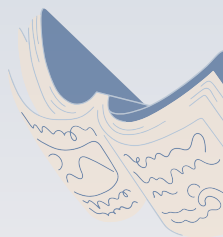
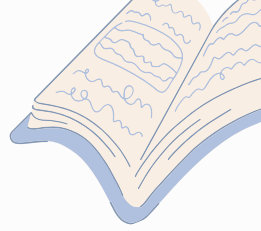
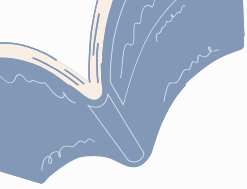


# **Desafios e Descobertas: perspe(c)tivas do Português como língua não materna**

**Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta  
Andreia Catarina Vaz Warrot**  
(organizadoras)

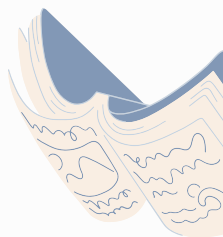


**PORTO 2024**



# Desafios e Descobertas: perspe(c)tivas do Português como língua não materna

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta  
Andreia Catarina Vaz Warrot  
(organizadoras)



**CLUP** Centro de  
Linguística da  
Universidade do  
Porto

**U. PORTO**  
**FLUP** FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**fct**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00022/2020 e UIDP/00022/2020.

doi: <https://doi.org/10.54499/UIDB/00022/2020> / <https://doi.org/10.54499/UIDP/00022/2020>

FICHA TÉCNICA

**Título:** Desafios e Descobertas: perspe(c)tivas do Português como língua não materna

**Organizadoras:** Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta, Andreia Catarina Vaz Warrot

**Capa e Design Gráfico:** Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta

**Edição:** Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto

**Ano de edição:** 2024

**ISBN:** 978-989-9193-37-6

**DOI:** <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/des>

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00022/2020 e UIDP/00022/2020.

DOI: 10.54499/UIDB/00022/2020 / DOI: 10.54499/UIDP/00022/2020

## Índice

Nota das organizadoras	5
O discurso informal: aplicações em português língua estrangeira (português europeu) <i>Andreia Catarina Vaz Warrot</i> <a href="https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa1">https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa1</a>	7
(Re)Pensando o ensino de português como segunda língua para surdos brasileiros: análise de uma produção textual <i>Angela Corrêa Ferreira Baalbaki</i> <a href="https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa2">https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa2</a>	19
Olhares cruzados sobre a formação inicial docente em contexto pós-pandémico <i>João Gabriel Thomaz Moura Morais</i> <a href="https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa3">https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa3</a>	37
Variação linguística no ensino de PLNM/PLA a partir de gêneros do discurso: orientações didático-pedagógicas em contexto francês <i>Vanessa Meireles &amp; Alexandre Ferreira Martins</i> <a href="https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa4">https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa4</a>	67
A intercompreensão românica e a pluricentricidade linguística no ensino do PLE: desmistificando a doxa “uma língua, uma norma, uma cultura” <i>Veronica Manole</i> <a href="https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa5">https://doi.org/10.21747/978-989-9193-37-6/desa5</a>	94
Lista de autores	112

## Nota das organizadoras

O livro *Desafios e Descobertas: perspe(c)tivas do português como língua não materna* reúne estudiosos e professores para debater os desafios e inovações no ensino do português como língua estrangeira (PLE) e como língua não materna (PLNM). Esta publicação abrange uma ampla gama de temas, que contemplam reflexões teóricas sobre diferentes variedades da língua, o uso de novas tecnologias no ensino, tópicos linguísticos e questões didáticas presentes em diferentes contextos de ensino de português como língua não materna.

Andreia Catarina Vaz Warrot, investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto, explora o uso do discurso oral informal no ensino de Português Língua Estrangeira, com foco no português europeu. A autora analisa fenómenos típicos da oralidade, como as repetições, hesitações e redundâncias, a partir de um corpus de conversas espontâneas. Este corpus, parte do projeto CorpOral-PLE que visa auxiliar os estudantes de PLE a lidarem com a dificuldade de compreender e de reproduzir a língua falada em contextos reais, algo que muitas vezes é desafiante.

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, aborda um tema de grande relevância: o ensino do português como língua segunda para surdos brasileiros. O artigo analisa a produção textual de uma aluna surda e discute as barreiras enfrentadas por esses estudantes, destacando a importância de uma abordagem bilíngue que valorize tanto a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) quanto o português. A autora aponta os desafios que os alunos surdos enfrentam, como o preconceito linguístico, e propõe soluções para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

João Gabriel Thomaz Moura Morais, coordenador do Centro de Língua Portuguesa de São Tomé e Príncipe, reflete sobre a necessidade de atualizar a formação inicial dos professores de português como língua não materna, considerando o impacto das mudanças trazidas pela pandemia, como o

ensino online e a crescente utilização de ferramentas provenientes da inteligência artificial. O autor sugere a incorporação de novas competências na formação docente, como as competências tecnológicas e emocionais, para preparar melhor os professores para os desafios do cenário educacional pós-pandémico.

Vanessa Meireles, professora da Universidade Paul-Valéry Montpellier 3, e Alexandre Ferreira Martins, professor da Universidade da Província de Aichi, propõem uma abordagem pedagógica que valoriza a variação linguística e o pluricentrismo no ensino do português como língua não materna. Os autores destacam a importância de expor os alunos a diferentes variedades da língua portuguesa e sugerem o uso de géneros discursivos para ampliar o repertório linguístico dos aprendentes. Os autores também apresentam orientações didáticas que podem sensibilizar os alunos para a variação linguística, tornando o ensino mais contextualizado e inclusivo.

Por fim, Veronica Manole, professora da Universidade Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, defende em seu artigo a introdução da intercompreensão românica nas aulas de PLE, propondo uma abordagem que explora a proximidade entre as línguas românicas para acelerar o processo de aprendizagem. A autora propõe materiais e manuais que podem ser usados pelos professores para despertar nos alunos o interesse pela cultura lusófona e pelas variações linguísticas, promovendo uma abordagem pluricêntrica da língua portuguesa.

As discussões propostas pelos autores oferecem insights valiosos para o ensino de português a falantes não nativos, explorando tópicos metodológicos, culturais e linguísticos. Assim, cada um dos artigos contribui para a construção de uma prática educativa mais inclusiva, dinâmica e sensível às realidades linguísticas e culturais dos aprendentes.

Andreia Catarina Vaz Warrot

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta

## O discurso informal: aplicações em português língua estrangeira (português europeu)

Andreia Catarina Vaz Warrot

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

[catarinavazw@yahoo.fr](mailto:catarinavazw@yahoo.fr)

**RESUMO:** O uso da língua em situação real e espontânea é um dos aspetos mais difíceis de dominar e de investigar, devido ao seu carácter volúvel, oral e instantâneo. Os trabalhos de investigação que se debruçam sobre os usos da língua e que se apoiam em «corpora» reais são escassos, no que diz respeito ao Português Europeu. Pretendemos, neste artigo, identificar e analisar algumas formas próprias da oralidade, como as repetições, a redundância, as hesitações, entre outros fenómenos, a partir de um corpus de conversas orais informais que estamos a elaborar e que faz parte do nosso projeto CorpOral-PLE. Este corpus estará posteriormente disponível para o seu uso em contexto de ensino de Português Língua Estrangeira de modo a confrontar os aprendentes com um tipo de discurso que muitas vezes têm dificuldade em compreender e em reproduzir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso oral informal; Análise do discurso, Português língua estrangeira.

**ABSTRACT:** The use of language in real and spontaneous situations is one of the most challenging aspects to master and study, due to its volatile, oral, and instantaneous nature. Research studies focusing on language usage and supported by real "corpora" are scarce, particularly regarding European Portuguese. In this article, we aim to identify and analyze specific forms of orality, such as repetitions, redundancy, hesitations, and other phenomena, based on a corpus of informal oral conversations that we are developing as part of our CorpOral-PLE project. This corpus will later be made available for use in Portuguese as a Foreign Language teaching contexts, to expose learners to a type of discourse that they often find difficult to understand and reproduce.

**KEYWORDS:** Informal oral discourse; Discourse analysis; Portuguese as a foreign language.

## Introdução

O nosso estudo intitulado «O discurso oral informal: aplicações em Português Língua Estrangeira» organiza-se do seguinte modo: começaremos por apresentar alguns pressupostos teóricos sobre a importância da descrição da língua em uso real. Posteriormente, será apresentado de que modo foi e será constituído e elaborado o nosso corpus de conversas informais e finalmente destacaremos alguns elementos que nos parecem refletir algumas características presentes na língua em uso. Serão, por último, feitas algumas considerações finais.

De análises exploratórias que já efetuámos e de estudos sobre o discurso oral informal (Duarte, 2018; Duarte & Carvalho, 2018, entre outros) recenseamos, com efeito, um conjunto de fenómenos linguísticos e discursivos que não foram descritos pelas gramáticas portuguesas e que colocam diversos problemas nomeadamente no ensino de Português Língua Estrangeiras (PLE) (mas igualmente em tradução, em estudos comparatistas). Habitualmente, os estudantes aprendem com base na descrição da norma padrão e da língua escrita e muito mais raramente no uso da oralidade. O discurso oral é um discurso que se planifica à medida que se vai comunicando, apresentando, por isso, numerosos elementos meta-enunciativos (reformuladores) e que podem ser considerados como excessivos, por divergirem da norma gramatical.

Isabel Margarida Duarte trabalhou longamente e de forma minuciosa sobre as «Vantagens de uma gramática de usos para o Português Europeu» (Duarte: 2018) e em cujos estudos nos baseamos e nos inspiramos. A autora refere a existência de várias correntes no seio da Linguística que defendem o estudo da língua em uso, considerando que uma língua é um sistema indissociável da sua função comunicativa. Contudo, não existe ainda uma descrição alargada e abrangente desses usos reais e informais para o Português Europeu (ao contrário do que ocorre para o Português do Brasil) (Duarte:2018:2). É neste sentido que pretendemos levar a cabo um projeto de



elaboração de um corpus de conversas informais que denominamos CorpOral-PLE e que num primeiro momento seria aplicado e desenvolvido para o ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE).

Com efeito, raramente as gramáticas de português europeu recorrem a exemplos orais reais, e os estudantes que pretendem aprender português deparam-se com um fosso enorme entre a teoria, os manuais didáticos, e a realidade, nomeadamente quando se confrontam com conversas entre falantes lusófonos ou em interações informais do quotidiano.

Em contexto de sala de aula, o professor de PLE utiliza raramente excertos de diálogos reais, devido à dificuldade em aceder a estes e ele próprio recorre frequentemente a um débito de fala mais lento do que em situação real. A oralidade em sala de aula é principalmente trabalhada a partir de documentos fictícios ou a partir de documentos orais retirados da televisão, da internet, de entrevistas, entre outros, mas que são relativamente normalizados e preparados. Ora, os estudantes de PLE revelam dificuldades em dominar as interações reais, em compreender os discursos simultâneos entre vários locutores, assim como as diferentes variedades regionais que se misturam, por vezes, num mesmo discurso oral. Como refere Isabel Margarida Duarte (2018:4):

Ora, apesar de algumas destas assunções teóricas se terem tornado, ao longo dos últimos anos, bastante consensuais, muitas das descrições gramaticais que temos para o PE têm por base quase exclusivamente a variedade padrão, um registo escrito e formal, e em muito menor proporção, a língua falada informal e quotidianamente, poucas vezes considerando a variação e só em certas áreas da descrição linguística. Por outro lado, a intuição do investigador continua a ser critério em muitos trabalhos de pesquisa e aceita-se que a maior parte dos exemplos que fornece sejam da sua autoria.

Parece-nos, deste modo, fundamental colmatar esta lacuna<sup>1</sup> e permitir o uso e o estudo de conversas orais informais reais em

---

<sup>1</sup> Identificamos vários corpora de variedades regionais do português europeu: o Atlas Linguístico e Etnográfico de Portugal e Galiza (ALEPG). Este projeto de atlas nacional foi lançado em 1970 por uma equipa, liderada por Luís F. Lindley Cintra, que se encarregou, durante os primeiros quatro anos, da elaboração do Questionário Linguístico, cuja aplicação orientará a recolha de dados para o ALEPG. Trata-se de um questionário essencialmente

contexto de sala de aula para o ensino-aprendizagem de PLE, pois, como Isabel Margarida Duarte mais uma vez referiu: « Ora, a língua em uso também é língua». (Duarte, 2018:14)

A ideia de criação de um corpus de conversas orais informais surgiu a partir dos trabalhos de Isabel Margarida Duarte e de Ângela Carvalho, que numa das unidades curriculares lecionadas no Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto propuseram aos estudantes, ao longo dos últimos anos, gravar conversas orais informais, respeitando instruções previamente fornecidas. Estas conversas que posteriormente foram transcritas utilizando as normas Va.Les.Co<sup>2</sup> (Briz:2002) revelam-se extremamente úteis para a compreensão do discurso oral informal.

Posteriormente, decidimos criar um projeto para elaborarmos um corpus consequente de conversas orais informais que fosse acessível de forma gratuita e eventualmente que pudesse ser aberto e completado por outros investigadores e estudantes. Para tal, candidatar-nos-emos, em 2025, a um financiamento pela FCT para podermos realizar este projeto.

---

lexical, de base onomasiológica ; o Atlas Linguístico da Costa Portuguesa (também é um questionário iniciado em 1984 sobre o léxico associado à vida piscatória na costa portuguesa.); o Atlas Linguístico e Etnográfico dos Açores (essencialmente lexical e que decorreu entre 1979 e 1996); o Corpus CORDIAL-Sin (corpus dialetal para o estudo da sintaxe (Carrilho, 2010) e o CPE-Var (Corpus da Variação do Português Europeu - CLUL - que incide especificamente sobre dados de fala recolhidos entre 1996 e 1997 nas cidades de Lisboa e Braga e que constituem conversas formais em português e brasileiro. Também identificamos o CONDIVport (Silva, 2008 - que se refere a palavras retiradas de jornais e revistas) e um corpus do CLUL "Português falado: documentos autênticos", com 92.000 palavras de conversas informais e formais gravadas entre 1970 e 1990, que ilustram todas as variedades de português do mundo (cf. Bacelar do Nascimento, 2001). O Português contemporâneo que é um vasto corpus eletrónico de várias variedades (Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Goa, Macau, Timor Leste. Com 311,4 milhões de palavras, este corpus contém diferentes tipos de textos escritos (literários, jornalísticos, técnicos, etc.) e gravações orais (formais e informais).

Por fim, o subcorpus escrito do CRPC (309 milhões de palavras) pode ser pesquisado online e as subpartes do corpus estão disponíveis no catálogo do ELRA. O CRPC contém textos da segunda metade do século XIX até 2006, embora a maioria dos textos date de 1970.

