicionais em Porto Alegre e acontecem ao ar livre, no Parque da Redenção.

O grupo visitou a Roda da Feira Orgânica, a Roda do Chafariz e a Roda do Brique da Redenção a fim de analisar os seguintes elementos:

Qual a vestimenta dos participantes da roda? Que tipos de roupas e cores estão utilizando? Quais instrumentos estão sendo utilizados? Identifique pelo menos uma canção e traga alguns trechos anotados para a nossa aula. Como é o ritmo da música e dos capoeiristas? Rápido, lento? Os participantes

estão batendo palmas? Estão sentados ou de pé? Descreva algum momento que foi marcante para você e explique a razão de ter sido marcante.

Essa atividade foi desenvolvida na oitava aula e, portanto, os alunos já haviam estudado três canções de Capoeira: sobre Besouro; camunjerê como vai como tá, e uma canção sobre maltas de Capoeira. Além disso, já tínhamos estudado crônicas do século XIX, um encontro com um mestre (sobre o qual elucidarei a seguir) e o conto *A Causa Secreta*, de Machado de Assis.

Tanto nessa como na atividade anterior, sugeri algumas regras de etiqueta antes de tirarem fotos ou efetuarem gravações em áudio: instruí que pedissem permissão para efetuarem os registros que analisaríamos nas aulas seguintes, considerando que “É preciso entender os aspectos da etiqueta social e das regras de comportamento dos grupos que nos propomos pesquisar” (DINIZ, 2011, p. 9).

Conforme sugerido por Waldeloir (REGO, 1968), é importante um olhar etnográfico para compreender a importância da indumentária na Capoeira. A pesquisa de campo facilita a reflexão sobre a linguagem das vestimentas e demais símbolos que constroem sentidos na roda: todos de roupa branca? Ou de amarelo e preto? Capoeira lenta? Rápida? Qual linguagem o corpo assume – jogo, dança ou arte marcial? Capoeira de Angola? Regional? Esses são alguns dos traços identitários que identificam os coletivos e grupos (CUNHA et al., 2014) e que são observáveis e, portanto, podem ser ensinados para fins de compreensão do que está acontecendo, possível participação na roda e fruição, o que envolve

[...] o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38)

Porém, ainda faltava uma atividade em que pudessem participar de uma roda e se aproximar de um mestre de Capoeira, pois “também é preciso construir afetivamente as relações” (DINIZ, 2011, p. 9). Foi então que os convidei para uma oficina de Capoeira. O planejamento dessa atividade foi: treino de Capoeira ao ar livre, roda de Capoeira, samba de roda com samba de umbigada. O grupo teve a oportunidade de treinar movimentos corporais básicos de Capoeira Angola, com instrução de Mestre Renato da Escola do

Be-a-Bá de Angola Malta dos Meninos e Meninas de Rua. Depois fizemos uma roda de Capoeira em que os alunos puderam tocar alguns instrumentos, cantar canções oralizadas pelo Mestre e jogar Capoeira (dois alunos engajaram-se nessa última atividade). Depois da roda, Mestre Renato ensinou alguns movimentos básicos de samba de roda e samba de umbigada e, também, o ritmo, além de outras canções características desses gêneros de canção afro-brasileira. Todos os alunos participaram do samba. Enfim, tiveram a oportunidade de se relacionar com um Mestre de Capoeira, tocar instrumentos, cantar em roda, observar e participar do jogo de Capoeira.

## CONCLUSÃO

As visitas e a oficina foram importantes para alcançar as metas de aprendizagem relativas à interdisciplinaridade, a partir de vozes portadoras do saber tradicional da Capoeira. Elas puderam dar corpo às diferentes facetas que compõem a Capoeira, principalmente em relação às seguintes metas elencadas no projeto e destacadas a seguir.

Interdisciplinaridade:

- Capoeira: Estabelecer contato com e compreender o valor de vozes tradicionais de outros saberes;
- Música: Conhecer e produzir ritmo característico da Capoeira, cantando, usando instrumentos de percussão e o corpo como instrumento;
- Educação Física/Dança: Conhecer e vivenciar a prática corporal lúdica da Capoeira.

As mencionadas visitas e oficina ocorreram após algumas leituras iniciais sobre a Capoeira, por isso também cumpriram o objetivo de motivar a turma de maneira a dar continuidade ao estudo sobre a temática. *Primeiro é conhecer, e se identificar, depois é aprender, treinar e vadiar.*

A motivação continuada é parte indispensável do trabalho de educadores que visem construir coletivamente o conhecimento. As tarefas produzidas ao longo do período serviram como amostra para avaliar a eficácia da proposta. Ao caracterizar aulas para adolescentes, Scrivener (2011) alerta que “a motivação pode parecer baixa, especialmente se educandos sentem-se forçados a participar de algo que não querem” (p. 325). Portanto, partindo do

pressuposto de que os alunos são centrais na prática educativa, despertar o desejo de aprender e manter a motivação para aprofundar-se na temática a ser desenvolvida em aula são tarefas de suma importância.

Talvez o mais trabalhoso seja manter o desejo para que a prática educacional tenha continuidade. Afinal, é um trabalho extenso: leitura das rodas, do vestuário, dos corpos em movimento, de canções e textos sobre a temática. Os fragmentos de leitura desconcertam o leitor, desarrumam seus sistemas de referência que depois de mediação e reflexão conjunta serão rearranjados. Esse breve caos pode provocar o leitor a “se descobr[ir] como um sujeito desejante pela experiência da leitura” (BIRMAN, 1996, p.55) na busca de novos estados de compreensão do mundo. Assim, os alunos podem seguir livres para escolherem os temas que querem aprofundar, motivados pelo desejo de aprender previamente despertado pelos educadores, ou usufruírem o direito a não leitura, fazendo também uma escolha porque agora têm em seu repertório opções que antes não conheciam, conforme sugere Daniel Pennac em seu decálogo sobre os direitos imprescindíveis do leitor (PENNAC, 1998).

#### REFERÊNCIAS:

BIRMAN, J. *Por uma estilística da existência*. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais* (Ensino Médio) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. 2000a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais* (Ensino Médio) - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

CANDUSSO, F. *Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afrobrasileiros*, UFBA: Salvador. Escola de Música, 2009.

- COELHO DE SOUZA, J. P. *Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções*. In: Revista Matruga, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan/jun. 2015.
- CUNHA, I. M. C. et al. *Capoeira: a memória social construída por meio do corpo*. In: Revista Movimento, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 735-755, abr./jun. de 2014.
- DINIZ, F. C. *Capoeira Angola: identidade e trânsito musical*. Salvador: UFBA/Escola de Música, 2011.
- HERNÁNDEZ, F. *Os Projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas*. In: Projeto Revista de Educação, 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Editora DCL, 2004.
- PENNAC, D.. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. 4<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998
- REGO, W. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Rio de Janeiro: Itapoã, 1968.
- REIS, L. V. S. *A capoeira: de “doença moral” à “gymnástica nacional”*. In: R. História, São Paulo, n. 129-131, p. 221-235, ago.-dez./93 a ago.-dez./94, 1994.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*, v. 1, Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SHAFFER, K. *O berimbau-de-barriga e seus toques*. Monografias Folclóricas, n. 2. MEC, 1977.

SOARES, C. E. L. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

ZONZON, C. N. *A roda da Capoeira Angola: os sentidos em jogo*. UFBA, PPG em Ciências Sociais, Salvador, 2007.

## CAPÍTULO 3

---

# LITERATURA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)

Rosângela Pereira de Souza

### INTRODUÇÃO

A aprendizagem da Língua Portuguesa está em ascensão nos contextos nacional e internacional. Em 2019, foi instituída pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa no dia 05 de maio<sup>1</sup>.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o português é “o quinto idioma mais falado no mundo”, sendo o total de “249 milhões de falantes nativos e 20 milhões que t[ê]m o idioma como segunda língua”, que estão “distribuídos pelas comunidades de Macau (China) e Goa (Índia) e por oito países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste”<sup>2</sup>. Ademais, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) viabilizou a livre movimentação entre os países da América do Sul: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela<sup>3</sup> e isso facilitou a livre circulação de pessoas, que muitas vezes resulta na busca pelo aprendizado de português, língua oficial do país vizinho.

Por conseguinte, tanto a instituição do dia mundial da Língua Portuguesa quanto a facilitação da movimentação das pessoas entre os países da América Latina contribuem para o aumento do interesse pela aprendizagem de PLE, uma vez que é possível estudar e trabalhar no Brasil.

Além disso, muitos buscam o aprendizado do Português por estarem em contexto de imersão, estudando e desenvolvendo pesquisas em universidades que se situam em países que têm essa língua oficial, o que resulta

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/05/1712522>, acesso em 22/10/2020

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.dlpng.ibge.gov.br/>, acesso em 21/10/2020

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/>, acesso em 21/10/2020

na necessidade de domínio tanto da norma padrão, para o desenvolvimento no ambiente acadêmico na escrita e oralidade, quanto do coloquial, pois estão em interação com nativos falantes de Português em diferentes circunstâncias.

Devido a essa crescente demanda do aprendizado de PLE, surge a necessidade de mais pesquisas na área, constante formação de professores, elaboração de materiais didáticos e de propostas de ensino, que atendam aos interesses dos diferentes perfis de alunos.

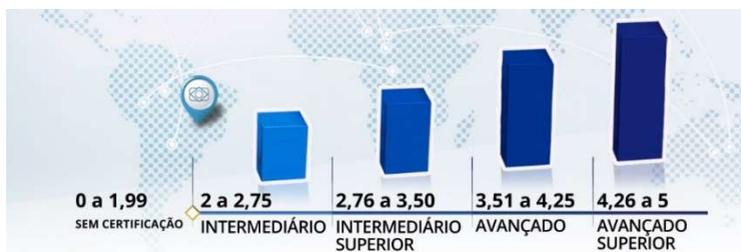
Tendo em vista que muitos dos que buscam a aprendizagem de PLE fazem-no com o intuito de adquirirem proficiência comprovada no idioma, tratamos a seguir do exame, que é reconhecido no Brasil.

## EXAME CELPE-BRAS

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame de proficiência no idioma aceito pelas instituições brasileiras e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A aplicação do Celpe-Bras divide-se em duas partes, sendo que a primeira é composta de uma avaliação escrita e individual e a outra é oral, realizada por meio de uma conversa, baseada nas respostas prévias do candidato a um questionário e em materiais impressos, compostos de diferentes gêneros textuais, com linguagem verbal e não verbal. Os níveis de proficiência são atribuídos com notas de 0 a 5, divididas entre 5 categorias: de 0 a 1,99, que não recebem certificação; de 2 a 2,75, sendo nível intermediário; de 2,76 a 3,50, intermediário superior; de 3,51 a 4,25, avançado e de 4,26 a 5, avançado superior (BRASIL, 2016, p. 10). Desse modo, o Celpe-Bras certifica apenas quatro níveis, conforme tabela seguinte.

Níveis de proficiência do exame Celpe-Bras | *Fonte:* <http://portal.inep.gov.br/celpebras>



O Celpe-Bras trabalha com a abordagem comunicativa, que se trata de um ensino preocupado com os interesses do aluno. Assim, as atividades têm foco no sentido, na mensagem do texto e não somente em questões gramaticais. Além disso, as interações buscam a verossimilhança com o mundo real, além da sala de aula, conforme:

- Uma abordagem baseada em necessidades para a seleção de conteúdos.
- Ênfase na aprendizagem para o comunicativo através da interação na língua-alvo.
- Introdução de textos autênticos em uma situação de aprendizagem.
- Fornecimento de oportunidades para os alunos se concentrarem não apenas na linguagem, mas também no próprio processo de aprendizagem.
- Aprimoramento das experiências pessoais do aluno como importantes elementos contribuintes para o aprendizado em sala de aula.
- A ligação da aprendizagem de línguas em sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula<sup>4</sup> (NUNAN, 2004, p. 1)

Assim, de acordo com os princípios norteadores do exame, o Celpe-Bras permite o trabalho com os aspectos culturais e textos autênticos<sup>5</sup>, em que podemos incluir os textos literários, que abordamos a seguir.

## LITERATURA E ENSINO DE PLE

Sabemos que, por meio da literatura, podemos conhecer diferentes aspectos culturais de um povo, envolvendo também o contexto histórico, em

---

<sup>4</sup> Texto original: - A needs-based approach to content selection.

- An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.