<sup>2</sup> Va.Les.Co (Briz, 2002). Como Sandré (2013) afirma, o facto de se utilizar convenções mais ou menos pormenorizadas de transcrição depende dos objetivos do estudo. Dado que estamos a analisar discurso oral plurilocal num registo informal, as normas de Valência parecem-nos adequadas, porque, sendo muito completas, permitem ter em conta uma grande quantidade de variáveis e, sobretudo, as que são pertinentes para análise.

Atualmente, trabalhamos a partir de algumas conversas orais informais gravadas pelos estudantes de Mestrado da Universidade do Porto que mencionamos acima e que nos permitiram detetar algumas formas características do discurso oral informal.

Como já referimos, estas características relacionam-se com o excesso que só pode ser identificado relativamente a uma norma e parece-nos que o discurso oral informal se situa precisamente num ponto ténue entre norma e desvio.

Para compreendermos a complexidade e a dificuldade de compreensão para um estudante de PLE de uma conversa oral informal, vamos analisar alguns excertos de uma conversa gravada a 29/03/2018, na cantina da reitoria da Universidade do Porto, que revelam alguns aspetos desviantes relativamente à norma. Este método deverá ser aplicado a todo o corpus para se obter um número significativo e relevante de conclusões.

O discurso oral é marcado e caracterizado por frequentes repetições que parasitam, por vezes, a fluidez do discurso, inaceitáveis no discurso escrito, mas necessárias no discurso oral para acentuar pontos de vista, para se fazer ouvir quando vários interlocutores dialogam simultaneamente. Estas repetições também se devem, por um lado, aos sons e ruídos que envolvem a conversa, mas assistimos principalmente à construção em direto do pensamento e do que se pretende transmitir.

## **1. «Excesso» na Língua: repetições**

(1) C: E eles num / num / num / recomendam um hotel? (ACP)<sup>3</sup>

Este primeiro exemplo é particularmente interessante, pois além da repetição três vezes de «num» apresenta o sotaque da região do Norte do país. «Num» é aqui equivalente a «não». Para um estudante que aprende

---

<sup>3</sup> Ana Castro Paiva (gravação efetuada por ACP, a 29/03/2018, na cantina da reitoria da Universidade do Porto).

português, esta formulação pode revelar-se extremamente difícil de compreender, se o aprendente não tiver sido confrontado e alertado para este tipo de situações.

O exemplo seguinte, mostra a repetição «excessiva» de termos. Como refere Lucien Sfez (2020:25), «(...) pour qu'un message soit audible, il est nécessaire que certains de ses éléments se répètent ou renvoient à d'autres éléments déjà contenus dans le message.»

- (2) B: ai eu / eu / eu adoro os vídeos dela / eu rio-me tanto  
C: o meu irmão envia-me de vez em quando (( ))  
B: quem?  
C: o meu irmão mais novo  
B: da da bumba na fofinha? bumba na fofinha  
C: bumba na fofinha  
B: eu conheço-a / é a Mariana  
C: ai conheces mesmo?  
B: sim que ela é uma das melhores amigas de uma grande amiga minha  
C: hummmmh? /// bumba na fofinha é muito bom // (ACP)
- (3) A: eu acho que também é uma questão de geração porque os miúdos eu vejo agora no comboio / vai tudo com o instagram / tudo / tudo/ tudo (ACP)
- (4) C: o meu irmão também // o meu irmão mais novo também tá muito mais no instagram (ACP)
- (5) C: pois era / pois era /// e iam tipo para o canal do Porto ou para o canal qualquer coisa /// (ACP)
- (6) B: pois é / é / é /// eu / eu assusta-me muito (ACP)

Ao lermos estas transcrições, observamos que o discurso se torna pouco fluido, lento, mas, na oralidade, este tipo de repetições é inevitável se se quer transmitir eficazmente uma mensagem. Se se deseja aumentar a capacidade de compreensão do recetor e reforçar a univocidade da mensagem, devemos repetir ou os mesmos termos, ou usar sinónimos, ou efetuar paráfrases. Citando ainda Lucien Sfez (2020:25) «Il y a donc, dans la langue parlée, un point d'équilibre de la redondance que le sens commun utilise à bon escient dans la conversation ordinaire et qui peut évoluer du plus au moins selon que l'on utilise une langue poétique ou spécialisée.»

## **2. «Excesso» na Língua: hesitações, concordâncias de género, cortes**

Por outro lado, e visto que o discurso é construído no momento do diálogo, cortes de palavras e hesitações nas concordâncias de género são igualmente frequentes, desviando-se assim da norma ensinada nas gramáticas. Esta construção imediata da mensagem é igualmente visível na hesitação da escolha de artigos definidos ou de preposições, hesitando-se entre o género e o número pois o locutor não sabe ainda qual o vocábulo que vai utilizar:

- (7) C: hummm // eu uma vez numas férias lá fui // tipo apanhei o comboio pro Douro e depois fiquei lá a acampar no meio do nada / na no Pinhão / acho eu → (ACP)

A conjugação verbal também se desvia muitas vezes da norma padrão, oscilando entre uma utilização desnormalizada da pessoa verbal ou mesmo do tempo e modo verbais:

- (8) C: =os [[[ ]]) já não conversam [[[ ]]) têm uma dúvida vai ao google  
(ACP)

### 3. «Excesso» na língua: formas tipicamente informais

Outro elemento que gostaríamos de destacar é o uso de formas tipicamente informais e orais, inexistentes na escrita como o tão conhecido «pronto / prontos» ou ainda «fogo», como podemos ver nos exemplos abaixo:

- (9) A: ah e quando fazia aquele barulho para marcar a ligação te-te-  
te a marcar a ligação / lembram-se? fFogo // (ACP)  
A: era /// fogo isso parece que foi há séculos mesmo (ACP)
- (10) C: eu detesto  
A: fogo  
C: detesto essa imagem /// é assustadora /// isso para mim é o  
mais assustador ver as famílias ou os casais (ACP)

A expressão «fogo» pode ser considerada como um «bordão» linguístico e surge a par de outros de modo frequente na linguagem oral. Contudo, raramente são explicados nas gramáticas e nas aulas de PLE. Esta expressão só surge nos dicionários portugueses mais recentes (o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora, 2004 e o *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa*, 2006), para exprimir indignação ou irritação. Nestes dicionários, «fogo» tem dois sentidos: um é a instrução de comando para disparar, e o outro classificado como um coloquialismo é definido como «exclamação que exprime admiração, indignação, espanto, surpresa». Apesar de não termos encontrado mais informações sobre esta expressão, intuitivamente pensamos que ela também se possa ter desenvolvido através

da substituição da palavra tabu começada por «f---»<sup>4</sup>. Como podemos observar, estas expressões pululam no discurso oral e devem ser consideradas como elementos significativos da oralidade.

Outro exemplo do mesmo tipo é a expressão de «né», trata-se da contração não normalizada de «não é»:

(11) A: porque se tivesse as lixeiras prontas e os cartazes e a gente colocando no corredor meio trabalho pronto // porque vocês mesmo podem ta envolvendo as crianças na hora de da-da contagem da peça vocês indo corredor ↑ // voltando envolvendo eles né? pra que eles conheçam e vejam o que foi feito [entre eles mesmo] (LN)

B: o livro e a evolução do livro né? (DF)

B: é assim sobre isto aqui / arranjas de certeza muita bibliografia sem teres muito trabalho né // pesquisas teses já feitas / (entre risos) que é verdade (3''') (DF)

A: porque depois da elaboração dos cartazes / nós podemos assim eh → // colocar esses outros né? / [esses outros itens aí] (LN)

A: até mesmo porque semana que vem se a gente pará pa analisar tem entrega de trabalho né? [a avaliação=] (LN)

B: § fazer uma coisa direitinha né? (LN)

.?: [lindo né?] (LN)

A: de repente pros maiores né? Seria legal / tem o lorax também /// o lorax também fala do meio ambiente / fala da poluição também fala da água / também é legal // esse quem tinha eraaaa- era o tio Bruno /// esse eu não tenho /// mas posso ver na internet e ver comé que baixa não sei né / a gente tem que aprender //

---

<sup>4</sup> Cf. «foda-se».

e aí / então vamo ver o que que vai ser feito / então esses são os passos né? // vamos ta fazendo isso aqui. (LN)

Esta forma «né» não surge em nenhum dicionário de Português Europeu mas já nalguns dicionários de Português do Brasil, como é o caso do dicionário *Houaiss* ou do dicionário *Priberam* em linha. Trata-se de um advérbio próprio de um contexto oral e coloquial, não utilizado na escrita nem em contextos formais. Pode ser utilizado como um marcador conversacional tendo como função assinalar um pedido de confirmação ou de concordância, uma pausa no discurso, como advérbio de dúvida. Não obstante, a forma contraída pode ser utilizada apenas como um marcador de turno de fala, caso em que já será difícil atribuir-lhe o valor de um advérbio de dúvida. Neste contexto, «né» será um mero indicador fático, não transmitindo qualquer informação discursiva.

## **Considerações finais**

A partir de um corpus mínimo como o que foi utilizado neste artigo, podemos observar que as divergências relativamente à norma escrita são inúmeras, mas caracterizam o discurso oral informal. Ora, os aprendentes de PLE não têm um contacto explícito com esta «variedade» do discurso e quando confrontados com situações reais de conversação apresentam grandes lacunas de comunicação: na compreensão e na interação orais.

Os fenómenos repertoriados relevam, geralmente, da co-construção do sentido e são marcas do desejo de cooperar dos enunciadores, que colaboram entre si, como Grice (1975) explicou. No género discursivo selecionado - conversa oral informal -, é facilmente atestável essa co-construção do sentido, havendo mecanismos variados de modalização do dito, com atenuação ou intensificação de certos segmentos, devido a estratégias linguístico-discursivas dos locutores, de argumentação que exige ora mitigação ora reforço (Fonseca, 1994). Por meio dessas estratégias, os



interlocutores argumentam, responsabilizando-se ora mais ora menos pelo dito, através de mecanismos de “prise en charge” enunciativa (Rabatel, 2017).

Por outro lado, a disponibilização de corpora em livre acesso, poderá constituir um instrumento precioso e rico para todos aqueles que se debruçam sobre a língua portuguesa, desde estudantes, a professores de PLE, a investigadores em linguística, entre outros. A partir do recenseamento que foi efetuado, a pesquisa poderá ser feita a partir de palavras-chave definidas com base na análise do discurso. A base de dados permitirá igualmente o seu enriquecimento com submissões livres de gravações orais e de transcrições propostas pela comunidade de estudantes, investigadores, etc. Este aspeto parece-nos inovador e uma mais-valia importante na medida em que este corpus não permanecerá estanque, limitado no tempo, mas em constante criação e evolução.

O discurso oral não é um sub-produto do discurso escrito, é um discurso diferente. Em termos de norma, pensamos que o oral e o escrito devem ser considerados de modo separado, havendo, a nosso ver, uma dupla norma: a do discurso oral e a do discurso escrito.

## Referências

- AAVV. (2004). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora*. Porto Editora,
- AAVV. (2006). *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa*. Verbo.
- Briz Gómez, A. Y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco Libros, 382 pp.
- Duarte, I. M. 2018. «Vantagens de uma gramática de usos para o Português Europeu. Alguns exemplos de análise de expressões extraídas de usos orais informais». *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 4: 1-17. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln4ano2018a32>.
- Duarte, I. M. e Carvalho, A. (2017). «Conversa informal e linguagem vaga “um bocado” e “um bocadinho”: contributos para o ensino do Português Língua Estrangeira». *Portuguese Language Journal*: 11. 146-164.
- Duarte, I. M. e Carvalho, A. (2018). «Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas orais informais no nível A». *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Philologia*. 63(2): 161-170. DOI:10.24193/subbphil.2018.2.10.

- Fonseca, J. (1994). *Pragmática linguística: Introdução, teoria e descrição do português*. Porto: Porto Editora.
- Grice, H. P. 1975. «Logic and conversation» In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* . New York: Academic Press, pp. 41-58.
- Rabatel, A. (2017). *Pour une lecture linguistique et critique des médias. Empathie, éthique. Point(s) de vue*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Sandre, M. 2013. *Analyser les discours oraux: approche pluridisciplinaire*. Paris: Armand Colin.
- Sfez, L. (2020). *La Communication*. Paris : Que sais-je ?.

## **(Re)Pensando o ensino de português como segunda língua para surdos brasileiros: análise de uma produção textual**

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

[angelabaalbaki@hotmail.com](mailto:angelabaalbaki@hotmail.com)

**RESUMO:** O presente texto tem como propósito analisar a produção textual (argumentativo-dissertativo) de uma surda, aluna de um curso pré-vestibular no Brasil. Também apresentamos uma breve retomada histórica a respeito do aparato legal que promove a educação bilíngue para surdos, considerando a Libras como primeira língua e o ensino de português como segunda língua, com destaque para a valorização da identidade linguística e cultural dos surdos brasileiros. Apontamos que a escassez de divulgação sobre saberes a respeito da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a persistência de preconceito linguístico, por sua vez, são obstáculos que dificultam a aprendizagem da língua portuguesa por parte do aluno surdo. Isso pode ser observado com a descrição de equívocos realizados por surdos ao produzirem textos em uma segunda língua. Sendo assim, existem barreiras que devem ser superadas para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa; Surdos; Segunda língua; Produção textual.

**ABSTRACT:** In the present text the author aims to analyze the textual production (argumentative-dissertative) of a deaf woman, a student of a pre-university course in Brazil. We also present a brief historical review of the legal apparatus that promotes bilingual education for the deaf, considering Libras as the first language and the teaching of Portuguese as a second language, with emphasis on valuing the linguistic and cultural identity of deaf Brazilians. We point out that the lack of dissemination of knowledge about the Brazilian Sign Language (Libras) and the persistence of linguistic prejudice, in turn, are obstacles that make it difficult for deaf students to learn the Portuguese language. This difficulty can be observed in the description of mistakes made by deaf people when producing texts in a second language. Therefore, there are barriers that must be overcome to make the teaching-learning process effective.

**KEYWORDS:** Teaching Portuguese Language; deaf; second language; textual production.

*Não é difícil supor como é complicada a questão de os surdos assumirem sua diferença linguística e lutarem politicamente por seu reconhecimento, o que os coloca na situação de “estrangeiros” dentro de seu próprio país! Por que estrangeiros? Pelo fato de, mesmo nascendo no Brasil e compartilhando aspectos culturais que constroem a identidade nacional, não aprenderem a língua pátria como língua materna, tal como acontece com a maioria dos brasileiros (Fernandes, 2006, p.5).*

## **Introdução**

A formulação “ser estrangeiro no próprio país” nos permite dizer que as diferenças linguísticas de certos grupos em um país multilíngue (mas que se apresenta muitas vezes como monolíngue) fazem-lhes sentir como sujeitos alheios a uma dada realidade linguística. Esse é o caso da comunidade surda brasileira. Em sua grande maioria, os sujeitos surdos são usuários de uma língua sinalizada, que não se confunde com a língua portuguesa. Essa diferença linguística faz funcionar a relação de uma língua-outra de um sujeito surdo brasileiro-estrangeiro. Nesse sentido, é relevante buscar as questões sócio-históricas que apontam para determinadas formas de dizer em línguas sinalizadas, de fato minorizadas.

Soma-se a isso, no cenário educacional brasileiro, a busca pela promoção da equidade linguística. Uma demanda que se tornou, nas últimas décadas, uma pauta central do movimento surdo, exigindo abordagens e metodologias de ensino que atendam às necessidades linguísticas específicas desse grupo. A centralidade da linguagem no processo educacional é incontroversa, sendo condição para a construção e a divulgação de conhecimento, assim como para a interação social. Contudo, para a comunidade surda, que utiliza predominantemente a língua de sinais, os desafios no acesso ao ensino de uma segunda língua (L2) são inúmeros. Podemos listar alguns desses: desconhecimento da língua de sinais por parte da sociedade, desprestígio social da Libras, preconceito linguístico, restrição de uso (baixa circulação linguística). Na educação de surdos, há de se

preconizar o processo de ensino de uma L2 tanto em seus aspectos linguísticos quanto culturais.

Diante do exposto, o propósito desta reflexão é buscar repensar o ensino de língua portuguesa para surdos. Para tal, concentramos na análise de uma produção textual de uma aluna surda, apontando alguns caminhos tomados pela discente para tecer sua formulação. O presente texto, além de sua introdução e considerações finais, está dividido em três partes. Em primeiro lugar apresentamos os marcos legais que garantem o ensino bilíngue para surdos. Em seguida, discutimos as principais dificuldades observadas a respeito da produção de textos em LP como segunda língua. Por fim, analisamos a produção textual de uma aluna surda inscrita em um curso pré-vestibular.

## **1. A situação da educação bilíngue de surdos brasileiro: marcos legais**

Apesar dos avanços alavancados pelas conquistas legais que marcam o início do século XXI, a educação de surdos é caudatária de processos seculares que perpassam, sobretudo, a interdição histórica pela qual as línguas de sinais passaram. Essa condição de interdição linguística afetou sobremaneira a produção de saber metalinguístico dessas línguas, suas formas de circulação social e de transmissão por gerações.

Retrospectivamente podemos dizer que, como uma forma de reduzir o apagamento pelo qual as línguas de sinais advieram e dirimir os problemas na educação de surdos, os movimentos sociais buscaram garantir direitos civis a essa comunidade em relação ao uso da língua que lhe seria própria. Deste modo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é tomada e significada como um elemento que confere à comunidade surda sua identidade. Certamente, foi e é de grande importância o papel do movimento surdo, em que se destaca, no Brasil, a atuação da FENEIS (Fundação Nacional de Educação e Integração dos

Surdos). O principal movimento ficou conhecido como “Movimento surdo em favor da educação e Cultura Surda no Brasil”.

As principais pautas do movimento foram: a luta pelo reconhecimento da Libras e a promoção da educação bilíngue de surdos. Em relação à primeira, uma série de leis foi sancionada nas últimas duas décadas, a Lei nº 10436, de 2002, que dispõe e regulariza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, e o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Em relação à segunda, houve a promulgação da Lei nº 14.191, de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Trata-se, de fato, de uma alteração na LDB (BRASIL, 1996), que na seção Capítulo V-A, Da Educação Bilíngue de Surdos, especificamente no artigo 60, em que se lê

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Seguindo o que estabelece a lei, na educação de surdos no Brasil, o português é considerado a segunda língua (L2) desses discentes, sendo ensinadas apenas duas habilidades linguísticas, quais sejam, a compreensão leitora e a produção escrita. Dito de outra forma, a única via de acesso à língua portuguesa é a escrita, visto que é visual. Assim, considera-se que o bilinguismo dos surdos brasileiros deva compreender a aprendizagem da “língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua” (Fernandes, 2007, p.2).

O destaque dado à aprendizagem de língua de sinais se justifica, pois a maior parte dos alunos surdos advém de famílias ouvintes, que não sabem essa língua. Tal ausência de inserção da língua de sinais na primeira infância ocasiona uma demora significativa nos processos de desenvolvimento linguístico. Cabe frisar que

A língua brasileira de sinais desempenha, para as pessoas surdas, as mesmas funções de uma língua oral para as ouvintes. Isso significa que todas as situações que envolvem o uso da língua oral podem ser vivenciadas pelas pessoas surdas por meio da língua de sinais. Como primeira língua, ela vai ter papel fundamental na aprendizagem do português, pois possibilitará aos aprendizes surdos o conhecimento de mundo e o de língua, uma contribuição para poderem entender o significado do que leem - deixando de ser meros decodificadores da escrita -, bem como para produzirem textos e não apenas repetirem estruturas frasais memorizadas (Pereira, 2024, p. 22).

Logo, a justificativa pela defesa do bilinguismo também se direciona para sua primeira língua (L1). Afinal, “[n]uma proposta bilíngue, a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes desta língua, preferencialmente surdos” (Pereira, 2014, p. 148).

Deve-se, contudo, observar que se trata de um bilinguismo em perspectiva socio-funcional, que compreende o surdo como parte de uma minoria linguística que constrói o conhecimento a partir de aspectos sócio-políticos e ideológicos. Trata-se, decerto, de um marco na história da comunidade surda, já que se tornou possível promover uma educação que respeite o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e que os compreenda como sujeitos bilíngues e biculturais. Essa condição de bilinguismo permite a comunidade surda ter acesso a bens culturais em ambas as línguas, situação que garante a inclusão social. Assim, “os surdos podem ser considerados bilíngues ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras” (Fernandes, 2007, p.2).

Acerca dessa condição socio-funcional do bilinguismo para surdos, Fernandes & Moreira (2014) destacam a importância de reestruturar o quadro escolar atual no qual as práticas de ensino de línguas ainda são, predominantemente, baseadas na oralidade em detrimento do uso de recursos visuais. Pensando em um processo de ensino-aprendizado melhor aproveitado pelo aluno surdo, os materiais em vídeo tornam-se importantes aliados. Desta feita, o uso de novas tecnologias na produção e na edição de vídeos em Libras torna-se indispensável na educação bilíngue de surdos. Passemos a algumas características próprias de produções textuais em português produzidas por alunos surdos.

## **2. Dificuldades no ato de produzir um texto em uma língua outra**

Como já comentado no tópico anterior, em geral, os alunos surdos adquirem tardiamente a língua de sinais, pois, normalmente, são filhos de pais ouvintes que não utilizam a Libras (ou melhor, a língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas é desconhecida da maioria dos brasileiros), e aprendem essa língua quando vão à escola. Nessa situação linguística diferenciada, o aluno surdo não encontra pares linguísticos com quem possa se comunicar e interagir, visto que em várias circunstâncias estão sozinhos em sala de aula de escolas regulares.

Na proposta de educação bilíngue, há de se considerar também os vários perfis sociolinguísticos dos sujeitos surdos, não somente por questões de tipos de surdez (leve, moderada, profunda), mas situação linguística de sua aquisição de L1 e aprendizagem de L2; de seu contexto familiar (se pais ouvintes sinalizantes ou não; se surdos, sinalizantes ou não), níveis de fluência tanto na língua de sinais quanto na língua oral majoritária de seu país/região, entre outros.

Conseqüentemente, o ensino de português como L2 para alunos surdos passa por diversas adversidades, abrangendo desde as condições



insatisfatórias oferecidas aos alunos (a ausência de professores bilíngues ou ainda a ausência de intérpretes educacionais) à falta de produção de materiais didáticos e de metodologias de ensino adequadas e eficazes. No que diz respeito ao ensino efetivo do português escrito, Guimarães & Silva (2016) destacam a importância da formação de professores fluentes em Libras e especializados no ensino de português como segunda língua para surdos e a necessidade de materiais didáticos específicos para esses alunos.

Levando isso em consideração, identificamos dois grandes desafios para os professores no ensino de língua portuguesa para surdos, visto que grande parte dos docentes brasileiros não é fluente em Libras e os materiais próprios para esse ensino são escassos. Essas situações marcadas por lacunas, impedem ou dificultam, em grande medida, que o aluno surdo aprenda a ler e a escrever uma língua de modalidade oral-auditiva.

Como qualquer aprendiz de L2, as produções textuais de alunos surdos são marcadas por interferências da L1, ou seja, certas estruturas linguísticas da Libras fundamentam a escrita da língua portuguesa, pois “a língua de sinais mobiliza as hipóteses na escritura do português pelos surdos e se reflete em seus textos” (Fernandes, 2007, p.9). Destarte, enfatizamos que

[o]s ‘erros’ que estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, o resultado da interferência da sua primeira língua (a língua de sinais) e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo (a língua portuguesa) (MEC, 2006, p.86).

Tais interferências podem causar estranheza por parte de docentes que não conhecem a Libras. Preliminarmente, o texto do aluno surdo pode ser visto como sem sentido, sem coerência e sem estrutura gramatical. Além disso, muito do que esse aluno produz, acaba sendo internalizado de forma equivocada, o que pode ocasionar um processo de fossilização, isto é, a incorporação de formas incorretas na competência linguística da L2. Nesse caso, devemos nos lembrar que

[...] a apropriação de uma L2 pelos surdos, no caso a escrita do Português, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a língua de sinais (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita (Dechant- Brocado, 2003, p.312-313).

Ademais, no caso de línguas de modalidades distintas, como as que abordamos nesta reflexão, marcam-se as diferenças culturais existentes entre ouvintes e surdos. Como destaca Quadros (2004),

[s]urdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual (Quadros, 2004, p.10).

Portanto, cabe aos professores a criação de propostas didáticas que ajudem o aluno a transpor a produção realizada em uma língua a outra. Assim, especificamente, no processo de produção textual em língua portuguesa, há de se sopesar a questão da modalidade das línguas, por exemplo, o caráter de simultaneidade da língua de sinais em relação ao de sequencialidade das línguas orais) e a da bagagem histórica da Libras em contraste com a trajetória das línguas orais, especificamente da língua portuguesa escrita.

Com o intuito de exemplificar a diferença de modalidades entre as duas línguas e como isso implica a produção textual de alunos surdos, incorporamos o que Fernandes (2007) aponta:

A flexão de tempo e pessoa dos verbos, a ordem das palavras na oração, a concordância nominal ou verbal, entretanto, não correspondem às regras da língua portuguesa. Essa constatação óbvia, demonstra que sua modalidade visual-espacial de representação guarda especificidades que a diferenciam do português, mas possibilitam a expressão de qualquer conceito ou referência de dados da realidade (Fernandes, 2007, p.2).

É comum nos deparamos com produções de alunos surdos que, embora em níveis diferentes de apropriação da escrita, apresentem características semelhantes quanto à estrutura. De acordo com Fernandes (2007), as produções se caracterizam pelas seguintes particularidades: a) palavras inadequadas; b) troca ou omissão de artigos; c) problemas no uso de preposições, conjunções e outros elementos de ligação; d) inexistência ou inadequação de concordância nominal (gênero, pessoa e número); e) uso inadequado ou falta de verbos<sup>1</sup>; f) alterações na estrutura frasal usual do português S-V-O (sujeito-verbo-objeto).

A despeito dessas características observadas por Fernandes (2007), constata-se que muitos surdos, em níveis mais elevados de apreensão da língua portuguesa escrita, apresentam resultados satisfatórios.

A constatação de haver, por um lado, pessoas surdas que alcançam bom desempenho na compreensão e no uso da língua portuguesa escrita e, por outro, ouvintes que apresentam dificuldades nessas habilidades é prova de que as dificuldades dos surdos não decorrem da surdez, mas da forma como o português escrito tem sido ensinado (Pereira, 2024, p. 21).

Logo, os problemas enfrentados por alunos surdos, comumente, são originados em propostas didáticas pouco eficazes e que não dialogam com a especificidade linguística da Libras e da cultura surda. A seguir, apresentamos a análise de uma produção textual.

### **3. Análise de produção textual realizada por sujeito surdo**

A produção textual foi coletada em um curso de pré-vestibular comunitário localizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), no primeiro semestre

---

<sup>1</sup> Fernandes (2007) ainda destaca que nos textos gerados por alunos surdos há omissão frequente dos verbos SER, ESTAR, FICAR, por inexistirem em Libras. A produção dessas omissões resulta em construções atípicas, que são interpretadas como enunciados telegráficos.

de 2019, cujo objetivo era a preparação para a realização de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Cabe registrar que o Enem desempenha um papel crucial na seleção e no ingresso de estudantes nas instituições brasileiras de ensino superior.

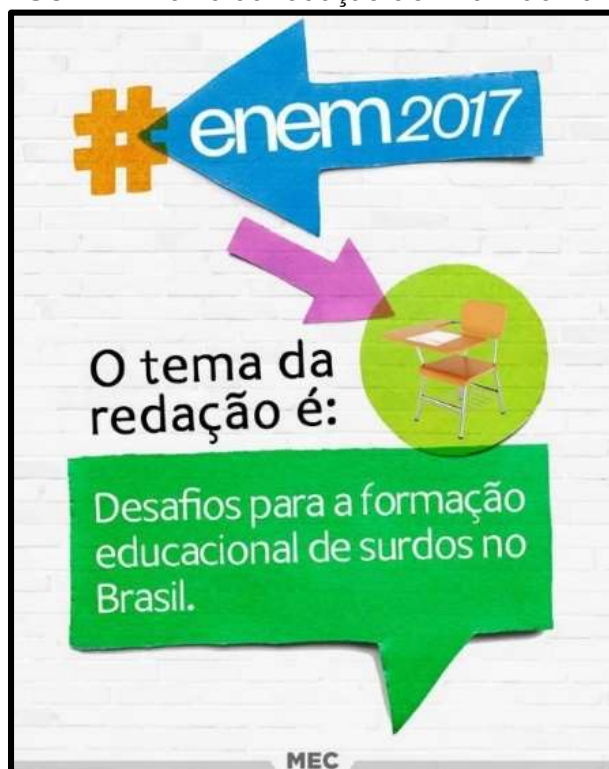
O público-alvo delineado do curso compreende os alunos do 3º ano do Ensino Médio ou aqueles que já concluíram esse segmento, inseridos em ambientes de aprendizado que contam com a presença de um professor e de um intérprete de Libras-Português, o qual executava a mediação linguística da única estudante surda da turma.