- *The introduction of authentic texts into the learning situation.*

- *The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself.*

- *An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.*

- *The linking of classroom language learning with language use outside the classroom*

<sup>5</sup> Tomamos por texto autêntico aquele que não foi elaborado especificamente para fins didáticos.

que “o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de estudar literatura” (CÂNDIDO, 2000, p. 31). Neste trabalho, entendemos literatura conforme Cândido explicita:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 2004, p. 174)

Os textos literários, que, segundo o autor, são abrangentes, pois podem ser lidos para entretenimento ou de modo pragmático, e independente do objetivo da leitura, são enriquecedores para os diferentes aprendizados.

Desse modo, entendemos que o uso de textos literários no ensino de PLE poderia proporcionar uma aprendizagem que contempla as perspectivas histórica e cultural, podendo sensibilizar o aluno em relação a questões que lhe sejam inquietantes e desconhecidas.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CÂNDIDO, 2004)

Segundo o autor, a literatura faz parte do que é ser humano e, por isso, atrelada ao ensino, é “uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda” (MOTA, 2010, p. 103). Para o aprendiz de uma LE, entender esse “universo cultural” pode contribuir para tornar sua aprendizagem da língua alvo mais ampla e atrativa.

Embora seja importante a inserção de textos literários no ensino de LE, verificamos, que em especial, nos materiais didáticos de ensino de PLE, são escassos, como mostra a análise a seguir.

## ANÁLISE DOS LIVROS DE PLE

Para nossa análise, selecionamos quatro livros didáticos de ensino de PLE, buscando as ocorrências de textos literários; são eles: *Fala Brasil Português*

para Estrangeiros, Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação, Terra Brasil Curso de língua e cultura e Brasil Intercultural, Língua e cultura brasileira para estrangeiros.

**- Fala Brasil Português para Estrangeiros (COUNTRY, P.; FONTÃO, E., 2007)**

De acordo com o que os autores expressam no início do livro, “a gramática é, para nós, um instrumento que ajuda o aluno a se comunicar. (...) O destaque de Fala Brasil é a sistematização feita com base no uso efetivo da língua” (COUNTRY; FONTÃO, 2007, n.p.).

O livro trabalha com diálogos em que direciona o aluno aos usos dos verbos e há ilustrações monocromáticas. Encontramos ocorrências de músicas para introduzir algum assunto gramatical. Quanto aos textos literários, deparamo-nos com os seguintes: *O pessoal*, de Rubem Braga, com a sugestão de uma reescrita alterando o tempo verbal; *O homem nu*, de Fernando Sabino, de onde se retiraram frases para o trabalho com o pretérito; *O robô*, de Luis Fernando Veríssimo, para o uso das sentenças condicionais; *No restaurante*, de Carlos Drummond de Andrade, para iniciar uma unidade e *Chatear e encher*, de Paulo Mendes Campos, sem retomada. Segue quadro para melhor visualização dos usos dos textos literários:

Livro	Un.	Pág.	Presença do texto literário	Trabalho com o texto literário
Fala Brasil	09	138	O pessoal, Rubem Braga	Recontar o texto no passado
	11	161	O homem nu, Fernando Sabino (parte I)	Contar um final da história
	11	174	O homem nu, Fernando Sabino (parte II)	Contar a história com as próprias palavras

	13	205 e 206	O robô, Luis Fernando Veríssimo	Responder a uma questão se colocando no lugar da personagem
	15	228	Chatear e encher, Paulo Mendes de Campos	Não tem

*Fonte:* SOUZA, 2019, p. 47

### **- Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação (PONCE; BURIM; FLORISSI, 1999)**

Segundo os autores, o trabalho aborda a necessidade de se aprender o português falado, porém, “sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa”. Também está escrito que será trazido “um pouco da História, cultura e sociedade brasileiras” e que “o foco central é a comunicação” (PONCE; BURIM; FLORISSI, 1999, n.p.).

O livro apresenta ilustrações coloridas e os diálogos foram elaborados para fins didáticos. No início do material, há textos informativos que tratam de assuntos históricos e culturais; um envolve literatura do Brasil e músicas brasileiras. Em relação ao texto literário, encontramos somente *Autônomos*, de Luís Fernando Veríssimo, com perguntas de compreensão, conforme apresentado no quadro a seguir.

Livro	Un.	Pág.	Presença do texto literário	Trabalho com o texto literário
Bem-vindo	15	149	Autônomos, Luis Fernando Veríssimo	Não tem

*Fonte:* SOUZA, 2019, p. 50

- *Terra Brasil Curso de língua e cultura* (ALMEIDA, M. A. De e DELL'ISOLA, R. L. P., 2008)

A apresentação do livro feita pelas autoras é detalhada, falando sobre as seções e explicitando que as lições iniciais são para os iniciantes e as demais para os que já possuem algum conhecimento da língua. Elas relatam sobre terem lecionado PLE e por isso procuram, neste material, tratar de questões que visam a comunicação e que sejam semelhantes ao mundo real, fora da sala de aula.

O primeiro texto literário é *A carteira*, de Machado de Assis, com exposição de um link para que o aluno leia o final da história, porém sem desenvolvimento de trabalho com o texto. Depois, há cinco poemas de Olavo Bilac, com proposta de atividade em relação à temática deles. Enfim, temos o texto *A língua do povo*, de Adriana Melo, uma autora contemporânea, com atividades de interpretação de texto.

Livro	Un.	Pág.	Presença do texto literário	Trabalho com o texto literário
Terra Brasil	10	239	A carteira, Machado de Assis	Não tem
	11	260 e 261	Os fenícios; Israel; Os Bárbaros; As Índias; O Brasil, Olavo Bilac	Proposta de apresentação oral sobre o tema com a escolha de um dos poemas
	12	272	A língua do povo, Adriana Melo	Questões para interpretação do texto

Fonte: SOUZA, 2019, p. 51

- *Brasil Intercultural, Língua e cultura brasileira para estrangeiros* (BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N., 2013)

O livro propõe uma abordagem intercultural que, conforme os autores, “está centrada em uma visão de língua como lugar de interação, como dimensão

mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes” (BARBOSA e CASTRO, 2013, Apresentação n.p.).

Embora haja o trabalho com muitas músicas brasileiras, encontramos apenas um texto literário, *Ai que saudades*, de Ruth Rocha, para apresentação de vocabulário e questões orais reflexivas.

Livro	Un.	Pág.	Presença do texto literário	Trabalho com o texto literário
Brasil intercultural	4	73	Ai que saudades, Ruth Rocha	Questões orais de reflexão e compreensão e escrita de vocabulário

Fonte: SOUZA, 2019, p. 53

Conforme materiais apresentados, embora haja recorrência frequente à música brasileira, não encontramos o desenvolvimento do trabalho com o texto literário e nem questões relacionadas a ele, como contexto histórico, autor ou compreensão em relação à cultura brasileira.

Assim, levando em consideração a escassez do trabalho com o literário nos materiais didáticos analisados selecionamos uma obra da literatura brasileira que apresentamos a seguir, juntamente com uma proposta, similar ao exame Celpe-bras.

### *AS MENINAS*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Verificamos em nossa análise dos Materiais Didáticos (MD) que, quando há presença da literatura entre os materiais selecionados, são textos curtos ou excertos, porém sem menção do autor, da obra completa, do contexto. Para contrapormos uma alternativa mais consistente, propomos o romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, para o trabalho com o texto literário, pois se trata de uma “obra de natureza engajada, comprometida com a difícil condição do ser humano em um país de tão frágil educação e saúde”, que pode contribuir com a aprendizagem de PLE, de maneira a abranger questões culturais e sociais do país da língua-alvo (TELLES, 2009, p. 301). Mesmo que não seja realizada a leitura da obra integral em aula, por meio de fragmentos

do texto, exposição da biografia da autora e o período histórico-cultural, podemos despertar o interesse para que o aluno leia posteriormente o romance.

Depois de contextualizarmos obra e autora, trabalharíamos excertos do romance, procurando estimular o desejo pela leitura integral da obra no aluno e assim, apresentamos no ANEXO 1 exemplos de propostas de como podemos trabalhar o literário na aula de PLE e em preparação para o Celpe-Bras (SOUZA, 2019).

As tarefas propostas são similares aos elementos provocadores, que são os materiais utilizados para nortear a interação oral do exame Celpe-Bras. Desse modo, intentamos que o uso delas pode auxiliar o aluno no estudo de PLE, visando despertar o interesse pelo texto literário apresentado, motivar a interação em sala de aula, por meio de discussões e prepará-lo para o exame, devido à sua semelhança na estrutura.

Assim, tendo como público-alvo estudantes de PLE que desejam realizar o exame Celpe-Bras, entendemos que eles possuem o nível avançado ou avançado superior, conforme níveis expressos no item 1. Além disso, as turmas de PLE costumam integrar alunos de diversas nacionalidades, possibilitando um intercâmbio de diferentes culturas. Portanto, esperamos que esse material possa contribuir com o ensino e aprendizagem nas aulas de PLE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. De e DELL'ISOLA, R. L. P. *Terra Brasil: Curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. de. *Brasil intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Ciclo básico – níveis 1 e 2. 1ª ed. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de orientação para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras*. Brasília: MEC, INEP, 2016.

Disponível em: <

<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016> >. acesso 27/10/2020

CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Outro sobre azul, 2004

- CÂNDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6º ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.
- COUNTRY, P. e FONTÃO, E. *Fala Brasil: português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- INEP. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/celpebras>> Acesso em 15/04/2017.
- MOTA, F. *Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. Fólio*, Revista de Letras, V. 2, n.1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/39>,
- NUNAN, D. *The Methodology of Task-Based Teaching*. Cambridge University Press, 2004.
- PONCE, M.H.O.; BURIM, S.R.B.A.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 1999.
- SOUZA, R.P. *Ensino de Português Língua Estrangeira pelo viés literário: revisitando as representações do feminino*. Dissertação de mestrado em Linguística e Língua Portuguesa – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, SP, 2019.
- TELLES, L. F. *As meninas*. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

## ANEXO 1

### Elemento 1 para conversa face a face (preparação para o exame Celpé-Bras)

Lugar de mulher é em casa, cuidando dos afazeres domésticos.



Fonte: Revista Veja, jun. de 1999. Acervo do site Propaganda em Revista.

- Essa moda que vocês têm, essa liberdade. Cismou de andar solta demais e não topo isso. Agora inventou de estudar de novo. Entrou num curso de maturidade. - E isso não é bom? - Só sei que antes de fechar os olhos quero ver a garota casada, é só o que peço a Deus. Ver ela casada. Minha filha é moça pobre e lugar de moça pobre é em casa, com o marido, com os filhos. Estudar só serve pra atrapalhar a cabeça dela quando estiver lavando roupa no tanque (excerto extraído do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, 2009, p. 2019).

#### Questões para guiar a conversa:

- Qual é o assunto/temática desse material, que traz a propaganda e o excerto do texto literário?
- Você concorda que o lugar da mulher é em casa, cuidando da casa e dos filhos?
- Em sua opinião, por que a imagem da mulher está associada a eletrodomésticos e lugares da casa?
- O material faz referência a um trecho de um romance brasileiro que traz diferentes representações da mulher. Você

- acha que a visão tradicional e conservadora exposta nesse fragmento é comum?
- Em seu país, você acha que a mulher é associada aos afazeres domésticos?

### Tarefa – Em sala de aula

Observe os fragmentos das falas de duas personagens do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles:

-Adoraria me casar com M.N., não existe uma ideia mais joia, queria me casar com ele, sou frágil, insegura. Preciso de um homem em tempo integral. Com toda a papelada em ordem, acredito demais em papel, herdei isso da mamãezinha (TELLES, 2009, p. 73).

-Você acredita que casamento rico vai resolver? – perguntou Lia. Teve um sorriso triste: - Devia se envergonhar de pensar assim, Lorena... Ao invés de ficar pensando no milagre do casamento você devia pensar num milagre de verdade, entende? (TELLES, 2009, p. 30).

Em pares, discuta com seu colega sobre as duas diferentes representações de mulher expressas no fragmento lido e faça anotações. Em seguida, compare com a de seu país de origem. Depois, compartilhe com a sala sobre as semelhanças e diferenças das representações de mulher que discutiram.

### Tarefa – Em sala de aula

Retomando os excertos lidos na tarefa anterior, complete com suas palavras o quadro com as concepções de mulher de cada uma das personagens. Depois, compartilhe com a sala sobre as diferenças entre as personagens.