Dentro desse contexto, o gênero textual escolhido para ser desenvolvido durante as aulas do curso foi o dissertativo-argumentativo. A escolha do gênero se justifica pela sua recorrência nas provas de redação do Enem, refletindo a importância de o aluno desenvolver habilidades específicas, como a argumentação, a coesão textual e a capacidade de expressar ideias de forma clara e coerente.

Os estudantes do pré-vestibular, nesse ensejo, deveriam: a) reconhecer as partes que compõem o gênero textual proposto; b) elaborar as partes que compõem o gênero; c) compreender a estrutura e os elementos necessários para a escrita do gênero; d) produzir textos no modelo esperado na redação Enem.

Durante a realização do curso, foram produzidas algumas atividades de produção textual. Para a presente reflexão, selecionamos a produção que teve o seguinte tema motivador: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, baseado em prova do Enem realizada no ano de 2017, conforme nos mostra a figura abaixo.

FIGURA 1 - Tema da redação do Enem de 2017



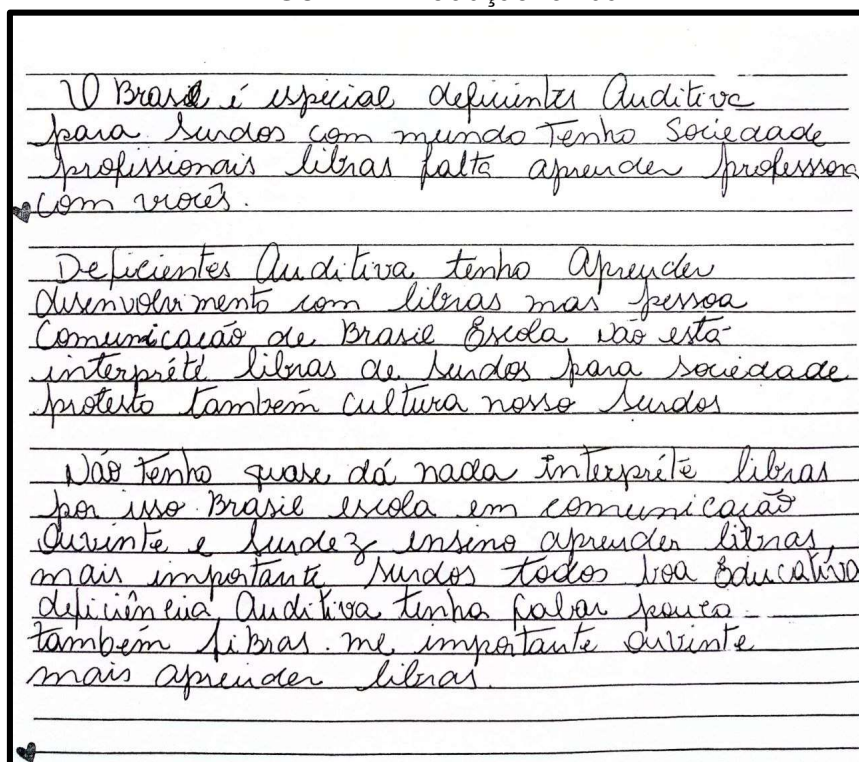
(Fonte: INEP - MEC, 2017)

Cabe registrar que foram explorados, ao longo das aulas de redação em língua portuguesa, os seguintes tópicos: i) apresentação da estrutura e os elementos necessários para a escrita de uma redação; ii) a elaboração das partes que compõem o gênero dissertativo-argumentativo (Introdução; argumento 1; argumento 2; conclusão) a partir de fatos e argumentos conhecidos; iii) produção de textos escritos com diferentes temas de redação Enem, elaborando proposta de intervenção<sup>2</sup>; iv) desenvolvimento de escrita individual da redação pelos alunos em LP.

Abaixo, inserimos a produção textual de estudante surda, como já afirmamos, a única em uma turma de alunos ouvintes.

<sup>2</sup> A proposta de intervenção deve sempre respeitar os direitos humanos. Nesta ocasião, o estudante deve selecionar, organizar e relacionar, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

FIGURA 2 - Produção textual



O Brasil é especial deficientes Auditiva para surdos com mundo Tenho Sociedade profissionais libras falta aprender professor com vocês.

Deficientes Auditiva tenho Aprender desenvolvimento com libras mas pessoa Comunicação de Brasil Escola não está intérprete libras de surdos para sociedade protesto também cultura nosso surdos

Não tenho quase dá nada intérprete libras por isso Brasil escola em comunicação surdos e surdez ensino aprender libras, mais importante surdos todos boa Educação deficiência Auditiva tinha falar pouco também libras. me importante surdos mais aprender libras.

(Fonte: arquivo pessoal, 2019)

De forma a basear nossa análise, retomamos alguns exemplos de impasses que envolvem sujeitos surdos que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2). A apreciação da produção textual da estudante surda, pautada no reconhecimento de sua singularidade linguística, considerou os seguintes aspectos: a) adequação ao tema proposto; b) sequência lógica de ideias e estrutura do texto; c) ortografia; d) domínio de componentes gramaticais (uso de artigos, preposições, conjunções, flexão verbal etc.).

Preconiza-se que, na avaliação de produção textual em língua portuguesa realizada por surdos, primeiramente, devam ser observados os aspectos semânticos. Em seguida, a sequência lógica das ideias e estruturação para se ter a compreensão do texto. E, por fim, o domínio dos aspectos ortográficos e gramaticais. De acordo com tal hierarquização, iniciamos nossa análise observando as partes gerais do texto e seguimos às partes específicas.

Retomando os aspectos listados anteriormente, organizamos quatro tópicos, que se seguem.

### **3.1. Adequação ao tema proposto**

A produção está adequada ao tema proposto, já que aponta os principais desafios: a falta de intérpretes nas escolas; o desconhecimento da Libras e da cultura surda por parte de professores. O tema reflete uma situação vivida e revivida por alunos surdos brasileiros em suas práticas escolares por décadas. Talvez, por isso, a aluna tenha conseguido expor suas ideias com relativa clareza dentro do que foi proposto.

### **3.2. Sequência lógica de ideias e estrutura do texto**

As orações simples e justapostas, organizadas em três parágrafos, resultaram em um texto sequencialmente estruturado. A sequência das ideias parece repetir, principalmente, uma queixa: ausência de intérpretes de Libras em sala de aula.

Em termos de sua estrutura, podemos dizer que é uma produção com três parágrafos, como em geral esse tipo de gênero (dissertativo-argumentativo) é efusivamente ensinado em cursos de pré-vestibular. É interessante que nessa estrutura, comparece no final do último parágrafo uma proposta de intervenção, parafraseado em: “ouvintes deveriam aprender Libras”.

### **3.3. Domínio da ortografia**

A ortografia propriamente dita não parece ser um problema da escrita. Há o uso de letras maiúsculas como, por exemplo, em “Escola” (provavelmente por ter sido marcada pela experiência de escrever no cabeçalho, o nome da escola onde estudou), e a forma equivocada de acentuar (usar o acento agudo na palavra “intérprete”. Segundo Fernandes (2007), a dificuldade em proceder



à acentuação é proveniente da condição linguística do surdo, já que exige a consciência sonora das palavras. Do mais, notamos que as palavras foram utilizadas em sua forma convencional, provavelmente, mais familiares à aluna.

### **3.4. Domínio de componentes gramaticais**

O domínio de componentes gramaticais em português está imbricado com os da Libras. A escrita reflete um fio discursivo construído em uma outra língua, outra sintaxe. Os “erros” evidenciam o processo de aprendizagem da escrita em uma segunda língua; com interferências da língua de sinais na produção escrita em português da aluna surda.

É possível verificar que há o uso de artigo, preposições, advérbios, verbos flexionados no presente (na 1ª ou 3ª pessoas do singular) ou mantidos no infinitivo, pontuação (ponto final), mesmo que não utilizados adequadamente. A concordância nominal de gênero, no sintagma “Deficientes Auditiva”, também foi utilizada de forma inadequada.

Não foi observado o uso de elementos anafóricos que poderia resultar em um texto mais coeso. A estratégia elencada pela aluna foi o uso de estruturas frasais semelhantes, criando um efeito de paralelismo sintático - que não seguia necessariamente o padrão sujeito-verbo-objeto (SVO). Fernandes (2007) indica que os enunciados produzidos por estudantes surdos são geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. E pela interferência da Libras, poderiam ocorrer inversões como OSV e OVS nas produções em língua portuguesa escrita. Nesse sentido, pudemos averiguar, que segundo Silva & Favorito (2009),

o aluno surdo pode estar privilegiando na escrita aspectos outros, diferentes daqueles esperados pelo ouvinte letrado (o professor) e isso, de certa maneira, explica a necessidade do surdo de se apropriar de forma por vezes inesperada da escrita do português para expressar suas ideias, marcando nesse momento sua própria história de apropriação dessa língua (p.52).



De forma ampla, a produção textual ora analisada indica quanto o ensino de língua portuguesa como L2 precisa ser repensado no país, para que os alunos surdos possam galgar outros patamares linguísticos. Pretendemos que com essa reflexão não apenas abordar as particularidades linguísticas desse grupo, mas também incentivar a criação de estratégias pedagógicas inovadoras que possam potencializar o desenvolvimento das habilidades necessárias para a produção de textos dissertativo-argumentativos em língua portuguesa, promovendo, assim, a inclusão efetiva e a equidade no acesso ao conhecimento e ao ensino superior. E como isso poderia ser alcançado?

A Libras deve ser exercida, conforme afirma Barbosa (2016, p. 47), “não só dentro da Comunidade Surda, mas também na sociedade ouvinte, além de ser um incentivo para a defesa da Educação Bilíngue para surdos”. Entendemos que a Libras na escola, além de ser uma das línguas de instrução para os alunos surdos, é garantia para romper barreiras linguísticas na sociedade. Por sua vez, Bernardino & Drumond (2012) sustentam que é igualmente válido ressaltar a importância que os professores possuem no processo de ensino do português para surdos, pois esses devem buscar entender as especificidades do aprendiz da segunda língua e a diferença entre as modalidades oral-auditiva e visual-espacial.

## **Considerações finais**

A elaboração dessa pequena análise de uma produção textual foi norteada pela compreensão da língua de sinais como uma língua legítima e autônoma. Ao descrever a produção textual, acabamos por explorar determinadas nuances do processo de ensino do português como L2 para surdos, sempre ponderando acerca dos aspectos linguísticos e culturais. Em outros termos, a reflexão ora realizada pretende oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes para os surdos, um grupo de minoria linguística.

Ainda podemos verificar, em parte da literatura da área, que os surdos são retratados, muitas vezes, como

[...] estrangeiros no uso do Português e que muitas de suas construções são próximas das de um falante não nativo. Isso se dá, principalmente, em relação ao uso de conectivos, preposições, conjunções e outros elementos colocados de forma inadequada por quem não tem vivência na língua” (Dechant- Brocado, 2003, p.317).

Apesar de os surdos serem considerados “estrangeiros’ no uso da língua portuguesa, alguns têm apresentado bom desempenho na aprendizagem das competências leitora e de produção textual em L2 (Pereira, 2024). Partimos do pressuposto de que a aprendizagem de uma L2 pode ser enriquecedora e acessível para a comunidade surda, quando abordada de maneira adequada, considerando sua primeira língua e a experiência visual. Defendemos, portanto, que o uso de metodologia de ensino que faça uso de imagens, vídeos em libras, esquemas de funcionamento das estruturas linguísticas de cada língua, papel da cultura e da identidade dos surdos seja a alternativa mais acertada para conquistar tal desempenho.

Sabemos que o surdo enfrenta diversos desafios educacionais e sociais, sendo necessário observar-se como esse grupo minoritário se relaciona com o português, a língua oral majoritariamente utilizada no Brasil. Se o sujeito surdo tem a imposição de ser bilíngue para viver em uma sociedade letrada em uma língua oral, que essa imposição seja baseada em uma relação menos conflituosa com a língua portuguesa.

Nessa perspectiva, concluímos ser extremamente relevante evidenciar ao sujeito surdo que aprender o português como segunda língua é imprescindível para compreender o outro mundo no qual ele também está inserido e do qual faz parte intrínseca. Assim, talvez possa deixar de “ser estrangeiro” no próprio país e ser considerado um sujeito que se diz em duas línguas legitimamente brasileiras.

## Referências

- Barbosa, E. R. A. (2016). *Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Bernardino, E. L. A. & Drumond, M. F. (2012). Curso de produção textual e prática de português para surdos: um projeto de extensão. *Anais do II SIELP* (Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa), Uberlândia :EDUFU, v. 2, n. 1, p.1-9.
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25.
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30.
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF.
- Dechandt-Brochado, S. M. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira*. Tese de Doutorado em Linguística. Assis-SP: UNESP.
- Fernandes, S. (2007). *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Grupos de Estudos por área. Curitiba,
- Fernandes, S. (2006). Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, Disponível em: <[http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes\\_praticas\\_letramento\\_s+surdos\\_2006.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramento_s+surdos_2006.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- Fernandes, S.& Moreira, L. C. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em revista*. Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69. Disponível em:<<http://educa.fcc.org.br/pdf/er/nnumeroesp02/nnumeroesp02a05.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2021.
- MEC. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Pereira, M. C. C. (2014). O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*. Editora UFPR. Curitiba, Edição Especial n. 2, 143-157.

- Pereira, M. C. C. (2024). Aprendizagem da língua portuguesa por crianças surdas. In: Fernandes, S., Pereira, M. C. C. & Ribeiro, M. C. M. A. *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola, p. 21-44.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- Silva, G. M. & Guimarães, A. B. B. (2016). Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES. (Org.) *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt, New Jersey: APTP - American Organization of Teachers of Portuguese/ Boavista Press, p. 79-96.
- Silva, I. R. & Favorito, W. (2009). *Surdos na escola: Letramento e Bilinguismo*. São Paulo: REVER - Produção Editorial e Edição de Texto.

## Olhares cruzados sobre a formação inicial docente em contexto pós-pandémico

João Gabriel Thomaz Moura Morais

Centro de Língua Portuguesa de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)

[joao.gtmm@gmail.com](mailto:joao.gtmm@gmail.com)

**RESUMO:** O presente estudo pretende identificar e refletir sobre aspetos passíveis de alteração na formação inicial de docentes de Português como Língua Não Materna. As possibilidades de alteração destacadas visam, assim, responder mais adequadamente às mudanças impostas pelo cenário pós-pandémico, fortemente marcado pela generalização dos percursos formativos online e pela popularização de certos dispositivos baseados em inteligência artificial (IA). Para esta reflexão, foi seguida uma abordagem metodológica assente na análise crítica da literatura existente e na avaliação de práticas pedagógicas emergentes. A investigação centrou-se, portanto, na identificação das competências essenciais para os docentes no atual cenário educativo (as competências formativas, as competências de investigação, as competências curriculares, as competências ao longo da vida, as competências socioculturais, as competências emocionais, as competências comunicativas, as competências de engajamento e inovação e as competências das TIC) e nas possibilidades de desenvolvimento dessas competências através de uma utilização apropriada de ferramentas do universo tecnológico. O estudo sugere algumas premissas de reflexão sobre o futuro da formação inicial docente e como esta poderia ser melhorada a fim de formar docentes mais capacitados para enfrentar os desafios de uma educação pós-pandémica através da qual se almeja formar cidadãos ativos, participativos e digital e linguisticamente competentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial docente; Competências digitais; Contexto pós-pandémico; Português como Língua Não Materna.