Personagem	Representação de mulher
Lorena	
Lia	

## CAPÍTULO 4

---

# UM EXEMPLO BEM-SUCEDIDO DE AVALIAÇÃO EM PLNM: USO DO GÊNERO DIÁRIO NO ÂMBITO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS APRENDIZES

Davi Albuquerque

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de PLNM vem despertando interesse dos pesquisadores, destacando-se, entre outros assuntos, o papel da avaliação e o dos gêneros do discurso.

O processo de avaliação educacional é amplamente debatido diante das mudanças que a escola e a universidade vêm sofrendo, bem como dos avanços científicos que vão tendo impacto em nossa sociedade. Assim, a elaboração da avaliação, juntamente com todo o planejamento de curso e das aulas, exige um conhecimento da cultura do 'Outro', ou seja, da cultura dos aprendizes, para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem de PLNM de maneira intercultural.

Digno de nota é que nossos alunos de PLNM são graduandos e graduados de diversos países, ou seja, falantes de línguas maternas distintas, mas com um número maior de aprendizes de origem asiática e com nível avançado de proficiência. Os cursos ofertados eram online ou cursos livres com foco preparatório para a vinda desses alunos ao Brasil, principalmente com ênfase em temáticas de compreensão oral, leitura, gramática e questões culturais.

Desta maneira, no presente trabalho, debatemos as concepções teóricas sobre avaliação e como as aplicamos no ensino de PLNM e, também, discutimos nossa abordagem e métodos de ensino, que encaram os aspectos interculturais do ensino de língua estrangeira, enfatizam a competência comunicativa e os gêneros do discurso, sendo que neste texto expomos nossa experiência com o gênero diário.

## AVALIAÇÃO E ENSINO

A avaliação consiste em verificar a aprendizagem, juntamente com o ato de reflexão e tomada de certas atitudes diante do Outro e do mundo (LUCKESI, 1995). Isso faz com que se leve em consideração os diferentes atores envolvidos na avaliação, não apenas o professor realizando uma prova ou uma atividade, que se encerra ali mesmo. Isto se trata apenas de verificação. É a atividade de verificação somada aos posicionamentos que transforma o processo avaliativo em algo que pode realmente auxiliar o ensino, o professor e o aluno.

De maneira semelhante, Brown e Abeywickrama (2018) e McNamara (2000) compreendem que a avaliação não se trata apenas de aplicação de provas ou instrumentos similares, mas na observação cotidiana do uso da língua pelo aprendiz nas mais diversas situações (formais e informais; dentro e fora de sala; em atividades, tarefas, exercícios e interações espontâneas). Ademais, isso está em acordo com a distinção entre ‘avaliação’ (ing. *assessment*), processo contínuo que faz uma estimativa de algumas habilidades de uma pessoa, e ‘teste’ (ing. *testing*), método particular para medir o conhecimento de uma pessoa em uma área específica, feita por Brown e Abeywickrama (2018, p. 3).

Empregamos também aqui a diferença entre ‘técnicas de avaliação’ e ‘instrumentos avaliativos’ proposta por Depresbiteris (1991), que conceitua:

(...) técnica de avaliação o método ou o modo de obter as informações desejadas (exemplos: observação, entrevistas). Instrumento é o recurso utilizado para a obtenção da informação, desenvolvido seguindo determinada técnica (testes, roteiro da observação, roteiro da entrevista, relatórios, etc.). (DEPRESBITERIS, 1991, p. 121)

Ademais, tendo como base as técnicas e instrumentos de avaliação expostos em Furtoso (2008), é possível afirmar que fazemos uso de diferentes instrumentos avaliativos para privilegiar a observação, a interação e o uso do português dentro e fora da sala de aula. Já em relação às técnicas de avaliação fazemos uso da observação das interações e das produções textuais dos aprendizes, juntamente com a atividade lúdica, que é a organização de um evento cultural para marcar o encerramento de cada unidade, bem como algum tipo de teste, quando necessário, ao final do curso.

Sobre a observação em sala de aula, concentramo-nos nos elementos importantes da investigação em ensino de língua (L1 ou LE) e seguimos os métodos já conhecidos, de acordo com Stodolsky (1990), Walker e Adelman (2003) e Wragg (2011). Assim, esses elementos que são centrais na observação são: o ambiente, os alunos, os materiais utilizados, as atividades aplicadas, informações gerais da escola/ comunidade e o professor. Focamos nossa investigação em todos eles com exceção do professor, pois não tivemos observador algum para analisar nosso comportamento em sala. Porém, com o objetivo de obtermos também uma avaliação nossa e não excluirmos o elemento ‘professor’ como fundamental no processo de observação e investigação em sala de aula, elaboramos um questionário separado dedicado a isso a fim de os alunos preencherem com suas opiniões e comentários, o que será descrito posteriormente.

Segundo Wragg (2011), os métodos de observação em sala de aula também podem ser quantitativos e qualitativos, sendo que fizemos uso destes últimos, pois observávamos as atitudes, as reações, a participação e o desempenho dos alunos durante os diferentes momentos da aula. Ademais, visando não perder os dados, assim que tínhamos disponibilidade, anotávamos os frutos de nossas observações em um caderno, que acabou por se tornar uma espécie de diário de campo.

O que observamos e anotamos especificamente em nosso diário de campo, baseamo-nos em Weimer (1990), pois fizemos um questionamento prévio a nós mesmos sobre o que esperávamos de nossos alunos, o que a autora chama de ‘verificação pré-observação’, para depois prestarmos atenção no que realmente acontecia na aula. O que observamos foram as interações aluno-aluno e aluno-professor; o comportamento dos estudantes nos diferentes momentos da aula; e o grau de envolvimento e participação dos alunos.

Tomamos como base essas breves reflexões e os debates mais atuais para elaborar nosso próprio processo avaliativo, que é composto de diferentes tipos de avaliação, em períodos distintos e faz uso de vários instrumentos. Nosso processo de avaliação educacional prevê três tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa, enfatizando as duas primeiras.

Para a avaliação diagnóstica, fazemos uso do aporte da análise de necessidades. Apesar de ser utilizada mais para o ensino de línguas para fins específicos, consideramos seu emprego eficaz para um melhor conhecimento

do aprendiz e elaboração de diversas ações referentes às etapas iniciais de nossos cursos de PLNM. Contudo, vale lembrar que a análise de necessidades auxilia o professor desde planejamento inicial do curso até sua avaliação final (FLOWERDEW, 2013).

Uma definição mais completa pode ser encontrada em Hyland (2006), na qual o autor destaca que a análise de necessidades é um conjunto de técnicas para o levantamento de informações para o planejamento do curso, tratando-se de um processo em andamento, pois o professor no decorrer do curso acaba por conhecer mais a respeito dos aprendizes, chamando também atenção para o termo "necessidade" ter como centro o aprendiz, o que ele sabe, o que ele não sabe e o que ele deseja aprender.

Em nossa experiência e para nossos cursos de PLNM, fazemos usos dos seguintes instrumentos, baseados em Hutchinson e Waters (1987): dois questionários (um de natureza biográfica, outro de natureza sociolinguística)<sup>1</sup>; leitura de textos diversos e análise documental. No decorrer do curso, consideramos mais importante a observação em sala de aula (que detalharemos posteriormente) e a separação de momentos específicos de entrevistas individuais com os alunos, as quais servem também como avaliação oral. Vale lembrar que as atividades dos questionários e a parte de leitura que envolverá os aprendizes (há a parte da leitura que é individual do professor) estão inseridas no planejamento como etapas em diferentes unidades, sequências didáticas ou projetos de aprendizagem<sup>2</sup>. Assim, adaptamos os aspectos teóricos e os instrumentos da análise de necessidades para a nossa aula de PLNM com o intuito de funcionar como avaliação diagnóstica.

Vale lembrar que adotamos o ensino por meio de projetos pelos seguintes fatores: há propostas elaboradas e com impactos benéficos nos alunos, mencionadas anteriormente, bem como a própria definição e características do currículo e do planejamento de cursos que, segundo Pacheco (1996), já consistem em projetos em si, pois para a elaboração deles é necessário uma reflexão e observação de diferentes estruturas educacionais, sociais, culturais e

---

<sup>1</sup> Os questionários e entrevistas mencionados no decorrer deste projeto foram elaborados por nós com base nos parâmetros estabelecidos na Linguística Aplicada (DORNYEI; TAGUCHI, 2003).

<sup>2</sup> Sobre projetos de aprendizagem e seu lugar no currículo, em planejamentos e nas aulas de PLNM, ver Neves (2018).

políticas que perpassam a prática pedagógica. Ademais, o ensino por projetos pedagógicos, também chamados de aprendizagem ou educacionais, caracteriza-se por ser uma postura didática na qual o aluno aprende por meio da busca de soluções para problemas reais e significativos para si e/ou para sua comunidade, sendo que os procedimentos de busca e as possíveis soluções encontrados pelos aprendizes podem ser os mais variados (BARBOSA, 2004; HERNANDÉZ, 2004). Assim, durante o planejamento de currículos, cursos e aulas, o professor deve ter conhecimento da realidade dos alunos e inserir os conteúdos que sejam necessários e significativos para que os aprendizes possam atuar dentro e fora da sala de aula.

Em relação à avaliação formativa, nosso planejamento, geralmente focado nos projetos ou em sequências didáticas, dispõe de uma série de processos e instrumentos, como a observação em sala de aula; atividades com as modalidades orais e escritas, bem como formais e informais; o uso do português em situações reais de comunicação e nas novas tecnologias; o emprego de hipertexto e multimodalidade; os processos de imaginação e criação por meio da língua portuguesa; o desempenho e o desenvolvimento do aprendiz no decorrer dos projetos de aprendizagem e sociais, na resolução de problemas e na elaboração de soluções. Assim, nossa avaliação formativa é de caráter processual e qualitativo, observando o desempenho do aluno nas atividades em geral no decorrer do curso, bem como seu comportamento em relação ao uso da língua portuguesa nas interações reais ou simuladas pelo professor no decorrer das interações durante os projetos pedagógicos e sociais.

A avaliação somativa não faz parte de nosso planejamento inicial, pois ao trabalharmos com projetos, tendo um enfoque nos gêneros discursivos e nos métodos comunicativos, a ideia de uma avaliação final por meio de uma testagem não está em concordância com nossa prática, tampouco com as habilidades que visamos desenvolver em nossos aprendizes. Ademais, mesmo que surja a necessidade de uma avaliação somativa em formato de teste, podemos pensar também em outros instrumentos, como um trabalho cooperativo (em grupo) que estimulará a interação entre os alunos; as relações entre conhecimento teórico, atividades práticas e pesquisa; a produção textual escrita e a apresentação desta produção (oralidade). Isso fará com que os aprendizes se envolvam ainda mais nas atividades dos cursos, tendo oportunidade de mostrar outras habilidades que não foram contempladas no

ambiente de sala de aula (trabalhos práticos, imaginação, criatividade, uso do português em situações comunicativas reais), motivando-o a se interessar mais pelos conteúdos.

## GÊNEROS DISCURSIVOS E MÉTODOS COMUNICATIVOS

Em nossa abordagem e práticas como professor de PLNМ, consideramos fundamentais: a relação língua-cultura, em que a perspectiva do ensino intercultural está inserida; a visão bakhtiniana da linguagem, a qual encara a língua como um evento social em que os indivíduos proferem enunciados particulares concretos, chamados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992); e os métodos comunicativos.

A compreensão da língua como gêneros discursivos não se reduz apenas à uma adoção de referencial teórico por parte do professor de PLNМ, mas condição basilar de seu trabalho, já que o próprio exame de certificação de proficiência do Português Brasileiro (PB), o CELPE-BRAS, baseia-se nas ideias de Bakhtin; os planejamentos anteriores conhecidos para cursos de PLNМ também adotam esse referencial sociodiscursivo, como Kraemer (2012), Mittelstadt (2013) e Neves (2018); os resultados obtidos com os aprendizes são positivos, preparando-os tanto para o uso formal e os estudos gramaticais do PB, quanto para situações informais e cotidianas no Brasil.

Ainda a respeito dos gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1992, p. 280), eles são enunciados heterogêneos utilizados nas diferentes esferas sociais de atividade humana que requer o uso da língua pelos indivíduos, apresentando um certo grau de estabilidade. Segundo o mesmo autor aponta, o enunciado é:

(...) a unidade real da comunicação verbal (...). A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (BAKHTIN, 1992, p. 294)

A partir desta abordagem discursiva e dialógica bakhtiniana, Rojo (2005) destaca que os gêneros estão intrinsecamente ligados a questões de tema, estilo e suas construções, assim, para sua compreensão e análise, é preciso

conhecer sua situação de produção<sup>3</sup>. Ademais, Schoffen (2009) discorre a respeito dessa visão bakhtiniana para a elaboração de critérios de avaliação de PLNM e para o CELPE-BRAS, encarando a língua por uma perspectiva dialógica, como ação e por meio dos enunciados únicos e individuais, sendo que a avaliação de proficiência trataria de observar as situações de produção de cada enunciado dos aprendizes, os contextos de comunicação e as relações de interlocução.

Desta maneira, adotamos os gêneros discursivos no ensino de PLNM pensando a língua sendo utilizada pelos aprendizes, os quais devem apresentar as competências para serem autônomos, compreendendo, assim, as diversas situações e contextos adequados para a produção, circulação e recepção dos enunciados em português. A maneira mais adequada de ensinar, praticar e desenvolver isso nos alunos é por meio de temas/ assuntos atuais e pertinentes à realidade, de projetos (que permitirão uma série de ações por meio da língua: a reflexão, o uso em situação real, a tomada de decisões, a autonomia, os resultados etc.), do emprego dos gêneros discursivos e da competência comunicativa.

Antes de continuarmos, consideramos importante definir e diferenciar abordagem, método e técnicas de ensino.

A abordagem é definida como um posicionamento teórico e filosófico a respeito da língua e seu ensino (BROWN, 2000), que orienta as ações e decisões do professor, sendo que as principais ações/decisões são: planejamento, produção de materiais, escolha do(s) método(s) e avaliação dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1993).

O método é um conjunto de regras, com base na abordagem, e experiências que o professor possui a respeito dos alunos, da sala de aula e da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993). Desta maneira, a escolha do método pelo professor é influenciada por vários fatores, mas são dominantes sua formação e sua abordagem. Como fazemos uso da abordagem comunicativa, logo, empregamos os métodos comunicativos, que não se trata de um único, “mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas

---

<sup>3</sup> Sobre as diferenças terminológicas, conceituais e do enfoque entre os gêneros do discurso e os gêneros textuais, ver Rojo (2005) e Costa (2009). Optamos pelo foco nos gêneros do discurso pela importância que é dada ao enunciado, à interação e aos interlocutores, enquanto no trabalho com os gêneros textuais enfatiza aspectos textuais e discursivos das interações, o que apresenta um interesse menor para nossa prática na aula de PLNM.

maneiras específicas de como se aprende e de como se ensinam línguas” (FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009, p. 18), visando adquirir a língua-alvo para que o aluno possa construir um discurso e realizar ações sociais e culturais conscientes e adequadas, chegando a uma autonomia na língua-alvo, em outras palavras:

(...) uma abordagem comunicativa ao ensino tem no aluno a sua figura central e é seu objetivo contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia durante o processo de aprendizagem, tornando-o capaz de refletir sobre as várias dimensões da língua e combater uma visão retrógrada da aprendizagem que terá por base o ensino normativo e sistêmico que culmina na avaliação, também ela normativa. (CARRILHO, 2015, p. 8)

Devido à complexidade de sua definição, a abordagem comunicativa apresenta vários métodos comunicativos:

(...) desde os menos comunicativos que são aqueles que possuem como base do planejamento a abordagem estrutural e apresentam momentos comunicativos até os mais ultracomunicativos como aqueles que consideram que o ensino da forma afeta a aquisição da língua. (FRANCESCHINI, 2014, p. 55-56)

O que esses métodos comunicativos possuem em comum são os seguintes fatores: o ensino baseado em tarefas, com o emprego de atividades comunicativas<sup>4</sup>; o foco na interação, no aluno e na significação; situações e textos autênticos. Com isso, o objetivo é desenvolver a competência comunicativa do aluno, para que aprenda sobre a língua e a língua (aspectos sociais, culturais, interacionais etc.).

Digno de nota é que os métodos comunicativos não deixam de lado o ensino de gramática (ALMEIDA FILHO, 1993), mas o fazem visando a significação e relevância das mensagens, em situações reais de uso da língua, reduzindo o emprego de nomenclatura gramatical, apresentando tolerância quando o aluno utiliza sua L1 e procurando interpretar os desvios e não os encarar como erros. Ademais, o modelo de competência comunicativa para a

---

<sup>4</sup> O termo ‘atividade comunicativa’ é baseado em Almeida Filho e Barbirato (2000) e Franceschini (2014).

abordagem comunicativa como método de ensino, proposto inicialmente por Canale e Swain (1980) e desenvolvido por Canale (1983), afirmava que essa competência envolvia uma competência em quatro áreas, a saber: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Por isso, adotamos os princípios desses métodos, pois objetivamos desenvolver em nossos alunos habilidades e competências linguísticas e culturais para que se tornem falantes autônomos do PB e possam dar continuidade a seus estudos e/ou atividades no Brasil.

A técnica é caracterizada como todo tipo de recursos, práticas e/ou atividades que o professor utiliza em sala para atingir os objetivos de suas aulas e do planejamento. De acordo com esse conceito, a ‘técnica’ pode ser confundida com ‘estratégias de aprendizagem’, porém, para não haver tal confusão, utilizamo-nos para as estratégias de aprendizagem as concepções de Chamot (2004), a qual destaca que as estratégias de aprendizagem são ações e comportamentos conscientes, ou parcialmente conscientes, que os alunos empregam, visando alcançar seus objetivos como aprendentes da língua-alvo.

Finalmente, como empregamos também os termos ‘atividade’ e ‘tarefa’, consideramos importante esclarecê-los. Segundo Almeida Filho e Barbirato (2000), que fazem uma revisão dos conceitos de ‘tarefa’, há uma diferença entre ambos, sendo que ‘atividade’ possui um significado mais amplo, pois se trata de um “termo genérico para ações realizadas na sala que são reconhecidas como orgânicas e encontráveis na vida fora da sala de aula” (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 29), enquanto ‘tarefa’ é um conceito mais específico, consistindo em ações orientadas pelo professor para o emprego da língua-alvo em sala de aula seja mais próximo da realidade. Finalmente, as atividades comunicativas, segundo Franceschini (2014), a qual se baseia em Almeida Filho e Barbirato (2000), são “aquelas que envolvem comunicação autêntica e que têm como foco principal a atividade em si e não a linguagem” (FRANCESCHINI, 2014, p. 56).

## O GÊNERO DIÁRIO COMO AVALIAÇÃO

Nesta seção, detalhamos nossa proposta de tarefas e avaliação, exposta sumariamente em tópicos na seção anterior.

Inicialmente, dedicamos uma aula para o ensino e reflexões a respeito do diário como gênero discursivo. Em seguida, solicitamos, como atividade de

casa, que os aprendentes escrevessem um registo em seu diário sobre a aula que tiveram no dia, a explicar o que aprenderam em PLN, quais suas dificuldades e expectativas para as próximas aulas.

Vale lembrar que, na aula expositiva sobre o diário, o professor deixa explícito, de maneira antecipada, os critérios de correção/avaliação. Um momento do curso é dedicado à correção colaborativa e outro, à correção textual-interativa, na qual o professor aponta os desvios em cores diferentes ('azul' para desvios comuns, 'vermelho' para desvios graves) e devolve ao aluno, que deve fazer as correções e reescrita de sua produção textual. A avaliação somativa, ao final do curso, ocorre por meio da organização de um portfólio que será constituído pelas principais produções textuais reescritas.

A seguir, descrevemos nossa proposta de tarefa dividindo-a em etapas, as quais podem coincidir ou não com uma aula ou podem durar um pouco mais (duas ou três), a depender das necessidades da turma. Por este motivo, optamos por denominar de 'etapas' e não aulas, de acordo com a tab. 1:

*Tabela 1: Etapas da atividade com o gênero diário pessoal*

1ª etapa	Aula expositiva sobre as características e funções do diário pessoal, explicação dos critérios de correção e atividades futuras que serão efetuadas com base nessa produção escrita do aluno.
2ª etapa	O professor recolhe para fazer a leitura/revisão da primeira entrada do diário e a devolve com as marcações para correção textual-interativa.
3ª etapa	O professor continua a solicitar que sejam produzidas entradas no diário referentes aos dias da aula de PLE, efetua a correção colaborativa livre em pares em sala e também observa, durante este momento, se os alunos compreenderam e realizaram a correção textual-interativa.
4ª etapa	Realização de correção colaborativa em pares orientada por fichas de revisão.
5ª etapa	Solicitação de um momento de interação sobre os diários, com ênfase na produção oral (diálogos, apresentações, debates etc.).

(Etapa opcional)	Durante as etapas 3, 4 e 5 o professor pode separar também um momento de apresentação de trechos do diário, para que os alunos leiam ou expliquem algo existente em suas anotações, o que é importante como uma atividade oral em PLE. Porém, tal atividade deve ser negociada com os alunos, já que a escrita no diário é pessoal e muitos podem não querer compartilhá-la com os colegas e/ou com o público.
6ª etapa	Explicação sobre portfólio, solicitação para que o aprendiz organize um com as produções do diário que considerar mais relevantes para o professor e com melhor qualidade para avaliação e marcação de uma data para entrega.
(Etapa opcional)	Semelhante à etapa opcional anterior, esta seria de natureza de conclusão do curso e/ou da tarefa. Nela, o professor pede para que os alunos mostrem ou leiam algum texto ou trecho de seu diário que queiram compartilhar com a turma ou até mesmo organizem um sarau ou um outro evento cultural sobre língua portuguesa para apresentarem questões interculturais segundo suas perspectivas.

*Fonte:* Elaboração própria.

Na 1ª etapa, a aula expositiva baseou-se nas características já elencadas anteriormente e extraídas de Pimentel (2011). Ainda com base na mesma autora, oferecemos também certas características do gênero ‘agenda’, caso o aprendiz queira utilizar alguns elementos multimodais ou multissemióticos em sua produção (elementos textuais distintos – outras fontes, tamanhos e cores de letras –, desenhos, recortes, inserção de pequenos objetos – flor, bilhete, pedaço de papel etc.). O professor é responsável por enfatizar também o conteúdo da escrita, que deve versar sobre as aulas de PLNM e as experiências pessoais do aluno. Assim, o professor orienta o aprendiz a escrever sobre o que aprendeu naquele dia, se está estudando fora da sala de aula, se os conteúdos, aulas, professor, entre outros, estão de acordo com suas expectativas, se o curso era o que esperava, o que espera aprender, o que almeja com a língua portuguesa etc. Desta maneira, o professor chama atenção para o fato de que, neste processo de produção escrita, o aluno também faz uma avaliação do curso e do professor, além de uma autoavaliação. Ademais, esta tarefa serve como uma autorregulação da aprendizagem, que consiste, segundo Silva, Simão e Sá (2004), no conjunto de atitudes e motivações do aprendiz

em relação a seu próprio processo de aprendizagem<sup>5</sup>. Este primeiro momento é encerrado com a apresentação de alguns exemplos de diários e agendas para os alunos e as orientações de como dar-se-ão as tarefas e avaliações futuras a partir da produção textual deles.

A 2ª etapa deve ocorrer uma aula após a 1ª etapa. O professor tem de recolher os diários, para fazer a leitura/revisão da primeira entrada de cada um deles, e devolvê-los com as marcações distintas para que os alunos façam a correção textual-iterativa (RUIZ, 2001). Geralmente, utilizamos a cor azul ou um marca-texto de cor amarela, para desvios comuns e a cor vermelha ou um marca-texto rosa, para erros estruturais graves. Vale lembrar que a correção deve ser devolvida rapidamente ao aluno, ou seja, na mesma aula ou, no máximo, na aula seguinte. Haydt (2006, p. 314) afirma, com base em experimentos feitos anteriormente, que, “quando o aluno recebe informação imediata sobre os resultados da avaliação, existe uma tendência a melhorar a aprendizagem”. Caso o professor opte pela correção na mesma aula, recomendamos passar alguma tarefa, como assistir a vídeos ou fazer exercícios, para que o tempo do aprendente não fique ocioso. Ademais, o professor deve solicitar aos alunos que continuem a escrever em seus diários.

Na 3ª etapa, o professor organiza os alunos em duplas para iniciar a correção colaborativa. Chamamos de correção colaborativa livre em pares porque optamos sempre por manter duplas (a etapa seguinte também prevê uma correção em pares, só que orientada por uma grade de correção para auxiliar os aprendentes e ensiná-los a corrigir na língua-alvo). Nesta 3ª etapa, o professor deve observar e anotar as interações em língua portuguesa entre as duplas e conferir se os alunos entenderam a correção textual-iterativa do primeiro registro e efetuaram a reescrita.