**ABSTRACT:** This study aims to identify and reflect on aspects of initial teacher training for Portuguese as a Non-Native Language that could be improved. The proposed changes are intended to better address the challenges posed by the post-pandemic context, which is strongly characterized by the widespread adoption of online training programs and the popularization of certain AI-based tools. For this reflection, a methodological approach based on a critical analysis of existing literature and an evaluation of emerging pedagogical practices was followed. The research focused on identifying essential competencies for teachers in the current educational landscape (including training, research, curricular, lifelong learning, sociocultural, emotional, communication, innovation, and ICT competencies) and explored the potential for developing these competencies through appropriate use of technological tools. The study, suggests some premises for reflecting on the future of initial teacher training and how it could be improved to better equip teachers to face the challenges of post-pandemic education, aiming to develop active, participative, and digitally and linguistically competent citizens.

**KEYWORDS:** Initial teacher training; Digital competencies; Post-pandemic context; Portuguese as a Foreign Language.

## Introdução

Em 2020, a pandemia da COVID-19 alterou profundamente a nossa rotina como docentes, tendo-nos obrigado a estar confinados e a contactar com os nossos aprendentes através de plataformas de comunicação online. Esta experiência, enriquecedora e inquietante, conduziu-nos a uma reflexão sobre as competências necessárias para assegurar aulas mediadas pela tecnologia, o que, conseqüentemente, nos levou a debruçar-nos sobre possíveis pistas de mudança do percurso de formação inicial de docentes de Português como Língua Não Materna. Em todas as formações que conduzem à habilitação para o ensino de Português como Língua Não Materna, existe um processo preparatório do estudante em formação inicial, que engloba várias componentes teóricas aliadas a uma parte de prática supervisionada. Este perfil de formação segue, portanto, diretivas que se sustentam nas práticas acionais de investigação-ação, recorrendo ao exercício de observação não somente como instrumento avaliativo, mas também como premissa para uma reflexão alargada de tipo colaborativo, bidirecional, socioconstrutivista, analítico-reflexivo e intertemporal (Alarcão & Roldão, 2008). Através deste processo formativo, tenciona-se lançar as bases teórico-práticas do “EU profissional” do estudante em formação inicial, bases estas que se devem metamorfosear e adaptar aos tempos em que ocorre a docência. Nesse sentido, a questão que nos norteará e à qual tentaremos responder é: que competências e ferramentas o estudante em formação inicial docente nos anos pós-2020 necessitará de ter de forma a propor aos aprendentes uma prática que se coadune com o seu tempo?

Antes de mais, parece-nos imprescindível esboçar algumas reflexões sobre os principais impactos da pandemia da COVID-19 em contexto de ensino-aprendizagem, assim como sobre as especificidades das modalidades

de ensino a distância na atualidade em contraste com o ensino remoto de emergência aplicado no ano letivo em que o primeiro confinamento teve lugar.

O estado de emergência associado à propagação da COVID-19 conduziu a um esbatimento do contexto presencial síncrono durante um longo período, o que resultou num distanciamento físico e, a nosso ver, emocional entre os alunos e entre os alunos e os docentes. Um dos problemas que comprometeu a eficácia do ensino remoto de emergência relacionou-se com o facto de muitos docentes e aprendentes não terem uma competência digital suficientemente aprofundada para poderem manipular as ferramentas que lhes eram propostas, o que originava a um certo desconforto e retraimento em relação ao uso das plataformas de videoconferência como meio de comunicação. Cremos importante ressaltar que, em alguns casos, o ensino remoto, que poderia eventualmente considerar-se como um elemento democratizador da difusão de conhecimentos a um público alargado, constituiu um fator de agravamento da desigualdade social, pois havia muitas crianças que faziam “a sua única refeição decente do dia na cantina da escola que frequentavam (...) casas sem rede de internet ou com rede de fraca potência” (Duarte, 2021, p. 4). Paralelamente, esta transição forçada para o universo online provocou o desaparecimento da figura física do docente, o que culminou na perda do seu estatuto quase monumental de principal fonte de saber em contexto de sala de aula (Brinitzer, 2013), passando este a concorrer com fontes de informação que se encontravam à distância de um clique. Por conseguinte, os alunos viram-se obrigados a assumir um papel de autorreguladores das suas próprias aprendizagens, tornando-se gestores dos seus conhecimentos e, em certa medida, co-formadores de competências. Estariam estes devidamente preparados para tal?

Adicionalmente, estas mudanças repentinas originaram, de uma forma generalizada, uma certa instabilidade emocional tanto na esfera docente como na esfera discente, provocada maioritariamente pela incerteza em relação à situação vivenciada e pela falta de estímulo. Em contexto de confinamento, as

emoções de desempenho (Pekrun, 2006), ou seja, as emoções que dependem essencialmente da perceção subjetiva de sucesso ou fracasso do estudante em relação aos objetivos por si estabelecidos (Jarrell, Harley & Lajoie, 2016), tenderam para o lado inibidor, o que se pode ter traduzido numa postura de relaxamento excessivo (possibilitado pelo distanciamento e pela facilidade de “desconexão”), num sentimento de desmotivação ou ainda em altos graus de ansiedade e de pânico. Esta realidade levou a que alguns docentes e alunos percecionassem a experiência de ensino mediado por tecnologia como fastidiosa, desgastante e até penosa (Pinho, 2021). Para que tal ideia não se perpetue, estamos em crer que se deverá proceder a uma atualização do nosso “EU profissional” de modo a responder aos desafios da década de 2020 e a servir os nossos alunos cujas necessidades estão em evolução constante e rápida. Parece-nos lógico que este processo de atualização das competências docentes remonte à sua origem, ou seja, se desencadeie já no processo de formação inicial. No âmbito desta reflexão, no que toca às competências docentes, inspirar-nos-emos na tipologia definida por Selvi (2010), sendo as competências essenciais a desenvolver as competências formativas, as competências de investigação, as competências curriculares, as competências ao longo da vida, as competências socioculturais, as competências emocionais, as competências comunicativas, as competências de engajamento e inovação e as competências das TIC. Atendendo à amplitude do espetro analítico-crítico desta questão, ao invés de analisarmos cada uma das competências de forma estanque, debruçar-nos-emos de forma breve sobre as oito primeiras, definindo-as e relacionando-as com as competências das TIC, que o docente deve saber dominar com mestria no cenário pós-pandémico.

## **1. Competências formativas**

No que concerne às competências formativas, podemos afirmar que estas se prendem essencialmente com o conhecimento teórico da disciplina



ensinada, o que, para muitos formadores iniciantes, é ainda visto como o mais “essencial” da prática docente. No entanto, sob o nosso prisma de análise, após a pandemia, esta competência formativa, embora essencial, está longe de assumir um papel de centralidade. A descentralização em torno desta competência do docente deve-se, em grande medida, ao facto de a informação poder chegar ao aluno por diversos canais. Nos últimos quatro anos, as possibilidades de acesso à informação ampliaram-se, tendo sido popularizada a utilização da Inteligência Artificial, cujos resultados são deveras impressionantes e têm uma qualidade bastante razoável em tarefas básicas de produção e de compreensão textual em língua estrangeira. Face a estes resultados possivelmente satisfatórios dados pela IA, o professor assumirá um novo papel, o de “um gestor da informação (Pretto & Serpa, 2001), um mediador das aprendizagens (Nisbet, 1992; Fosnot, 1996), um guia das cognições (Fino, 2001), um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young, 2003).” (Coutinho, 2009, p.77). Nesta senda, ousamos afirmar que, no que respeita ao desenvolvimento e à transmissão de conhecimento teórico, o futuro formador não deve estar formatado para assumir um papel de exclusividade na transmissão de saber, mas sim para ter a capacidade de corrigir e aperfeiçoar os resultados que poderão decorrer de outras fontes de informação. Seria, por conseguinte, importante o docente testar a fiabilidade das diversas vertentes de acesso à informação e saber mostrar as fragilidades das mesmas aos seus estudantes, preparando-os para uma utilização mais ética e responsável. Podemos, a título ilustrativo, questionar a fiabilidade de algumas respostas dadas pelo ChatGPT, que, segundo Joshi et al. (2024), “has inconsistencies and tends to answer basic questions incorrectly, even if they can be solved by a direct formula” (p.627). No caso das línguas, os principais erros não estão, como é evidente, relacionados com a aplicação de fórmulas, mas sim com a análise de noções pragmáticas ou até morfossintáticas, dado que não existe uma sensibilização da máquina para esses tópicos. Por exemplo, se um aprendente de Português como Língua Não Materna, de nível iniciação, colocar o seguinte *prompt* no ChatGPT (“todos os portugueses usam

a forma 'você' quando falam num registo formal?"), a resposta da IA será "Não, em Portugal, o uso do 'você' não é a forma mais comum de se comunicar formalmente. A forma tradicional de tratamento formal em Portugal é usar o 'senhor' ou 'senhora' acompanhado do nome ou sobrenome da pessoa." (ChatGPT, 29/08/2024). Curiosamente, a informação dada não corresponde totalmente à realidade portuguesa, na qual se verifica, além do uso de "senhor" e "senhora" (muitas vezes, conotado socialmente), o emprego de outras formas de tratamento formal como a utilização do nome próprio antecedido de artigo definido e seguido de verbo conjugado na terceira pessoa do singular ou ainda uma estrutura com sujeito subentendido (duas formas apresentadas aos alunos, na maioria dos casos, logo no nível A1). Como a explicação apresentada pelo sistema alimentado por IA é deveras completa, o aluno poderá até duvidar do seu próprio conhecimento, o que poderá prejudicar a aprendizagem de certas estruturas linguísticas. Por outro lado, não é apenas o aluno que poderá ser induzido em erro pela IA, pois a máquina é também facilmente influenciável pelo utilizador e apresenta dificuldades em lidar com a discrepância entre o que propõe e o que o utilizador afirma ser verdade, no caso de haver mais do que uma opção verdadeira. Por exemplo, aquando de uma busca, o ChatGPT propôs-nos a seguinte resposta "Você pode contar conosco para qualquer ajuda." (forma correta, segundo a norma brasileira). Perante esta resposta, em jeito de teste, indicámos ao ChatGPT que a palavra "conosco" estava errada e, surpreendentemente, este concordou com a afirmação feita e indicou mesmo "Você está certo", apresentando uma justificação pouco coerente e sublinhando que a forma mais comum e aceite seria "com a gente" e, portanto, a frase 'corrigida' deveria ser "Você pode contar com a gente para qualquer ajuda".

Ainda que exponhamos algumas fragilidades dos sistemas baseados na inteligência artificial, não queremos com esta explanação indicar que o professor deverá tentar omitir a existência destas ferramentas no processo de transmissão dos seus conhecimentos (o que de nada serviria, uma vez que muitos estudantes já as manipulam com alguma mestria). Nesse sentido, a

nova missão que recai sobre o docente é a de auxiliar o aluno a filtrar a informação obtida por esta via e, porque não, ajudá-lo a melhorar a forma como conduz as suas pesquisas através da IA. Para tal efeito, o docente deverá treinar o aluno para a redação de *prompts* eficazes e detalhados, que lhe permitam atingir os resultados mais precisos possíveis. Sendo o *prompt* uma interface de comunicação entre a inteligência humana e a inteligência artificial, parece-nos de sobeja importância que os alunos conheçam as especificidades que devem ter em conta aquando da sua redação, nomeadamente, 1) a clareza e a especificação das instruções, 2) a menção de restrições e delimitações específicas, 3) a indicação de casos, exemplos ou modelos concretos, 4) a estruturação de perguntas seguindo modelos claros (questões de Sistema 1 ou de Sistema 2) e 5) o controle do grau de verbosidade do *output* pretendido (Ekin, 2023). Para evidenciar a relevância destes pontos e o seu impacto nos resultados que o aprendente de PLNM poderá extrair da IA, tomamos a liberdade de apresentar exemplos de respostas do ChatGPT a determinados *prompts* cujos graus dos fatores anteriormente definidos são distintos:

1. A clareza e a especificação dos *prompts*: Deu-se ao ChatGPT, a 29/08/24, a seguinte instrução “Dá-me frases com determinantes possessivos” e a resposta da IA consistiu em dez frases que recorriam ao uso de determinantes possessivos (e.g. “Meu carro está estacionado na garagem.”). Interessantemente, em nenhum dos exemplos apresentados pela IA, o determinante possessivo vinha precedido de um artigo definido, seguindo uma estrutura típica do Português do Brasil. Todavia, ao darmos ao ChatGPT, no mesmo dia, a seguinte instrução “Dá-me frases com determinantes possessivos em português europeu”, o sistema baseado em IA reajustou a sua proposta de resposta e sugeriu dez exemplos nos quais já encontramos mencionados explicitamente os determinantes artigos definidos antes dos determinantes possessivos (e.g. “O meu telemóvel está a carregar na sala”). Pode-se, assim, concluir que o grau de especificação e clareza pode modificar completamente os resultados apresentados pela IA que, em caso de não-

explicitação, tende a recorrer a explicações e/ou exemplos advindos do Português do Brasil (devido à maior presença desta variedade na *web*).

2. A menção de restrições e delimitações específicas: Tendo em conta as possíveis necessidades de um estrangeiro recém-chegado a um país lusófono e as recomendações dos documentos de referência, pensamos que poderia ser interessante testar a importância da clareza de restrições no âmbito de uma interação sobre um tema relacionado com a saúde, dando ao ChatGPT a seguinte instrução: “cria um diálogo entre um médico e um paciente com febre”. Reagindo a este *prompt*, a IA propôs duas possibilidades de diálogo, uma com 238 palavras e outra com 351 palavras. Contudo, se o utilizador delimitar explicitamente o que pretende, propondo um *prompt* deste tipo: “cria um diálogo entre um médico e um paciente com febre que eu, aluno estrangeiro com dificuldades em português, conseguirei ler pausadamente num minuto numa aula de português”, o ChatGPT proporá um diálogo mais simples e com um menor número de palavras (apenas 146), o que corresponderia melhor às capacidades e necessidades do utilizador.