A 4ª etapa consiste na realização da correção colaborativa em pares orientada por ficha de revisão, ou grade de controle (MAFRA; BARROS, 2017). Esta ficha de revisão é organizada em um formato de lista de perguntas com respostas objetivas (‘sim’ ou ‘não’) e espaços para comentários. O conteúdo dessas perguntas procura orientar o aprendente de PLE a avaliar os seguintes

---

<sup>5</sup> Destacamos aqui que consideramos importante o professor de PLNM utilizar, durante diferentes momentos dos cursos, algum tipo de tarefa que promova a autorregulação da aprendizagem, com o intuito de verificar o grau de motivação dos alunos em relação ao professor, ao curso e ao processo de aprendizagem da língua portuguesa.

elementos no texto lido: o título, o tema, a linguagem utilizada, a estrutura do gênero, a compreensão e os aspectos gramaticais. O professor, por sua vez, deve observar se os alunos tiveram dificuldades com a correção livre ou se apresentaram um melhor desempenho sendo guiados pela grade de controle. Isto para que, em atividades futuras, possa decidir quais métodos utilizar.

Na 5ª etapa, separamos um momento dedicado à interação na modalidade oral da língua. Digno de nota é que a oralidade é trabalhada de maneira secundária nas etapas anteriores, mas a aula separada para a produção oral ocorre neste momento. Os gêneros textuais orais e as tarefas que podem ser feitas são variadas, a depender do nível de proficiência dos alunos da turma. Assim, em níveis iniciantes, consideramos mais adequado o diálogo aluno-aluno e aluno-professor, falando de maneira informal e breve sobre sua experiência em escrever o diário, bem como sobre algum conteúdo específico registrado nele. De maneira distinta, para turmas intermediárias e avançadas, além da conversa informal, o professor pode orientar algum tipo de debate sobre temas específicos abordados nos diários dos alunos, uma discussão entre os aprendentes que gostaram e aqueles que não gostaram da atividade e/ou uma apresentação oral do registro de algum dia específico do diário, com o intuito de compartilhar com os colegas de sala. Neste momento, o professor aproveita para fazer uma avaliação individual da produção oral em relação à pronúncia, ao emprego do vocabulário, à construção das sentenças e à capacidade de comunicação em português (observando os turnos conversacionais, a continuação da interação, o saber se comunicar em situações reais de maneira formal e informal, entre outras habilidades).

A última etapa consiste na organização do portfólio por parte do aluno. O professor de PLNM deve orientar sobre o que é, como se faz e para que serve o portfólio. Neste processo, deve ser destacado que o portfólio corresponderá à avaliação somativa. Tem de ser montado com as produções reescritas dos alunos que eles julgarem mais significativas, ou seja, não é um ato simplesmente de juntar todas as produções, mas de o aprendente selecionar aquelas que ele considera como as melhores para serem entregues e avaliadas pelo professor. Vale lembrar que foram as propostas de correções individuais do texto, bem como a do portfólio como uma avaliação somativa, que fizeram os alunos se sentirem melhor em relação ao curso de PLNM, já que, em suas respectivas

culturas de aprender, eles consideravam uma etapa fundamental a da avaliação formal e mais tradicional.

Finalmente, duas etapas opcionais foram separadas visando os meios de circulação dos gêneros textuais. Consideramos como opcional, pois os meios de divulgação e circulação da produção textual dos alunos se dão através da organização de algum evento na instituição, por meio de sarau, semana acadêmica, encontro etc., e de eventos acadêmicos, exigindo uma série de recursos, suportes e infraestrutura que podem ser compartilhados, limitados ou inacessíveis. Assim, caberá ao professor de PLNМ verificar a possibilidade de realização de um evento desse porte. Destacamos, porém, que tal etapa tem um impacto expressivo sobre os alunos de PLNМ e sobre a comunidade acadêmica, pois, para os alunos, estimula e torna o processo de aprendizagem significativo, autêntico e recompensador, enquanto, para a comunidade acadêmica, dá destaque ao trabalho feito na área de PLNМ, valorizando-a e divulgando-a.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe uma proposta de trabalho com o gênero diário e seu uso como instrumento de avaliação em PLNМ. Foi apresentada também uma série de tarefas relacionadas ao ensino do diário e à produção textual, com o emprego de outros gêneros textuais nas modalidades escrita e oral do português. Destacou-se ainda que, por meio das tarefas que envolvem o diário, podem ser feitas diferentes avaliações, principalmente a formativa e somativa.

A atividade descrita aqui em seis momentos distintos foi elaborada pensando na realidade e para o desenvolvimento de habilidades específicas de nossos alunos de PLNМ. Essa atividade ainda tem o objetivo de trabalhar com a competência e as tarefas comunicativas, bem como com a avaliação alternativa, utilizando-se de diferentes instrumentos de avaliação e fazendo uso da avaliação formativa. Consideramo-la como uma prática bem-sucedida pelo fato de termos, posteriormente, um retorno positivo dos aprendizes por meio de seus relatos e desempenhos em atividades e cursos futuros, bem como nos objetivos que desejavam alcançar com a aprendizagem do português.

Consideramos nosso trabalho uma contribuição para a prática do professor ao apresentar aspectos teóricos do ensino de PLNМ, discutindo

projetos de aprendizagem, gêneros do discurso, métodos comunicativos e as práticas de avaliação e de produção textual na sala de aula, especificamente uma proposta de planejamento com o uso do gênero diário.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 36, p. 23-42, 2000.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- BARBOSA, M. C. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?. *Projeto: Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 8-13, 2004.
- BROWN, H. D. *Principals of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 2002.
- BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. *Language assessment. Principles and classroom practices*. 3ª ed. London: Pearson, 2018.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p.1-47, 1980.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARD, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983. p. 2-14.
- CARRILHO, A. R. *Aprendizagem Estratégica de Vocabulário em Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira*. 2015. Tese (Doutorado em Artes e Letras). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.

- CHAMOT, A. U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Learning*, v.1, n.1, p. 14-26, 2004.
- COSTA, S. *Dicionário de gêneros textuais*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação - as questões constantes da prática docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 119-133, 1991.
- DORNYEI, Z.; TAGUCHI, T. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2003.
- FLOWERDEW, L. Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (eds.). *The handbook of English for specific purposes*. New Jersey: Wiley & Sons, 2013. p. 326-346.
- FRANCESCHINI, A. *A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- FRANCO, M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, v. 10, n.1, p. 4-22, 2009.
- FURTOSO, V. B. Interface entre Avaliação e Ensino-Aprendizagem: Desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das Línguas Estrangeiras*. Londrina: UEL, p. 129-158, 2008.
- HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto: Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2004.
- HYLAND, K. *English for Academic Purposes*. Londres: Routledge, 2006.

- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- KRAEMER, F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- LUCKESI, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- HAYDT, R. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MAFRA, G.; BARROS, E. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, RN, v. 6, n. 1, p. 33-62, 2017.
- MCNAMARA, T. F. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MCNAMARA, T. F.; ROEVER, C. *Language testing: the social dimension*. Malden, MA/ Oxford: Blackwell, 2006.
- MITTELSTADT, D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- NEVES, C. *O planejamento de programas de ensino para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem em português como língua adicional*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.
- PIMENTEL, C. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. In: Congresso Internacional da ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABRALIN, 2011, p. 728-741.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.

- (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras*. 2009. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SILVA, A. L.; SIMÃO, A. M.; SÁ, I. A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *InterMeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004.
- STODOLSKY, S. Classroom observation. In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Londres: Sage, 1990, p. 175-190.
- WALKER, R.; ADELMAN, C. *A guide to classroom observation*. Nova York/ Londres: Routledge, 2003.
- WEIMER, M. *Improving College Teaching: Strategies for Developing Instructional Effectiveness*. São Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- WRAGG, T. *An introduction to classroom observation*. Nova York/ Londres: Routledge, 2011.

## CAPÍTULO 5

---

# IDENTIDADES DE ALUNOS IMIGRANTES E REFUGIADOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PLAC NO CONTEXTO VIRTUAL

Cristiane da Silva Uchoa

Maria Luand Bezerra Campelo

### INTRODUÇÃO

Segundo o Relatório de Migração Global (ACNUR, 2020) o número de migrantes internacionais ao redor do mundo chegou ao patamar de mais de 270 milhões de pessoas, sendo que estes indivíduos estão a sair de seus países de origem devido a conflitos políticos, religiosos, desastres naturais e dificuldades econômicas. Neste sentido, pessoas migram em busca de melhores oportunidades além de suas fronteiras, se tornando, em sua maioria, mão de obra migrante.

De acordo com o Relatório Anual 2020 do Observatório das Migrações no Brasil (OBMigra) a partir da análise quantitativa que acompanhou o desenrolar das migrações no país entre os anos de 2010 a 2019, nesta última década, foram registrados “o total de 1.085.673 imigrantes, considerando os amparos legais, sendo uma população composta principalmente por pessoas oriundas da América Latina” (OBMigra, 2020, p. 9). Por conseguinte, houve um considerável aumento de imigrantes solicitantes de refúgio no país, tendo como destaque as nacionalidades venezuelana e haitiana.

Assim, “o Brasil está inserido em uma nova seara das migrações internacionais” (UEBEL e RUCKET, 2017, s/p) recebendo um fluxo migratório de todas as partes do mundo e, conseqüentemente, recebendo pessoas de culturas e línguas diversas. Nesse processo migratório, ao buscarmos se firmar e se inserirem na sociedade em que se encontram, a primeira barreira que os imigrantes enfrentam é a linguística, pois, caso eles não dominem o idioma, maiores serão as dificuldades em suas interações, uma vez que:

[...] a aprendizagem da língua portuguesa, certamente, será o maior dos desafios, porque é por meio dela que eles poderão se sentir integrados socialmente, é por meio dela que irão interagir nas comunidades em que estão inseridos; é nela que se constituirão como cidadãos, detentores de direitos e de responsabilidades. Decorre daí a importância de termos o ensino da língua portuguesa como uma das prioridades em termos de propostas de acolhimento que se queiram inclusivas. (VIEIRA, 2019, p. 31)

Desta forma, objetivando proporcionar uma integração mais acolhedora para estas pessoas, são ofertados no Brasil cursos de Português Língua de Acolhimento (doravante PLAc), que são cursos de idioma promovidos por organizações não governamentais, instituições religiosas e universidades federais, como forma de possibilitar o ensino gratuito da língua portuguesa para imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade.

Tendo como foco as instituições federais, as universidades brasileiras estão desenvolvendo “pesquisa e extensão que pontuam a crise migratória contemporânea e seus reflexos no Brasil” (LOPES e DINIZ, no prelo) por meio da oferta de projetos e cursos de extensão do ensino de PLAc. Até há pouco tempo, estes cursos aconteciam dentro do ambiente universitário, possibilitando, além da aprendizagem do idioma, um contato dos imigrantes com a comunidade acadêmica, entretanto, com o surgimento do vírus COVID-19<sup>1</sup>, que veio a se tornar uma pandemia, o mundo teve que se readaptar e as universidades tiveram suas aulas presenciais suspensas.

Para não deixar de atender esse público em questão, as universidades se readequaram ao uso de tecnologias para continuar proporcionando o ensino do idioma para imigrantes e refugiados, por meio de aulas virtuais síncronas, objetivando dar continuidade aos projetos voltados para o PLAc. Esse período de readaptações não foi simples, uma vez que problemas e desafios surgiram no decorrer dos cursos *on-line*.

Em virtude dessa conjuntura, este artigo objetiva apresentar as percepções e reflexões críticas de duas professoras voluntárias de Português Língua de Acolhimento acerca do ensino remoto de PLAc promovido pelo

---

<sup>1</sup> Informação disponível no site da Organização Pan-Americana da Saúde em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Access in: January 21, 2021.

projeto de extensão ProAcolher da Universidade de Brasília (UnB), coordenado pela professora Dra. Lúcia Barbosa, analisando os desafios e inovações encontrados no ensino *on-line* durante a pandemia.

## PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

O termo Português Língua de Acolhimento teve seu primeiro uso em Portugal, por volta dos anos 2000 com o projeto do governo intitulado Portugal Acolhe (GROSSO, 2011) que, levando em consideração os novos fluxos migratórios no país e a diversidade linguística e cultural decorrente do crescente número de estrangeiros, objetivou oferecer o ensino da língua portuguesa para imigrantes que estavam residindo no país.

Desta forma, com este projeto de política linguística, foi possível proporcionar o ensino da língua para imigrantes e refugiados, através do acolhimento linguístico que permitia aos estrangeiros o domínio da língua para facilitar o acesso ao trabalho, educação, saúde e moradia. O contexto de PLAc em Portugal influenciou a perspectiva de ensino do português para estrangeiros no Brasil, como complementa Lopes (2020, p. 173):

“Português como Língua de Acolhimento” é como tem sido denominado o contexto de ensino de português para migrantes de crise no Brasil. Esse termo nasce no âmbito de uma política de estado de Portugal em 2001, o Portugal Acolhe – Português para Todos, e se populariza no nosso país por meio do texto da Profa. Rosane Amado, da Universidade de São Paulo, em 2013.

O ensino de PLAc é entendido como uma possibilidade de facilitar o processo de aquisição linguística e inserção social de estrangeiros quando chegam em seus países de origem, pois “o domínio da língua é um dos fatores basilares na integração do imigrante, é uma constatação que tem originado que esta temática esteja sempre na ordem do dia nas discussões relacionadas com a imigração” (CABETE, 2010, p. 47). Desta maneira, ensina-se questões básicas e urgentes que têm como meta principal acolher aquele que chega, ensinando-lhe o necessário para no país melhor permanecer.

Segundo Barbosa e São Bernardo (2017, p. 435), o ensino de PLAc é a forma que estrangeiros possuem de “obter autonomia para realizar tarefas de ordem administrativa, pessoal, comercial e, sobretudo, de ordem laboral” para

que estas pessoas tenham o domínio linguístico e cultural do país em que se encontram e que possam fazer parte deste ambiente com consciência e liberdade.

Assim, no Brasil a aprendizagem da língua portuguesa como língua de acolhimento é percebida como uma “o primeiro passo para a efetiva inclusão social desses sujeitos, para a construção da cidadania e para a reconstrução da própria identidade” (BALZAN e KANITZ, 2020, p. 276). Por conseguinte, instituições religiosas, ONGs e universidades federais estão à frente do ensino de PLAc para imigrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Ao levar em consideração tais fatos, na seção a seguir, faremos uma breve apresentação do curso de extensão, também contexto dessa pesquisa, palco onde acontece o ensino de PLAc e onde se encontram os protagonistas de nossa investigação.

## IDENTIDADES E O ENSINO DE PLAC NO CONTEXTO VIRTUAL

Em um artigo publicado na revista *Language Teaching*, em 2018, os pesquisadores Bonny Norton e Peter De Costa sugerem tarefas de pesquisa ainda pouco exploradas no campo de estudo das identidades na aprendizagem e ensino de línguas dentro do contexto migratório. Eis que uma das propostas consiste na investigação a respeito de como as identidades dos aprendizes se manifestam em espaços virtuais.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2013), o letramento digital consiste em práticas sociais de leitura e de produção de textos em ambientes digitais que envolve a inserção de novas tecnologias da informação e de comunicação nas práticas pedagógicas. Esse tipo de letramento, seu impacto na identidade do aprendiz e em sua motivação no espaço virtual é abordado por Norton e Williams (2012) em estudo realizado em uma comunidade rural da Uganda com seis alunos do ensino médio que tinham acesso a uma biblioteca digital sem custos. Tal fator ajudou-os a expandirem seus horizontes em âmbito social e educacional, no entanto, os resultados encontrados na pesquisa apontam que a limitação de recursos encontradas no local influenciou na efetividade da prática de letramento digital realizada nos participantes.

O construto identidade tem sido teorizado como um local de luta, mudando ao longo do tempo e do espaço, e reproduzida na interação social (NORTON, 2013). Dentro desse cenário, a tecnologia tem ocupado um papel central no desenvolvimento da aprendizagem de línguas e práticas de letramento. Ao considerarmos essa perspectiva, podemos destacar que durante o período pandêmico as aulas migraram do modelo presencial para as plataformas virtuais de ensino, o que intensificou nosso interesse pela pesquisa na área e viabilizou a investigação a respeito de como as identidades de alunos imigrantes e refugiados se apresentam nos meios digitais nesse contexto.

No campo de estudo das identidades, “o sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois assume identidades diferentes em diferentes momentos. Estas são definidas historicamente e não biologicamente” (HALL, 2006, p. 13). Por este ângulo, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 11).

Neste sentido, entendemos que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 14). Podemos observar constantemente as transformações do espaço e tempo em que vivemos. Sobretudo, nesse contexto em que ocorre a fragmentação e pluralização das identidades (HALL, 2006). Em decorrência dessa realidade, Rajagopalan (2005, p. 16) entende que:

a identidade não é mais vista como algo que pode ser dado como certo. Em vez disso, é amplamente reconhecido hoje como uma construção. As identidades são construídas e constantemente reconstruídas em sintonia com as múltiplas influências a que estão sujeitas. As identidades estão em permanente estado de fluxo. As pessoas assumem e descartam identidades à medida que passam por

diferentes estágios de suas vidas, em parte em resposta a mudanças em suas circunstâncias imediatas<sup>2</sup>.

Anthony McGrew (1992 apud HALL, p. 67, 2006) levanta que “a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência mais interconectado”. Um dos impactos desse processo de globalização é “a compressão do espaço-tempo, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 2006, p. 69).

Em nossa sociedade, “a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representações têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (HALL, 2006, p. 71). Com relação a esse construto, e apoiadas em bases epistemológicas assinaladas anteriormente, nesta pesquisa nos filiamos ao pensamento de Norton (2000, p. 5) que afirma:

utilizo o termo identidade em referência a como uma pessoa entende a relação dele ou dela com o mundo, como esse relacionamento é construído através do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro. Eu argumento que a teoria do Aquisição de Segunda Língua (ASL) precisa desenvolver um conceito de identidade que seja entendido com referência às estruturas sociais mais amplas, e frequentemente injustas, que são reproduzidas em interações sociais no dia a dia. Tomando esse posicionamento, eu enfatizo o papel da linguagem

---

<sup>2</sup> Tradução nossa para “Identity is no longer viewed as something that can be taken for granted. Rather, it is widely recognized today to be a construct. Identities are constructed and constantly being reconstructed in tune with the multiple influences they are subjected to. Identities are in permanent state of flux. Persons assume and discard identities as they pass through different stages of their lives, partly in response to changes in their immediate circumstances”.

como constitutivo e constituído pela identidade do aprendiz da língua.<sup>3</sup>

Sabemos que “quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares, imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75). Logo, notamos que o pluralismo cultural (THOMPSON, 1992) faz parte do ensino de PLAc na sala de aula virtual.

Passamos então a questionar as velhas identidades, aquelas já enraizadas, e as identidades mais fluidas e mutáveis que se ajustam ao cenário atual. Tal contexto denota a produção de novas identidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) que emergiram, pois o ambiente escolar virtual fornece um novo meio de gerenciamento de aulas e interação entre alunos e professores no período pandêmico.

## METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (GIL, 2012), sendo pautada nos pressupostos da Reflexão Crítica, de Moita Lopes (2003) e Reflexão na Ação, de Almeida Filho (2012). Para Moita Lopes, a sala de aula deve ser percebida pelo professor como um ambiente de produção de conhecimentos, onde o educador não pode se considerar neutro em suas práticas, mas sim atuante em suas análises e reflexões.

Segundo Almeida Filho (2012, p. 15) “atuar no ensino não é somente uma questão de conhecer, de saber das coisas espontaneamente, pois toda cognição de um professor e de um aprendiz está atravessada por afetividades e atitudes”. Destarte, a partir de uma visão crítica de suas próprias aulas e das

---

<sup>3</sup> Tradução nossa para “I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. I argue that SLA theory needs to develop a conception of identity that is understood with reference to larger, and frequently inequitable, social structures which are reproduced in day-today social interaction. In taking this position, I foreground the role of language as constitutive of and constituted by a language learner’s identity”.

respostas que os estudantes dão a estas interações, é possível refletir na ação docente e buscar mudanças positivas no ensino e aprendizagem de línguas.

Destacamos também as contribuições de Paulo Freire (1996, p. 13) ao defender a “questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia dos educandos”, pois, levando em consideração o contexto de ensino de Português Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados, estudos voltados para a prática docente tendem a contribuir para a liberdade de expressão e independência de tais estrangeiros.

Assim, em face da atual conjuntura social, sanitária e educacional, após a realização de um levantamento bibliográfico e com base em nossa experiência de atuação no projeto ProAcolher da Universidade de Brasília durante o período pandêmico, observamos o processo de ensino digital de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados através da plataforma de encontro chamada *Google Meet* utilizada por alunos e professoras, também autoras deste artigo, analisando os chats com as interações e a manifestação das múltiplas identidades dos alunos ao longo do curso.

Desta forma, o desenvolvimento deste trabalho ocorreu durante um semestre *on-line* do curso de extensão ProAcolher (Português para Imigrantes e Refugiados em Situação de Vulnerabilidade), da Universidade de Brasília, com a participação de 42 imigrantes aprendizes da língua portuguesa. A seguir, apresentamos um quadro com o perfil dos participantes da turma Acolher II, na modalidade de ensino remoto:

*Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa por grupos*

	Mulheres	Homens
Quantidade	22	20
Faixa etária	19 a 50 anos	23 a 47 anos
Países de origem	Índia, Paquistão, Venezuela, Síria, Filipinas, Egito, Iraque, Gana, Haiti e Bangladesh	Haiti, Venezuela, Índia, Gabão, Jordânia, Síria, Gana e Nepal.
Estados em que vivem	Brasília e São Paulo	Brasília, São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Índia e Catar.

*Fonte: as autoras, 2021.*

O projeto ProAcolher é um curso de extensão vinculado à Universidade de Brasília que atende ao público de estrangeiros residindo no Distrito Federal, entretanto, com a Pandemia do Novo Coronavírus, o curso foi aberto para

estrangeiros que moram em qualquer lugar do país ou do mundo. De acordo com o quadro acima, podemos apontar a presença de alunos residindo além de Brasília, em São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Índia e Catar, o que demonstra uma ampla divulgação do curso entre os participantes e a acessibilidade que um curso a distância proporciona em detrimento de um curso presencial.

Ademais, a turma foi composta por 22 mulheres e 20 homens, com uma faixa etária entre 19 e 50 anos para o grupo feminino e 23 a 47 anos para o grupo masculino. Esses dados apontam mudanças consideráveis nos fluxos migratórios, uma vez que a migração sempre foi vista como uma ação majoritariamente masculina (MOROKVASIC, 1984). Para Baeninger e Lopes, investigar o processo migratório a partir do gênero é fundamental para o desenvolvimento dos deslocamentos humanos, uma vez que:

Estudar a migração sob a perspectiva de gênero abre novas frentes de trabalho e agendas de pesquisa, além de aprofundar o conhecimento sobre fluxos migratórios muitas vezes já consolidados, com faces ainda ocultas, e que podem contribuir de forma significativa na reflexão sobre contextos migratórios cada vez mais complexos. (BAENINGER; LOPES, 2017, p. 139)

No que tange as nacionalidades, a turma foi composta por pessoas advindas da Ásia, África e América Latina, o que representa uma globalização das migrações que demonstram que “as categorias de migrantes e de países se tornaram mais fluidas ao globalizar-se, a globalização das migrações se faz acompanhar também, e paradoxalmente, de uma regionalização dos fluxos migratórios” (WENDEN, 2016, p. 19).

Tendo como foco o curso, este foi ministrado pelas duas pesquisadoras desse estudo, tendo uma carga horária de sessenta horas, divididas em trinta aulas semanais, duas vezes por semana, com uma hora de duração para cada aula.

Os dados aqui analisados foram coletados por meio de *chats* provenientes das chamadas de vídeo *on-line* da plataforma *Google Meet*. Assim, fizemos uma reflexão crítica das situações, condições de trocas de conhecimentos e interações realizadas pelos estudantes durante as aulas virtuais de PLAc.

A observação das mensagens nos *chats* possibilitou também uma reflexão na ação sobre as aulas que ofertamos para os estrangeiros ao longo do

projeto, uma vez que, ao analisarmos e percebermos os discursos de nossos alunos, conseguimos ver o outro e, a partir deste ponto, repensar práticas e abordagens de ensino que atendam às necessidades apresentadas pelo público em questão.

Como partimos da análise dos chats, o que se caracteriza como uma visão interpretativista das mensagens trocadas entre os estudantes e professoras durante as aulas, acrescentamos nossa observação participante (MÓNICO *et al.*, 2017) proveniente de nossas observações diretas e indiretas com o grupo no decorrer do curso, uma vez que “a observação participante é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem” (MÓNICO *et al.*, 2017, p. 727).