3. A indicação de casos, exemplos ou modelos concretos: No caso do ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM), é frequente o docente propor exercícios de produção escrita inspirados numa determinada estrutura ou até tomando como exemplo um texto ou uma frase já analisada em sala de aula. Fazendo uma análise experimental, constatámos que este tipo de exercícios é facilmente executado pela IA na condição de que o *prompt* se encontre bem definido e especificado. A título de exemplo, comprovámos que, pedindo ao ChatGPT para redigir três frases no Presente do Conjuntivo, este nos apresentava três frases estruturalmente distintas em que o uso do Presente do Conjuntivo era imposto pelo uso do advérbio “talvez” (“Se ele terminar o trabalho cedo, talvez vá ao cinema.”), pelo uso de um verbo introdutório que transmite a ideia de esperança e de probabilidade hipotética (“Espero que ela chegue a tempo para a reunião.”) e, por último, por um início de frase do tipo: “É + adjetivo/nome + que” (“É importante que nós estudemos para o exame.”). Todavia, se propusermos um *prompt* baseado num modelo

concreto, como “Redige três frases no Presente do Conjuntivo, seguindo a mesma estrutura frásica de ‘É necessário que tu pagues a renda hoje.’”, todas as frases apresentadas pelo sistema serão do tipo “É + adjetivo + que + verbo conjugado no Presente do Conjuntivo”.

4. A estruturação de perguntas seguindo modelos claros (questões de Sistema 1 ou de Sistema 2): A forma como o utilizador estruturará a sua questão irá ter um impacto na forma como o ChatGPT apresentará a sua resposta, tendo sido distinguidas questões de dois sistemas (Ekin, 2023). As questões de sistema 1 são questões concisas de resposta direta e de ordem factual, que se baseiam em informações concretas e de modelo facilmente reconhecido pela IA, como, por exemplo, “Qual é a capital de Portugal?”. Se o utilizador pretender um *output* mais deliberado e analítico, este deverá evitar questões diretas e propor ao ChatGPT um *prompt* que estimule o seu poder reflexivo e de deliberação entre as vantagens e as desvantagens, podendo iniciar os seus questionamentos por estruturas como “Como...”, “Em que medida...”, entre outras. Com os alunos de PLNM, consideramos que poderá ser interessante trabalhar este aspeto em sala de aula, tendo em consideração que a estruturação de questões se revela frequentemente complicada para os alunos do nível inicial e até intermédio. Pensamos, então, que o treino de escrita de *prompts* interrogativos em aula com os alunos, aliado à submissão das questões formuladas ao ChatGPT, poderia constituir um bom exercício de análise e reflexão para o próprio aprendente, pois este poderia facilmente compreender se a questão por si formulada conduz à tipologia de resposta desejada.

5. O controle do grau de verbosidade do *output* pretendido: A escolha adequada de advérbios de quantidade e de modo pode influenciar fortemente a resposta proposta pelo ChatGPT, servindo estes de modeladores do grau de detalhe da resposta que a plataforma nos proporá. Através de uma escolha adequada dos advérbios, poderemos obter uma resposta mais ajustada às nossas necessidades de conhecimento ou até ao nosso perfil. Por exemplo, pedindo ao ChatGPT para definir brevemente o conceito de palavra,

obtemos uma definição sucinta de cerca de quatro linhas, enquanto, se lhe pedirmos que nos descreva exaustivamente o conceito, facultar-nos-á não apenas uma definição, mas igualmente uma análise em termos linguísticos, uma análise das características morfológicas, uma explicação das suas possíveis funções gramaticais, uma menção dos aspetos fonológicos e ortográficos e ainda uma explanação sobre a sua importância no contexto frásico e na construção de sentido. Desde logo, a disparidade entre os dois resultados é marcante. Nesta senda, interrogamo-nos sobre a possibilidade de o controle do grau de verbosidade se poder fazer de acordo com uma descrição do utilizador e das suas capacidades/necessidades. E concluímos que é possível. Quando introduzimos no ChatGPT o seguinte *prompt* "Explica-me a definição do termo "palavra" tendo em conta que sou um estudante em Linguística", o sistema alimentado pela IA sugere uma definição muito completa que abrange a definição linguística, as características morfológicas, as possíveis funções gramaticais, aspetos fonológicos e ortográficos e ainda possibilidades de análise em termos de contexto e significado (uma definição bastante semelhante à que foi dada quando foi solicitada uma definição exaustiva do conceito). Já quando inserimos o *prompt* "Explica-me a definição do termo 'palavra' tendo em conta que sou um estudante de Português como Língua Estrangeira de nível iniciação", a resposta foi bastante mais simplificada, tendo sido apresentada uma definição simples, acompanhada de uma explicação brevíssima dos elementos que compõem a palavra, dos tipos de palavras que existem e do papel das palavras nas frases.

Após estes testes, compreendemos que a explicitação do perfil do utilizador, quando associada a uma redação eficaz de um *prompt* coeso e explícito, pode revelar-se vantajosa para que o utilizador obtenha resultados mais adaptados ao que procura. Acreditamos, portanto, que este trabalho de escrita de *prompts* não se deve limitar a um trabalho autónomo e não orientado por parte do aluno na sua casa, podendo tornar-se parte integrante das aulas de PLN, na medida em que obrigaria a uma mobilização dos conhecimentos linguísticos dos aprendentes e das suas capacidades crítico-

reflexivas no processo de análise das respostas apresentadas pela IA. Assim, ousamos declarar que um trabalho sobre e com a IA em sala de aula permitiria ao aluno uma busca de informação mais consciente e autónoma, sendo o professor responsável por orientar o aluno para ser mais autónomo e, assim, desenvolver a habilidade de “acquéirir, individuellement, sans considération des circonstances de son émergence” (Bélanger & Farmer, 2012, p.174).

## **2. Competências de investigação**

No que respeita às competências de investigação docente, podemos afirmar que a indissociabilidade da área da formação de professores e da investigação já vem sendo sublinhada desde os anos 80. Uma das grandes figuras apologistas desta associação benéfica entre a prática e a investigação é Schön (1992) com a sua proposta de uma prática profissional reflexiva, segundo a qual o docente é um *reflective practitioner*, ou seja, um aplicador que reflete de forma prévia e posterior sobre as suas práticas a fim de as retificar de acordo com a sua perceção de sucesso. O professor aprende, assim, da sua prática para a poder retificar e melhorar. Apesar de concordarmos parcialmente com esta visão, estamos em crer que o professor pode ir além de uma reflexão sobre a sua própria prática, procurando informar-se sobre o estado da investigação em Pedagogia e Didática de modo a não somente melhorar a sua prática, como também trazer alguma modernidade e dinamismo às suas aulas diante de um público em constante evolução e progresso. Dever-se-á, por conseguinte, visar um esbatimento entre a esfera investigativa (que se centraliza essencialmente nas universidades) e os saberes práticos edificados a cada dia pelos docentes nas suas salas de aula (Zeichner, 1998). O professor terá, portanto, de assumir uma postura de interesse e abertura ao novo, mas também de autocritica em relação às suas práticas. Muitas vezes, a autoavaliação das práticas pessoais pode constituir um grande desafio, considerando que é complexo ter recuo suficiente para analisar as nossas próprias ações de forma externa e imparcial. Por esse motivo,

acreditamos que, no seio das equipas docentes, o exercício de observação se deveria popularizar e não ser apenas visto como um instrumento avaliativo no decorrer de práticas supervisionadas. Ainda que os professores em formação inicial devam dar aulas supervisionadas cujo objetivo principal é a avaliação do seu desempenho diante dos alunos, cremos que estes momentos de observação deveriam ser ampliados, permitindo aos estudantes não somente observar as aulas de docentes mais experientes (o que já vem sendo feito em alguns percursos formativos de professores de PLNM, nomeadamente, o da FLUP), mas também observar colegas em formação inicial de modo a que se instaure uma dinâmica de “observação, reflexão e acção sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado” (Reis, 2011, p. 8). Estamos em crer que apenas esta abertura à reflexão e à cooperação com outros colegas pode conduzir a uma mudança, pois, de modo a poder intervir no contexto ‘real’ de prática letiva, o docente terá de saber observar e problematizar.

Felizmente, esta consciência da necessidade de observar para melhorar e investigar para inovar já vem sendo inculcada nos professores em formação inicial, mas quais serão as novas perspectivas apresentadas pelo cenário pós-pandémico? Neste contexto, ousamos afirmar que aquilo que realmente mudou não foram as práticas recomendadas, mas sim os meios e as ferramentas. Primeiramente, no que concerne à investigação, com o auxílio da IA, os artigos relacionados com as temáticas de maior interesse para o docente são mais facilmente encontrados, o que reduz significativamente o tempo investido no processo de busca. Já no que respeita à prática de observação, devemos reconhecer que as plataformas de interface entre o aluno e o docente mudaram e que, atualmente, uma percentagem considerável das aulas de língua estrangeira é lecionada via plataformas de comunicação online, o que, por si só, nos parece constituir uma vantagem para um processo de observação menos intrusivo e talvez até mais eficaz. Graças à possibilidade de desligar a câmara, o observador pode facilmente passar despercebido no grupo, o que poderá eventualmente confortar o colega observado, assim



como os alunos que constituem o grupo em que ocorre a observação. Desta forma, a ação do colega será menos afetada pela presença do observador e as notas tiradas poderão ser mais fiéis à realidade quotidiana de docência do observado. Paralelamente, caso o colega observado o permita, algumas das plataformas de comunicação online permitem obter a transcrição do que foi dito ao longo da videochamada, o que poderá revelar-se importante nos casos em que a observação se concentra em elementos verbalizados (por exemplo, a forma como o *feedback* corretivo é dado aos estudantes). Ademais, no período de pós-observação, o uso da IA também pode ser extremamente vantajoso para o professor em formação inicial, na medida em que estas plataformas podem fazer uma triagem nas notas da observação e ainda sugerir *feedback* neutro, imparcial e construtivo.

### **3. Competências curriculares**

As competências curriculares, tal como definidas por Selvi (2010), podem ser divididas em duas subáreas: a das competências de desenvolvimento curricular e a das competências de implementação curricular. Tendo em conta o contexto em que a maioria dos docentes de PLNM leciona após a formação inicial docente (instituições em que a definição dos currículos vem de uma instância superior a nível hierárquico), focar-nos-emos essencialmente nas competências de implementação curricular, isto é, as competências relativas ao conhecimento do currículo, que é essencial para estruturar uma planificação anual respeitadora das orientações curriculares (Ball et al., 2008; Ponte, 2012), e as competências relativas ao processo de planificação e estruturação de uma unidade didática. No decorrer do estágio pedagógico, muitos futuros formadores se interrogam sobre a forma como devem conduzir uma aula, mas, a nosso ver, esta não passa de uma interrogação mal formulada, advinda da noção simplista de que a aula é, em si, uma unidade didática, o que, muitas vezes, não corresponde à verdade (sendo esta apenas uma unidade letiva). Pensamos que esta noção de unidade

didática (Courtyllon, 1995), quando compreendida pelo estudante em formação inicial docente, altera a sua forma de pensar, pois este começa a considerar a unidade didática como um marco orientador para a organização de conteúdos, que lhe permitirá situar-se de forma coerente em relação ao seu plano metodológico, tendo sempre em mente os contextos educativos nos quais intervém e os perfis de aprendentes com os quais trabalha. Por conseguinte, podemos atestar que o processo de planificação se funda nas seguintes questões inspiradas na reflexão de Laurens (2012, p. 59):

- Qual o encadeamento de atividades que será potencialmente propício à aprendizagem de uma língua ou de um género discursivo?
- Em que lógica se baseará uma determinada sequência de atividades e de exercícios?
- De que forma é que a organização das atividades poderá ser adaptável a diferentes contextos educativos e até a diferentes perfis de aprendizagem presentes numa mesma sala de aula?

A planificação deverá, então, tentar enquadrar o mais possível a prática do docente de modo a que este possa prever a sua ação e o trabalho dos alunos (Ponte et al., 2017; Santos et al., 2020) de forma consciente e refletida de antemão, deixando menos espaço para a imprevisibilidade (o que é apaziguador para um formador em início de carreira).

A questão que pode surgir após estas leves considerações preambulares é a seguinte: em que medida é que o cenário pós-pandémico se poderá diferenciar do cenário pré-pandémico neste tópico? Consideramos que há duas mudanças preponderantes: uma na forma como se planifica e outra no tipo de atividades que se planifica. Primeiramente, no que concerne aos instrumentos utilizados para planificar, é importante referir a influência da IA. Atualmente, no caso de um docente se sentir perdido, pode sempre pedir ao ChatGPT algumas ideias ou até um modelo de plano de aula no qual se poderá inspirar. Não obstante, para obter um plano de aula adequado e bem

enquadrado na unidade didática em questão com o auxílio da IA, é essencial que o formador tenha em mente as condições do espaço onde vai decorrer a sessão, a duração da atividade, o número de alunos presentes na sala, os objetivos a atingir e as competências a desenvolver. Como é evidente, este modelo proposto pelo ChatGPT não passaria de uma orientação que, apesar de 'artificial', não nos parece negligenciável. Consequentemente, na atualidade, a IA poderá revelar-se um facilitador de reflexão e contribuir para a planificação de aulas interativas com recurso a novas estratégias e até a novas ferramentas.

Seguidamente, em relação às atividades que se planificam, pensamos que, tal como já foi mencionado anteriormente, é fundamental que os futuros formadores estejam sensibilizados para as especificidades da planificação e para as características específicas do *design* de uma formação dada online de forma a conseguirem implementar modelos de aprendizagem virtuais colaborativos e construtivistas. A planificação no universo das aulas online tem de considerar vários fatores, não se tratando apenas de "identificar o conteúdo a ser abordado, mas também atentar para a maneira de otimizar os diferentes tipos de interação que promovem a aprendizagem" (Hodges et al., 2020, p. 95). Este tipo de interações e de materiais têm de ser carregados de sentido, devendo contribuir para a promoção de métodos que favoreçam uma aprendizagem ativa e mais significativa (Moran, 2017). É de notar que, normalmente, o ambiente caseiro em que o aluno se encontra é potencialmente mais distrativo e, por isso, existe, em espaços virtuais de aprendizagem, uma necessidade acrescida de propor atividades que requerem uma atenção constante do aluno. Para tal, é necessário o formador saber manipular, selecionar e até eventualmente criar recursos educativos digitais (RED) eficazes que possam cativar o aluno e ainda instaurar dinâmicas maioritariamente baseadas na interação e na produção. A nosso ver, a conceção de uma aula maioritariamente expositiva poderá comprometer fortemente o sucesso da mesma, na medida em que o aluno poderá não se interessar muito por um conteúdo que lhe é somente apresentado numa

perspetiva de fluxo unidirecional (no sentido docente – discente) e sobre o qual ele não tem qualquer controle. Nesse sentido, acreditamos que poderia ser interessante o recurso a métodos que favoreçam a participação do estudante como, por exemplo, a sala de aula invertida, normalmente associada ao universo presencial, mas que também nos parece ser possível aplicar à interface digital. Estamos em crer que os documentos explicativos (em formato textual ou audiovisual) sobre certos conceitos ou pontos que obrigariam a uma exposição demorada em sala de aula (e.g. pontos gramaticais) poderiam ser enviados para análise prévia fora da sala de aula. A implementação desta dinâmica faria com que o espaço de sala de aula se tornasse num espaço de reflexão e de debate e daria mais tempo para o diálogo e o treino das componentes de produção e de interação, o que tem sido provado agradar a muitos estudantes (Murillo-Zamorano et al., 2019; Lo & Hew, 2017).