## ANÁLISE DOS DADOS

Na análise de dados, optamos por manter a escrita dos trechos retirados dos *chats* em sua forma original, por entendermos que isso não impede a compreensão do sentido transmitido na mensagem. Por se tratar de uma linguagem virtual, o uso de *emojis* e *emoticons* se faz presente nos excertos analisados. Ressaltamos ainda que por razões éticas, tanto as identidades dos participantes da pesquisa quanto das professoras autoras do texto foram preservadas por meio do uso de pseudônimos.

### Trechos de interações entre alunos e professoras

As aulas de Português Língua de Acolhimento do Projeto ProAcolher, nível Acolher II, foram ministradas duas vezes por semana, em dias de segunda e quarta-feira, das sete às oito horas da noite. Durante as aulas, os assuntos eram expostos por meio de compartilhamento de tela, a partir da plataforma digital *Google Meet*.

As professoras continuamente incentivavam os alunos a participarem das atividades, uma vez que o intuito sempre foi voltado para a mútua interação. Os alunos utilizavam o *chat* da plataforma para se comunicarem e pedirem a vez para contribuir com a aula, como é possível ver nos excertos a seguir:

eu gostaria de ler o próximo texto professor (23/09/2020, resposta no chat às 19:17, Dalji)

posso ler?! (23/09/2020, resposta no chat às 19:18, Adeben)

claro! vou começar a chamar vocês na sequência (29/09/2020, resposta no chat às 19:18, professora Ana Clara)

este musica forro ou samba por favor? (23/09/2020, resposta no chat às 19:39, Khalil).

da pra dançar (23/09/2020, resposta no chat às 19:39, Kwame).

a gente tem que tomar aulas de dança 😊 (23/09/2020, resposta no chat às 19:40, Danna María).

pode nos manda na whatsapp (23/09/2020, resposta no chat às 19:42, María José).

por favor mandar o link da música no grupo (23/09/2020, resposta no chat às 19:43, Sohatiere )

esse ritmo musical se chama forró. É bastante famoso no Nordeste. Vamos compartilhar com vocês o vídeo e a letra em nosso grupo de whatsapp (23/09/2020, resposta no chat às 19:43, professora Veneza)

play de novo (23/09/2020, resposta no chat às 19:42, Ebraim).

peçoal, parabéns pela participação! estamos gostando de ver! (29/09/2020, resposta no chat às 19:43, professora Ana Clara)

a terceira parte desta aula é a melhor 😊😊 (29/09/2020, resposta no chat às 19:44, Khadija)

legal lição de casa 👍 (29/09/2020, resposta no chat às 19:55, Juan Sebastián)

Nesta aula, em específico, o tema era estilos musicais do Brasil e a partir da apresentação os alunos desenvolveram uma troca de informações que fez com que a aula seguisse um fluxo mais agradável e interessante. Quando Khalil pergunta o gênero musical, ele incentiva os outros a participarem. Danna María interage pedindo que todos aprendam a dançar, acompanhada de María José que solicita o envio de vídeos com músicas pelo grupo do *WhatsApp* e professora Veneza que explora o regionalismo musical do Nordeste, destacando esta região do país para os estudantes.

Esses diálogos nos revelam que um vínculo afetivo positivo está acontecendo na classe virtual, e desta forma o dinamismo faz com que uma aula sobre cultura se estenda para além da uma hora reservada para o curso, quando os alunos compartilham vídeos no grupo de WhatsApp do Acolher II.

Tais interações ocorrem no decorrer das aulas, sendo que nesta em especial, sobre o desmatamento do Cerrado e Pantanal, os alunos fizeram uma análise crítica do que foi apresentado e demonstraram suas opiniões:

vi muitas áreas desmatadas, isso é muito triste (05/10/2020, resposta no chat às 19:25, professora Veneza)

o que é desmetada? (05/10/2020, resposta no chat às 19:25, Andrés)

desmatar significa destruir a floresta (05/10/2020, resposta no chat às 19:26, professora Ana Clara)

escrevi um artigo sobre os fogos de Amazônia (05/10/2020, resposta no chat às 19:33, Aliyah)

uau!! compartilha com a gente! (05/10/2020, resposta no chat às 19:34, professora Veneza)

em árabe  em uma revista científica (05/10/2020, resposta no chat às 19:34, Aliyah)

meu Deus! Poxa... vou aprender árabe um dia (05/10/2020, resposta no chat às 19:34, professora Veneza)

 certo (05/10/2020, resposta no chat às 19:35, Aliyah)

que legal! Eu não entendo árabe 😊 (05/10/2020, resposta no chat às 19:35, Guadalupe)

👉 (05/10/2020, resposta no chat às 19:35, Abdul)

Neste momento, há a aquisição de vocabulários, quando Andrés questiona o significado da palavra desmatar, seguido da revelação de Alivah de que a mesma escreveu um artigo em árabe sobre o desmatamento na Amazônia, demonstrando a sua identidade e apresentando para o grupo fatos sobre sua vida pessoal e profissional, que foi bem acolhido pelos demais, havendo, inclusive, o pedido de compartilhamento do material.

Cabe salientar que nós como professoras com habilitação em Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e sua respectiva Literatura, também descobrimos uma nova faceta identitária enquanto profissionais durante essa experiência. Ensinar português para o público de alunos imigrantes e refugiados requer que sejamos sensíveis a causas que vão além da sala de aula da qual estamos habituadas. Assim podemos salientar que:

equipados com vários níveis de economia, cultura, e capital social, os estudantes migrantes estão posicionados na sociedade de maneiras desiguais. Como eles ocupam esses espaços segmentados, os educadores são desafiados a criar condições mais equitativas nas quais os alunos migrantes, tanto vulneráveis quanto privilegiados, são capazes de investir totalmente em seu aprendizado<sup>4</sup>. (DARVIN; NORTON, 2014, p. 112)

Em outras palavras, quando ensinamos português para esses alunos, colaboramos também com suas diversas dimensões de sua formação sendo elas: escolar, laboral, burocrática, identitária e até afetiva presentes em seus cotidianos.

## Trechos com os imprevistos e vantagens do uso da tecnologia

---

<sup>4</sup> Tradução nossa para “Equipped with varying levels of economic, cultural, and social capital, migrant students are positioned in society in unequal ways. As they occupy these segmented spaces, educators are challenged to create more-equitable conditions in which migrant students, both vulnerable and privileged, are able to invest fully in their learning”.

Lecionar as aulas síncronas duas vezes por semana, no período noturno ao longo de três meses foi um grande desafio em decorrência da dependência que tivemos em relação aos recursos digitais. As aulas foram ministradas pelas duas professoras, tendo como objetivo facilitar o processo de ensino e aprendizagem e prever possíveis problemas tecnológicos, uma vez que, se uma professora ficasse *off-line* por falta de conectividade, a outra poderia dar seguimento ao projeto.

Desta forma, além das professoras, os alunos também passaram por momentos complicados ao usarem a plataforma digital para aprenderem a língua portuguesa virtualmente:

minha internet não é boa. Às vezes dispara (23/09/2020, resposta no chat às 19:10, Muhhamad).

o meu fone nao me deixar fala professora, sinto muito (23/09/2020, resposta no chat às 20:03, Aliyah)

Andrés, você consegue escutar a professora Ana Clara? (23/09/2020, resposta no chat às 19:28, professora Veneza).

não dá pra ouvir (23/09/2020, resposta no chat às 19:31, Andrés).

tem um barulho esquisito (23/09/2020, resposta no chat às 19:32, Juan Sebastián).

não audível (23/09/2020, resposta no chat às 19:32, Khalil).

o aplicativo está muito diferente para mim, estou tentando compreender como funciona agora. (23/09/2020, resposta no chat às 19:03, Danna Dulce)

tente entrar e sair, pelo computador está tudo igual (23/10/2020, resposta no chat às 19:04, professora Veneza)

já tentei (23/10/2020, resposta no chat às 19:05, Danna Dulce).

eu acho que uma atualização do aplicativo 🤖 (23/09/2020, resposta no chat às 19:05, Guadalupe)

Assim, podemos constatar os percalços decorrentes de aulas virtuais, uma vez que precisamos ter em mente que nem todos os alunos podem arcar com um pacote de internet e outros problemas de conectividade, como Danna Dulce que não consegue mexer no aplicativo e professora Veneza a aconselha a entrar e sair do chat ou Muhammad que reclama da conectividade da internet e Andrés, Juan Sebastián e Khalil que apontam falhas em seus áudios para poderem participar efetivamente das aulas.

Entretanto, mesmo com tais questões, a internet possibilitou a continuação do ensino de PLAc para imigrantes e refugiados, sendo uma ferramenta prática e útil para atender à necessidade básica de todos, que era aprender o idioma:

olá, to no ônibus (28/09/2020, resposta no chat às 18:59, Andrés)

eu gosto de tecnologia porque eu posso falar com minha família no siria no vídeo (28/09/2020, resposta no chat às 19:14, Ebraim)

as tecnologias estão conosco e continuarão progredindo para tornar nossas vidas mais fáceis. É graças às suas diversas funções que a tecnologia poderá ampliar o campo de visão dos professores, diversificar as atividades e torná-los mais interativos. (28/09/2020, resposta no chat às 19:18, Aliyah)

e também, para os pais que decidem dar ao filho um tablet ou um laptop, existem jogos que podem ajudar seu filho a aumentar suas habilidades. (28/09/2020, resposta no chat às 19:54, Guadalupe)

tenho a impressão de que mesmo dormindo uso a internet.rsrs (28/09/2020, resposta no chat às 19:57, Sohatiere)

eu usar para fazer novos amizade com peoasa em outra país (28/09/2020, resposta no chat às 19:58, Dalji)

a internet é a maconha do seculo 21 (28/09/2020, resposta no chat às 19:55, Adebén)

eu sempre olha por meu email tempo todo se eu recebi outra coisa com amigos se eu recebi link do aula (28/09/2020, resposta no chat às 20:02, Khalil)

é uma ferramenta ótima neste tempo de pandemia, até que por isso a gente está tendo o curso on-line. (28/09/2020, resposta no chat às 20:04, Alejandra)

Por conseguinte, a partir do uso da internet como recurso de aprendizagem, Andrés pode acompanhar a aula dentro do ônibus, voltando para casa depois do trabalho e Ebrain foi capaz de permanecer em contato com sua família na Síria enquanto aprende português no Brasil. Ademais, Alivah destaca que as tecnologias vieram para ficar e serão essenciais no ensino e Guadalupe complementa dando sua opinião sobre o uso de internet para jovens. Dalji destaca que com a internet consegue conhecer novos amigos e Alejandra aponta a vantagem de poder fazer um curso de português virtualmente.

No ambiente educacional, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula (LEFFA, 2007; PAIVA, 2008) vem sendo amplamente discutido. A esse respeito, vale ressaltar que:

as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. (PERRENOUD, 2000, p. 139)

Em arremate, com base em nossa experiência ministrando aulas de PLAc, podemos afirmar que as tecnologias da informação se apresentaram como um meio indispensável e primordial na promoção das interações entre alunos e professores em tempos de isolamento social causado pela pandemia.

### **Trechos sobre o período pandêmico**

Para finalizar, não poderíamos deixar de citar durante nossas aulas o tema “pandemia”, uma vez que foi por causa da disseminação mundial do vírus

que as aulas presenciais foram suspensas e o curso de PLAc teve que migrar para as plataformas digitais. Acerca deste assunto, os alunos explicam que:

para mim este coronavírus veio morar conosco, então cabe a nós saber como conviver e proteger nossas vidas dessas doenças, ouvimos as instruções das autoridades (21/10/2020, resposta no chat às 19:42, Juan Sebastián)

ninguém saber quando isso vai passar (21/10/2020, resposta no chat às 19:47, Sohatiere)

eu acho muito errado manter tudo fechado só porque as pessoas não cumprem as leis (21/10/2020, resposta no chat às 19:48, Adeben)

por isso precisamos de educação coletiva (21/10/2020, resposta no chat às 19:50, Guadalupe)

a economia do Brasil estava com problemas desde antes da pandemia e infelizmente piorou! (21/10/2020, resposta no chat às 19:51, Danna Dulce)

acho que o problema não é o povo, mas a falta de comando do governo sobre o que as pessoas devem ou não fazer (21/10/2020, resposta no chat às 19:52, Andrés)

e até não ter a vacina não temos como abrir mão das medidas de proteção. (21/10/2020, resposta no chat às 19:53, Alejandra)

eu acho reabertura bom. Pelo menos pessoal não vai morrer de fome pq muita gente não tem comida em casa meu conhecido. (21/10/2020, resposta no chat às 19:53, Monifá)

é bom a reabertura com consciência coletiva, não pensando só no seu bolso. (21/10/2020, resposta no chat às 19:54, Aliyah)

eu e minha família também fiquei com muita problema causado pandemia. (21/10/2020, resposta no chat às 19:54, Adofo)

Nessa interação, os participantes expõem suas opiniões acerca da pandemia e destacam a importância e o cuidado que precisamos ter enquanto uma vacina não é disponibilizada para todos, como na fala de Alejandra ao dizer que sem vacinação não podemos nos descuidar e Monifa que fala da necessidade da educação coletiva para resolver o problema das aglomerações.

Para Juan Sebastián a pandemia veio para ficar e precisamos aprender a conviver com isso, já Sohathiere possui dúvidas sobre o vírus e Adolfo diz que com a pandemia a família dele sofreu bastante. Assim, Andrés, Danna María e Adebén falam que o problema está na gestão governamental e educação do povo e Guadalupe também cita a importância de todos se conscientizarem.

Este diálogo nos mostra que estes imigrantes estão a par da situação em que se encontram e que eles possuem um ponto de vista sobre como o Brasil está lidando com a pandemia, o que nos revela uma autonomia crítica deles e liberdade de expressão que mostra como é valioso perceber as falas destas pessoas que também fazem parte da sociedade, que também estão sofrendo com a pandemia e que necessitam deste espaço de interação para exporem suas subjetividades e necessidades.

Para concluir, nesta seção apresentamos o processo de identificação dos alunos, através do qual os mesmos projetavam suas identidades culturais, sendo mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006). Ainda com relação ao que foi referido, nós professoras também percebemos mudanças em nossa formação e identidade profissional. Ao final de cada aula, costumávamos debater para além do que acontecia de errado ou fora do esperado com nossos alunos, descobrimos que nesse espaço de trocas devemos sempre nos perguntar o porquê de determinada ação ter se desencadeado de tal forma. Esse procedimento fez com que nós buscássemos melhorar nossa prática a cada aula que ministrávamos.

## PONDERAÇÕES FINAIS

Criar laços afetivos em tempos de isolamento social não é tarefa fácil, mas pode ser visto como um desafio capaz de ser vencido. Nesse contexto, alunos e professores tiveram que se reinventar, explorar suas novas identidades e construir novos elos por meio do uso da tecnologia ao longo do processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Assim, vimos que o ensino remoto pode

também ser uma alternativa e meio efetivo para a educação tradicional ou pré-pandêmica, buscando desenvolver sobretudo a autonomia do aluno.

Este artigo pode trazer contribuições e reflexões para os alunos e professores dos cursos de Português como Língua de Acolhimento dentro e fora do período pandêmico, já que a tecnologia e os espaços virtuais estarão presentes em nosso dia a dia e tornaram-se grandes aliados dos professores nas práticas de letramento durante a atualidade, por isso o debate sobre como as identidades se apresentam no contexto da sala de aula digital se faz necessário.

Considerando os atuais fluxos migratórios pelo planeta e o fato de vivermos em mundo globalizado e interconectado, os espaços de comunicação tornam-se mais plurilíngues, pluriculturais e pluridentitários. Essa coexistência de diferentes línguas, culturas e identidades em um mesmo espaço pode trazer uma contribuição positiva a medida em que ajuda os imigrantes e refugiados a aprenderem a língua-alvo dos países que os acolheram.

Durantes nossas aulas virtuais, pudemos observar que existia uma boa interação entre os grupos de alunos, não havia interferência de crenças, idade, cor, condição socioeconômica ou grupo étnico. Os alunos se respeitavam, se sentiam à vontade para debaterem e fazerem perguntas durante as aulas. Havia uma excelente participação do grupo de mulheres que eram maioria na turma.

É importante ressaltar que o projeto desenvolvido acontece a partir do trabalho de professores voluntários, que participam ativamente e ajudam a romper as barreiras da comunicação, fazendo com que os alunos se sintam pertencentes à sociedade em que vivem, bem como conheçam os seus direitos civis no país em que estão estabelecidos.

Desta forma, o ensino *on-line* de PLAc se mostrou positivo e necessário para a promoção de práticas emancipatórias de aprendizagem da língua e interação entre alunos estrangeiros. Ter o curso a distância possibilitou a participação de pessoas que necessitavam do projeto, mas que talvez não tivessem meios para fazê-lo caso fosse presencial, e aqui destacamos os participantes de outros estados e países.

Contudo, ressaltamos a importância de os professores conhecerem e valorizarem o perfil plurilíngue e pluridentitário dos alunos, pois isso pode facilitar a aprendizagem da língua-alvo. Ademais, as iniciativas e ações realizadas nesses projetos colaboram com as diversas dimensões de formação

de alunos e professores, podendo contribuir também com a construção de políticas linguísticas de acolhimento para imigrantes e refugiados.

## REFERÊNCIAS

- ACNUR, Relatório Anual 2020. Disponível em:  
<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf>.  
Acesso em: 28 dezembro 2020.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. 130 p.
- BALZAN, C. F. P.; KANITZ, A. Língua portuguesa para imigrantes e refugiados: relato de uma experiência no IFRS – Campus Bento Gonçalves. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, v. 5, n. 1, p. 273-284, jun. 2020. Disponível em:  
<<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4012>>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de acolhimento. In: CAVALCANTI, Leonardo. *Dicionário crítico de migrações internacionais* et al. (Org.). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 434.
- CABETE, M. A. C. S. S. *O processo de ensino e aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Lisboa, 2010. Disponível em:  
<[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. *Relatório Anual 2020*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

- COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Ceale: Autêntica, 2011. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/330635043\\_Iniciativas\\_Juridicas\\_e\\_Academicas\\_Brasileiras\\_para\\_o\\_Acolhimento\\_de\\_Imigrantes\\_Deslocados\\_Forcados](https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados)>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:  
<[http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2011.  
<https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educar, 2007.
- LOPEZ, A. P. A. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. *Vertentes e Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados – Vitória da Conquista*, v. 12, n. 1, 2020.  
Disponível em:  
<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680>>.  
Acesso em: 20 jan. 2021.
- LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas pra o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. *Revista SIPLÉ*. No prelo.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica

- introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-60.
- MOITA, L. P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- MÓNICO, L. S. et al. Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em ciências Sociais*, v. 3, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- MOROKVASIC, M. Birds of passage are also women... *The International Migration Review*, v. 18, n. 4, p. 886-907, 1984. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2546066>>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- NÚMERO de imigrantes internacionais no mundo chega a 272 milhões. *Onu News*, 27 nov. 2019. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2019/11/1696031>>. Acesso em: 31 jan. 2021.
- NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation*. 2nd ed. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2013. Disponível em: <<https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman, 2000.
- NORTON, B.; DE COSTA, P. Research tasks on identity in language learning and teaching. *Lang. Teach.*, v. 51, n. 1, p. 90-112, 2018. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge/core/content/view/03E3B4D3DD50E2FC50209638DE746E76/S02>>

61444817000325a.pdf/research\_tasks\_on\_identity\_in\_language\_learning\_and\_teaching.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

NORTON, B.; DARVIN, R. Social class, identity, and migrant students. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 13, n. 2, p. 111-117, 2014. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/262582486\\_Social\\_Class\\_Identity\\_and\\_Migrant\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/262582486_Social_Class_Identity_and_Migrant_Students)>. Acesso em: 25 jan. 2021>.

PAIVA, V. L. M. O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. *DELTA*, São Paulo, v. 21, n. spe, p. 11-20, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2021.

THOMPSON, K. Social pluralism and post-modernity. In: HALL, Stuart; HELD, David; MCGREW, Tony (Orgs.). *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press / Open University Press, 1992.

UEBEL, R. R. G.; RUCKERT, A. A. Aspectos gerais da dinâmica imigratória no Brasil no século XXI. *Revue Franco-Brésilienne de Géographie / Revista Franco-Brasileira de Geografia*, n. 31, 2017. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/11905>>. Acesso em: 7 jan. 2021.

VIEIRA, L. R. *O ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes: por uma contribuição sociolinguística*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2019. Disponível em:

<<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5244?locale-attribute=it>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

WENDEN, C. W. de. As novas migrações. *SUR* 23, v. 13, n. 23, p. 17-28, 2016. Disponível em: <<https://www.sur.conectas.org/wp-content/uploads/2016/09/1-sur-23-portugues-catherine-wihtol-de-wenden.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Cristiane da Silva Uchoa** é graduada em Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Piauí (2018), onde foi professora voluntária junto à disciplina de Inglês para Iniciantes (2015) no projeto de extensão *Programa Terceira Idade em Ação* (PTIA), monitora da disciplina de Linguística Aplicada I (2016) e bolsista da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid (2015 - 2018). cursou mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) como bolsista da CAPES, onde foi editora júnior da Revista Horizontes de Linguística Aplicada (2018), tendo atuado também como professora voluntária no *Programa Infante-Juvenil* - PIJ (2018) e de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes e refugiados no projeto *ProAcolher* da mesma universidade (2020). Atualmente é doutoranda na área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR).

**Lucas da Silva Teixeira** é graduado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente cursa Letras – Francês na mesma instituição e o curso de Técnico em Instrumento Musical no IFRS-Poa. Atua profissionalmente como professor de ciências da linguagem no ensino de crianças, jovens e adultos. Músico e poeta nas horas vagas.

**Maria Luand Bezerra Campelo** é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Letras Inglês e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui trabalhos e pesquisas voltados para o campo da Linguística Aplicada, com foco em Bilinguismo, Aquisição de Segunda Língua, Cognição e Migrações Internacionais na Contemporaneidade. Ademais, possui trabalhos e pesquisas voltados para a Literatura, com foco em Pós-Colonialismo e Relações Étnico-raciais.

**Rosangela Pereira de Souza** é mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (2019). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de São Carlos (2015). Atuou como professora substituta na Universidade Federal de São Carlos (2020). Atua como professora de Ensino Médio e Técnico no Centro Paula Souza e como professora de Português no Ensino Fundamental I e II na rede particular, em São Carlos. Avaliadora da parte oral do exame Celpe-Bras desde 2016. Revisora de textos e colunista em um jornal.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**Davi Albuquerque** é doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Linguística e Licenciado em Letras - Português do Brasil como segunda língua (PBSL) pela mesma universidade. Foi professor de Português Língua Não Materna (PLNM) na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (Timor-Leste). Foi professor de Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de PLNM, de Contato de Línguas, com ênfase no português falado em Timor-Leste, e de Ecolinguística. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: NELIM (Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário), da Universidade Federal de Goiás (UFG); GEPLÉ (Grupo de Estudos de Linguística Ecolinguística), da Universidade de Brasília (UnB); e GEPLI (Grupo de Estudos de Português Língua Internacional), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atuou como professor de Português Língua Materna e de PLNM em diversas instituições, nacionais e estrangeiras, e nas modalidades de Ensino Médio, Ensino Superior, cursos livres, online e específicos. Atua também como revisor de textos acadêmicos e jornalísticos.

**Rui Ramos** possui doutorado em Linguística pela Faculdade de Letras do Porto, Portugal (2006). É professor da Universidade do Minho (Instituto de Educação), Portugal – membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança e membro colaborador do Centro de Estudos Humanísticos da sua universidade. Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Ensino da Língua Portuguesa, e de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso. Leciona ao nível da graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). Participou em projetos de intervenção e investigação nacionais (com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e internacionais (com financiamento da Fund. Calouste Gulbenkian e da UNICEF). Tem experiência de colaboração com instituições e pesquisadores em Timor-Leste, na Guiné-Bissau e no Brasil. Foi Professor Visitante na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, em São Leopoldo-RS, Brasil (abril a julho de 2013). Foi professor da Universidade Nacional Timor-Lorosa'e, em Timor-Leste, e Coordenador-adjunto Científico e Pedagógico

do Instituto da Língua Portuguesa daquela universidade (setembro de 2014 a agosto de 2015). Participa na equipa de reforma curricular na Guiné-Bissau (financiamento da Fund. Calouste Gulbenkian, UNICEF e Banco Mundial).

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FTC®, Fundação para a ciência e a tecnologia, no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da universidade de Minho) com a referência UIDB/00317/2020.