#### **4. Competências ao longo da vida**

As competências ao longo da vida estão intimamente relacionadas com a disposição que o docente deve ter para se atualizar e a forma como este aprende a aprender ao longo de toda a sua carreira, criando em si um hábito de aprender de tal forma presente que “education becomes second nature; it’s who we are as much as we do” (Laal & Salamati, 2012, p. 401). Para que estas competências se desenvolvam, é necessário que o professor-aprendente seja responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e se ‘obrigue’ a continuar a aprender, colocando-se numa posição favorável à aquisição do que é para si novo. Neste conceito de aprendizagem ao longo da vida podemos abranger um leque amplo de habilidades, atitudes, conhecimentos e comportamentos que as pessoas adquirem no seu dia a dia por intermédio de aprendizagem formal, informal ou não-formal. Todas estas novas valências que vão sendo adquiridas contribuem, assim, para o empoderamento individual, pois permitem à pessoa manter um espírito ativo que segue os passos evolutivos da sociedade que a rodeia (Bryce et al., 2000; Longworth &

Davies, 1996). Segundo Laal e Salamati (2012), a aprendizagem ao longo da vida aperfeiçoa a mente, tendo consequências positivas para a melhoria da memória e uma possível diminuição dos sinais de demência; aumenta a confiança, pois a pessoa sente-se sempre motivada por um objetivo de aprendizagem e sente satisfação quando o atinge; melhora as capacidades interpessoais, considerando que a pessoa se sentirá envolvida numa bolha de aprendizagem e tenderá a partilhar informações com as pessoas que estão à sua volta; melhora as capacidades profissionais, podendo levar a uma progressão na carreira, e ainda aumenta a habilidade de comunicação, já que estimula a pessoa a trabalhar competências de produção e interação escrita e/ou oral. Todos estes benefícios parecem-nos essenciais para o professor, sendo, portanto, necessário inculcar nos jovens em formação inicial este desejo (ou, diríamos mesmo, necessidade) de se atualizarem com vista a responderem à evolução das gerações de aprendentes. A aprendizagem do docente é um caminho longo a percorrer e que podemos considerar constante no decurso de toda a carreira. A esse propósito, Lieberman (1996) afirma que é premente haver uma visão expandida da aprendizagem profissional e que a evolução da aprendizagem do professor ao longo da vida poderá ocorrer de quatro formas: aprendizagem direta (a partir da participação em ações de formação, em conferências ou colóquios, entre outros eventos); a aprendizagem na escola (graças a, por exemplo, *feedback* de colegas aquando de observações e conversas com superiores hierárquicos); a aprendizagem fora da escola (através de, por exemplo, parcerias entre a escola e universidades, conversas informais em grupos de professores da mesma área) ou ainda a aprendizagem na sala de aula (através de, por exemplo, a resposta de um aluno). Estamos em crer que esta classificação estabelecida por Lieberman ainda é de atualidade e que é essencial que o docente em início de carreira a leve sempre em consideração, sem nunca pensar que por ser professor não deverá especializar-se mais ou estar aberto a aprender graças até ao contacto com os seus próprios alunos.

No que respeita a este ponto, podemos afirmar que os cenários pandémico e pós-pandémico foram deveras favoráveis ao desenvolvimento de competências ao longo da vida para os docentes de PLNM, na medida em que foram lançadas inúmeras formações online, abertas ao público em geral e, muitas delas, gratuitas. Além disso, houve igualmente um alargamento da oferta de *MOOC's, Massive Open Online Courses*, que, graças ao seu caráter *Wherever, Whenever* e à sua gratuidade, reúnem muitos estudantes de comunidades variadas e geograficamente distantes que comunicam, colaboram e desenvolvem competências fundamentais em parceria (Bárcena Madera & Read, 2015). Casiraghi, Sancassani e Brambilla (2021) confirmam esta tendência crescente de participantes nos cursos *MOOC* depois do início da pandemia, assertando que “Coursera [uma plataforma que disponibiliza cursos *MOOC*] added 15 million new learners in the period from March to June 2020, receiving 25 million enrollments between mid-March and the end of July” (p. 272). Como se pode constatar, todas as condições estão reunidas para que os formadores possam instruir e instruir-se melhor ao longo da vida.

## **5. Competências socioculturais**

A competência sociocultural do docente é essencial no contexto do ensino do PLNM, considerando que este docente assume um papel de destaque na mediação entre a cultura de origem do aprendente e a cultura lusófona apresentada, cultura esta que engloba um alargado leque de tradições, de ‘normas’ sociais explícitas e implícitas e ainda aspetos de teor pragmático que diferem de um universo de locutores para outro. Nesse sentido, no ensino de PLNM, a competência cultural do professor deve ser multifacetada e crítica, permitindo uma abordagem eficaz e reflexiva com vista ao desenvolvimento da competência cultural dos alunos. Só com este tipo de abordagem, o docente será capaz de promover uma coconstrução de conhecimento, incitando os aprendentes a refletir sobre si próprios e sobre os outros por intermédio do diálogo. No entanto, a competência do docente não

se pode esgotar em conhecer a cultura do Outro, devendo ir mais além, interagindo com a mesma e procurando interpretar a sua rede de significados. Acreditamos que se deve, portanto, encorajar uma perspetiva intercultural que considere a cultura não como um conjunto de conhecimentos veiculados num dado meio social, mas sim como um instrumento essencial para a intercompreensão. Assim, ao invés de conhecer a cultura do Outro, seria importante revelar interesse sobre esta e utilizar este conhecimento cultural de forma consciente para comunicar e construir pontos de parceria (Louis, 2009). Nesta senda, Puren (2014) explica que a competência cultural pode ser subdividida em cinco subcompetências: a competência transcultural, que é a capacidade de reconhecer valores comuns entre diferentes culturas; a competência metacultural, que envolve a mobilização e a criação de novos conhecimentos culturais; a competência intercultural, que permite identificar mal-entendidos culturais iniciais; a competência pluricultural, que se refere à capacidade de viver harmoniosamente numa sociedade multicultural; e a competência cocultural, que se foca na criação de uma cultura de ação compartilhada. É ainda de ressaltar que, tanto o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEER, 2001) quanto o seu *Companion Volume* (2020) sublinham a importância da competência cultural no ensino de línguas. A capacidade de mediar e facilitar interações interculturais é uma das habilidades centrais esperadas de um estudante em níveis avançados de proficiência linguística. Como é perceptível, de forma complementar, a componente social está estreitamente relacionada com a componente cultural, sendo claro que para o desenvolvimento de uma cultura de ação partilhada será necessária a plena integração social do aprendente estrangeiro.

Para que tal ocorra, o docente deverá desempenhar o papel de mediador intercultural e de organizador de uma visão democrática dentro da sala de aula, promovendo a comunicação pacífica entre alunos de diferentes contextos socioculturais. Cabe, assim, ao professor não apenas aplicar uma prática reflexiva, mas também assumir uma postura crítica em relação às culturas que ensina e com as quais interage. Ademais, parece-nos fundamental

que o professor seja uma fonte confiável de informação cultural, capaz de fornecer dados civilizacionais e referências extralinguísticas que ajudem os alunos a interpretar corretamente os materiais culturais (Perrenoud, 2002). Este deve, por conseguinte, estar pronto para reagir a certos estereótipos que resultam da simplificação e generalização de aspetos do mundo real pela mente humana (Leyens et al., 1994) e que poderão surgir no decorrer das aulas.

Estamos em crer que, no cenário pós-pandémico e devido a uma difusão mais acentuada dos percursos formativos online, o número de culturas que coabitam no seio de uma comunidade de aprendizagem online será forçosamente superior, o que, conseqüentemente, aumentará o risco de choques culturais. Todavia, quando bem orientados pelo docente, que deverá evitar ou atenuar temáticas sensíveis e apresentar-se neutro e imparcial relativamente a asserções culturais expressas pelos estudantes, os alunos poderão por intermédio do mundo virtual “não só construir informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum em nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo” (Lévy, 1998, p. 96). A fim de que este pensamento em comunidade possa ter lugar, cremos que as temáticas culturais passíveis de polémica ou estranhamento devem ser apresentadas pelo docente de forma factual e sustentada, não partindo de asserções generalizadas ou de juízos de valor próprios, cabendo ao aluno interpretá-las segundo o seu próprio filtro cultural e/ou o seu conhecimento do *background* cultural da sociedade de acolhimento e, posteriormente, formular um juízo de valor (que poderá eventualmente ser discutido). Neste sentido, poderá também ser interessante inculcar no professor em formação inicial o desejo de discutir, sempre tendo em conta a sensibilidade dos aprendentes, estes temas, mesmo em contexto assíncrono, possibilitando que o estudante se possa expressar em momentos até posteriores à aula síncrona. A este propósito, podemos, por exemplo, referir a importância do espaço do fórum (que o docente deverá saber manipular) como um espaço em que a comunicação assíncrona “proporciona não só a criação de temas de



discussões entre estudantes e professores, mas, sobretudo, a troca de sentidos construídos por cada singularidade” (Santos, 2002, p. 431-432).

## **6. Competências emocionais**

As competências emocionais, tal como o nome indica, encontram-se intimamente relacionadas com a capacidade de mapeamento e de moderação das emoções sentidas por cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De modo a formar indivíduos com uma competência emocional aguçada, é imperativo que o próprio docente também a tenha, estando este consciente da sua literacia emocional. De acordo com Steiner e Perry (1997), a literacia emocional envolve cinco componentes: os conhecimentos dos seus próprios sentimentos, a empatia, a capacidade de gerir e estabilizar as suas próprias emoções, a capacidade de reparação de danos emocionais e ainda a capacidade de fazer interagir todas estas componentes. O objetivo principal é, então, o docente criar em si uma habilidade para “monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” (Salovey & Mayer, 1990, p.189), ou seja, uma inteligência emocional tanto intrapessoal como interpessoal. Neste sentido, acreditamos que é essencial o docente ir à procura de uma estabilização emocional, de forma a não cair em reações erróneas ou exageradas, que poderão comprometer amplamente o ambiente do grupo e causar o seu próprio desgaste emocional (Estrela, 2010). Adicionalmente, segundo Hochschild (1983), o docente deve esforçar-se para inibir, gerar ou ainda gerir emoções em função da situação que presencia de forma a atingir resultados educativos concretos, que resultem da fomentação de emoções ativadoras (e desejavelmente positivas).

Em cenário pós-pandémico, a importância da vertente emocional em sala de aula revela-se ainda mais urgente, tendo em conta que a pandemia teve um enorme impacto a nível emocional nos estudantes, cujos graus de

depressão e ansiedade aumentaram consideravelmente (Zhu et al., 2021). Mas a questão que se coloca é: no caso das aulas online, como será possível reforçar a ligação com os nossos estudantes? Pensamos que esta interrogação é bastante ampla e as nossas considerações não passarão de possíveis pistas de reflexão. Primeiramente, cremos que será benéfico criar uma continuidade do espaço de sala de aula, alargando a nossa prática a espaços complementares como o do fórum, previamente apresentado, ou até a discussões via e-mail. Deste modo, os estudantes sentirão que estamos presentes para os ajudar e que eles poderão obter um *feedback* personalizado e adequado às suas dúvidas específicas. Parece-nos importante salientar que, tanto no perfil do e-mail como no que consta no fórum, poderá ser produtivo o docente colocar uma fotografia sua de forma a “humanizar” um pouco um espaço completamente virtual. Complementarmente, e quando possível, poderá ser igualmente pertinente propor encontros em presencial aos estudantes, sejam estes de carácter mais formal (uma aula em presencial, por exemplo) ou de carácter mais informal (e.g. uma saída cultural). Por fim, pensamos que o estabelecimento do vínculo emocional também passará pela atenção prestada ao *feedback* dado aos estudantes, que deverá sempre ser motivador (destacando e valorizando os aspetos positivos) e não generalizado.

## **7. Competências comunicativas**

Em termos comunicativos, consideramos prudente estabelecer uma distinção entre os conceitos de competência e desempenho, estando o primeiro relacionado com o conhecimento interno da língua, nomeadamente, no que se refere a estruturas e a noções de gramaticalidade, e o segundo referente à língua em uso. Chomsky, o pai da Linguística Generativa, assera que “a competência destaca-se como a capacidade de produzir várias sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna (...) E desempenho é o uso concreto da língua” (Chomsky, 1978, p.12). O objetivo do docente deve, portanto, ser de preparar

o estudante para ter um desempenho eficiente e pragmaticamente adequado ao contexto de uso. A esse propósito, Hymes (1972) avança que, para o falante poder ser considerado linguisticamente competente, este necessita de ter uma sensibilidade linguística que ultrapassa os juízos de gramaticalidade. O mesmo autor afirma que o falante estrangeiro competente deverá ser capaz de avaliar o grau de formalidade do seu enunciado, a sua adequação ao contexto de enunciação, a sua viabilidade e ainda a sua naturalidade em comparação com os enunciados dos falantes nativos. Seguindo e expandindo estas premissas, Bachman (1991) designou a competência linguístico-comunicativa como uma competência que combina em si a competência linguística (que abrange o conhecimento estrutural e a competência pragmática) e as estratégias cognitivas (que abrangem a capacidade de avaliação dos contextos e das ferramentas linguísticas e paralinguísticas à sua disposição, a capacidade de definição de objetivos enunciativos e a capacidade de planeamento do discurso). Avançando temporalmente, podemos constatar que as noções deixadas por Bachman influenciaram fortemente o *QECR* (2001), documento de referência no qual a competência comunicativa versa sobre três diferentes eixos de competências: competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. É, então, essencial que o docente esteja consciente da importância destas informações tanto de tipo linguístico como pragmático de forma a não privilegiar métodos expositivos que poderão até fazer progredir o estudante em termos de conhecimentos da língua, mas não o farão sentir-se mais confortável no momento de expressão oral diante de nativos. Para fazer chegar aos aprendentes estes conhecimentos, o professor deve também dominá-los e saber como os transmitir, fazendo uso da sua voz, expressão corporal e capacidades comunicativas intrapessoais e interpessoais (Selvi, 2010). Para tal, deve treinar a sua linguagem corporal e o uso da voz durante a formação inicial e antes de ser exposto a turmas em contexto de lecionação.

Além disso, no universo pós-pandêmico no qual a IA se generalizou, o docente deverá conhecer os dispositivos alimentados pela IA que poderão

ajudar o aluno a progredir a nível comunicativo. Atualmente, o aprendiz poderá servir-se da IA para desenvolver as suas competências de produção, compreensão e interação oral e escrita, pois já existem sistemas de reconhecimento de voz, *chatbots*, tutores virtuais, e até aplicações vocacionadas para a aprendizagem de línguas. Apesar das fragilidades já mencionadas de alguns destes dispositivos, estes não deixam de ser uma grande mais-valia e um apoio para um aluno que pretende ir mais longe no seu estudo ou complementar as noções estudadas durante a aula, podendo, por conseguinte, contribuir para a sua autonomia. A título ilustrativo, Zhang et al. (2019), no seu estudo sobre o papel dos *chatbots* baseados em IA no processo de aprendizagem de línguas, destacam que estes dispositivos têm a capacidade de providenciar respostas e questões imediatas e bastante exatas, estimulando a resposta do aluno e corrigindo-a. Os mesmos autores confirmam a tese de que os alunos sentem um aumento da motivação e se empenham mais na atividade quando interagem com *chatbots*, experiência esta que, segundo eles, acaba por facilitar a sua participação em conversas naturais em contexto real. Assim sendo, pensamos que a formação inicial docente deverá incentivar o futuro formador a combinar métodos educativos acionais e baseados na comunicação com a integração da IA de forma a maximizar o benefício da presença da mesma nos contextos de aprendizagem de línguas.

## **8. Competências de engajamento e inovação**

A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são hoje uma clara tentativa de fazer face às desigualdades presentes no mundo, tentando atenuar as consequências nefastas que estas poderão vir a ter tanto para os indivíduos como para o planeta Terra. De modo a garantir o cumprimento do objetivo número 4 dos ODS, que se relaciona com a garantia do acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, cabe-nos,

como docentes, agir. Para que esta vontade de ação seja perpetuada, é fundamental que o tópico dos ODS seja explicitamente trabalhado durante a formação inicial docente, uma vez que, assim, o formador já terá essa ideia em mente quando passar ao plano da ação, tornando-se um profissional mais capacitado para responder às exigências da sociedade atual e para incutir nos que por ele são formados esta vontade de contribuir para a edificação de um mundo melhor (Aguilera et al., 2010). Na mesma linha de pensamento, Isidoro & Carvalho (2021) atestam que, mesmo numa etapa avançada da formação, é fundamental expor os futuros formadores a diferentes formas de ensinar e aprender para que logo, se esta for a sua orientação profissional, possam escolher ou basear-se nas diferentes referências que possuem. Consideramos que a ação do docente no que respeita a este tópico é urgente, uma vez que a mudança à escala global apenas será viável se houver uma educação que estimule a responsabilidade e a consciência social dos cidadãos que se querem ativos e envolvidos na proteção do planeta (González, 2003).

No cenário pós-pandémico, extremamente globalizado e profundamente marcado pelo agravamento do fenómeno de aquecimento global, parece-nos imprescindível abordar tópicos relativos ao Desenvolvimento Sustentável de modo a conscientizar os aprendentes que, por vezes, servirão de transmissores da mensagem para os seus familiares. Estamos em crer que a pandemia fez com que muitas pessoas começassem a preocupar-se mais com os ODS relacionados com a proteção da Natureza e do Meio Ambiente, começando a prestar mais atenção aos seus gestos quotidianos. Prova disso, um estudo levado a cabo pela *Mintel* em 2020 atesta que cerca de um quarto dos *Millenials* britânicos afirmou que a pandemia da COVID-19 tornou a dieta vegana mais apelativa. Pensamos, portanto, que nos encontramos num momento ideal para abordar os temas relativos aos ODS junto dos aprendentes, pois são assuntos que têm impacto na vida deles e que começam a ganhar visibilidade tanto nos media como nas redes sociais. Na nossa abordagem pedagógica, podemos recorrer às múltiplas ferramentas lúdicas e atrativas que se encontram à nossa disposição na *web* e que

facilmente poderão ser integradas numa aula online. Podemos mencionar, a título meramente ilustrativo, os recursos multilingues disponibilizados no site *World's Largest Lesson*.

## **Considerações finais**

Como se pode constatar, a formação inicial de docentes nos anos pós-2020 urge por mudanças, impulsionadas pela rápida evolução tecnológica e pelas transformações sociais decorrentes do período pós-pandêmico. O estudo reflexivo aqui apresentado evidencia que, para atender às exigências do mundo contemporâneo, é fundamental que os futuros professores desenvolvam um conjunto robusto de competências que vai além do domínio teórico da sua disciplina. Entre as competências essenciais, destacam-se as digitais, as investigativas, as curriculares, as comunicativas, as emocionais, as socioculturais e as de engajamento e inovação, todas interligadas pela necessidade de uma prática pedagógica flexível, reflexiva e adaptada ao contexto atual. Os estudantes em formação inicial docente devem ser capacitados para utilizar e integrar novas tecnologias, como a inteligência artificial, de maneira crítica e ética, promovendo uma aprendizagem significativa e colaborativa. A capacidade de autorregulação emocional e a competência intercultural são também cruciais para lidar com as dinâmicas inerentes ao espaço de “sala de aula”, especialmente em ambientes virtuais e multiculturais. Adicionalmente, a promoção de uma consciência ambiental e a incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas práticas pedagógicas emergem como componentes indispensáveis da formação docente. Em suma, a preparação dos futuros docentes deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, no qual a aprendizagem ao longo da vida e a abertura para novas práticas se tornam pilares fundamentais. Só dessa forma será possível garantir que os professores estejam aptos a oferecer práticas educativas que se coadunam com o tempo presente, preparando os aprendentes para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

## Referências

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Sevilla.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Bachman, L. F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671-704. <https://doi.org/10.2307/3587082>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bárcena Madera, E., & Read, T. (2015). The role of modularity and mobility in language MOOCs. *Verbeia: Journal of English and Spanish Studies*, 1, 28-35.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, (1), 173-191.
- Brintzer, M. (2013). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett.
- Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P., & Withers, G. (2000). *The era of lifelong learning: Implications for secondary schools*. Australian Council for Educational Research, ACER Publishing.
- Casiraghi, D., Sancassani, S., & Brambilla, F. (2021). The role of MOOCs in the new educational scenario. In C. Meinel et al. (Eds.), *EMOOCs 2021* (pp. 271-274).
- Chomsky, N. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Arménio Amado.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (J. M. Alves, Ed.). Asa.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. *Le français dans le monde: Recherches et applications*, (Special Issue, January), 109-120.
- Coutinho, C. (2009). Tecnologias web 2.0 na sala de aula: Três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 75-86.
- Duarte, I. M. (2021). Educação em tempo de pandemia: "travar o acelerador de desigualdades": Reflexões a partir de Portugal. *Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura*, 23(2), 1-12.
- Ekin, S. (2023). Prompt engineering for ChatGPT: a quick guide to techniques, tips, and best practices. *Authorea Preprints*.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas* (R. Bizarro, Ed.). Areal Editores.



- González, E. (2003). *Hacia un decenio de la educación para el desarrollo sustentable*. Revista Agua y Desarrollo Sustentable, 1(5). Gobierno de México.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., Bond, M. A., Marcon, N. O., & Rebechi, R. R. (2020). A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. *Debate Terminológico*, 18, 92-100.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Isidoro, P. C. P., & Carvalho, Â. (2021). Cuestionar, reflexionar, cambiar: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Portugués Lengua Extranjera. In C. López Esteban (Ed.), *Innovación en la formación de los futuros educadores de educación secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial: Modelos y experiencias en el máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas* (pp. 185-204). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jarrell, A., Harley, J. M., & Lajoie, S. P. (2016). The link between achievement emotions, appraisals, and task performance: Pedagogical considerations for emotions in CBLEs. *Journal of Computers in Education*, 3(3), 289-307.
- Joshi, I., Budhiraja, R., Dev, H., Kadia, J., Atallah, M. O., Mitra, S., ... & Kumar, D. (2024, March). ChatGPT in the classroom: An analysis of its strengths and weaknesses for solving undergraduate computer science questions. In *Proceedings of the 55th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1* (pp. 625-631).
- Laal, M., & Salamati, P. (2011). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403.
- Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM: Analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 59-75.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Sage Publications.
- Lévy, P. (1998). *A máquina universo: Criação, cognição e cultura informática*. Artmed.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. Mclaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). Teachers College Press.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>



- Longworth, N., & Davies, W. K. (1996). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. Kogan Page Publishing.
- Louis, V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. E.M.E.
- Mintel. (2020, June 9). Pass the avocado on toast: A quarter of young Millennials say COVID-19 has made a vegan diet more appealing. Mintel. <https://www.mintel.com/press-centre/pass-the-avocado-on-toast-a-quarter-of-young-millennials-say-covid-19-has-made-a-vegan-diet-more-appealing> (consultado a 29/08/2024)
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In S. Yaegashi et al. (Orgs.), *Novas tecnologias digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 23-25). CRV. [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf)
- Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. Á., & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers and Education*, 141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103608>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(3), 315-341.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud & M. Gather Thurler (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-30). Artmed Editora.
- Pinho, Â. (2021, April 18). 'A rotina virou algo exaustivo'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia. *Jornal Folha de São Paulo*.
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83-98). Graó.
- Ponte, J. P., Santos, L., Oliveira, H., & Henriques, A. (2017). Research on teaching practice in a Portuguese initial secondary mathematics teacher education program. *ZDM*, 49, 291-303. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0847-7>
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: Une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises*, 7, 21-38.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Santos, E. (2002). Ambientes virtuais de aprendizagem: Por autorias livres, plurais e gratuitas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 11(18), 425-435.
- Santos, L., Oliveira, H., Ponte, J. P., & Henriques, A. (2020). Pre-service teachers' experiences in selecting and proposing challenging tasks in secondary classrooms. In U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen, & M. Veldhuis (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 3762- 3769). Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In *Os professores e sua formação* (2nd ed., pp. 77-91). Dom Quixote.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Avon Books.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207-236). Campinas: Mercado de Letras.
- Zhang, D., Tang, J., Gao, L., & Wei, X. (2019). Chatbot-assisted language learning: An empirical study of learners' perceptions and attitudes. *IEEE Access*, 7, 13310-13319.  
<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2893185>
- Zhu, J., Racine, N., Xie, E. B., Park, J., Watt, J., Eirich, R., ... & Madigan, S. (2021). Post- secondary student mental health during COVID-19: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.777141>

## Varição linguística no ensino de PLNM/PLA a partir de gêneros do discurso: orientações didático-pedagógicas em contexto francês

Vanessa Meireles

Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (França)

[vanessa.meireles@univ-montp3.fr](mailto:vanessa.meireles@univ-montp3.fr)

Alexandre Ferreira Martins

Universidade da Província de Aichi (Japão)

[alefemartins@gmail.com](mailto:alefemartins@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo propõe uma abordagem que relaciona pressupostos da variação linguística, inerente a todas as línguas vivas, a pressupostos do pluricentrismo linguístico (Duarte, Gonçalves & Melo, 2023) no ensino do português como língua não materna/adicional (PLNM/PLA). Destacamos que a variação linguística, por si só, é um tema fundamental no ensino de línguas, podendo ser abordada por meio da diversidade de gêneros do discurso (Bakhtine, 1984) que circulam na sociedade, mobilizando e/ou ampliando o repertório dos aprendizes. Nesta reflexão, discutimos o espaço da variação linguística em aulas de PLNM/PLA, utilizando como exemplo nossa experiência docente na Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM). Para tanto, além de debatermos o tema do ponto de vista teórico, propomos orientações didáticas que sensibilizam os alunos à variação linguística, fundamentadas numa perspectiva discursiva e dialógica de língua (Martins & Yonaha, 2024). Nosso texto, nesta ordem, contempla a variação linguística e as implicações do pluricentrismo, tema ao qual a variação vem sendo associada, o planejamento didático com base em gêneros do discurso e, por fim, algumas orientações didático-pedagógicas para professores. Esta reflexão aponta para a importância da variação em sala de aula a partir de uma noção de uso da língua como prática social, mediado por gêneros do discurso, aproximando assim os aprendizes, particularmente os universitários na França, de usos que podem fazer sentido para a mobilização de repertórios (Schlatter, Bulla & Costa, 2020) em contextos nos quais venham a circular ou lidar durante sua formação ou atuação profissional em língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português como língua não materna; Português como língua adicional; Variação linguística; Pluricentrismo; Gêneros do discurso.

**ABSTRACT:** This article proposes an approach that connects the principles of linguistic variation, inherent to all living languages, with the assumptions of linguistic pluricentrism (Duarte, Gonçalves & Melo, 2023) in the teaching of Portuguese as a non-native/additional language (PLNM/PLA). We emphasize that linguistic variation is a fundamental subject in language teaching, which can be addressed through the

diversity of speech genres (Bakhtine, 1984) circulating in society, mobilizing and/or expanding learners' repertoires. In this reflection, we discuss the role of linguistic variation in PLNM/PLA classes, using as an example our teaching experience at the University Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM). To this end, in addition to debating the theme from a theoretical standpoint, we propose didactic guidelines that sensitize students to linguistic variation, grounded in a discursive and dialogic perspective of language (Martins & Yonaha, 2024). Our text, in this order, addresses linguistic variation and the implications of pluricentrism, a theme to which variation has been associated, didactic planning based on speech genres, and, finally, some didactic-pedagogical guidelines for teachers. This reflection points to the importance of variation in the classroom, based on a notion of language use as social practice, mediated by speech genres, thus bringing learners, particularly university students in France, closer to uses that may make sense for the mobilization of repertoires (Schlatter, Bulla & Costa, 2020) in contexts in which they may circulate or deal with during their training or professional activities in the Portuguese language.

**KEYWORDS:** Portuguese as a non-native language; Portuguese as an additional language; Linguistic variation; Pluricentrism; Speech genres.

## Introdução

Este texto discute o papel da variação linguística no ensino de Português como Língua Não Materna ou Adicional (PLMN/A)<sup>1</sup> a partir de uma abordagem discursiva e dialógica baseada na teoria bakhtiniana, aqui centrada na noção *gêneros do discurso* e em conceitos adjacentes (Bakhtine; 1977, 1984). Para fundamentar nossa reflexão, realizamos uma breve revisão de literatura que abrange tópicos essenciais para a abordagem proposta, como a variação linguística e seu ensino, o conceito de pluricentrismo da língua - termo que ganhou popularidade na área nos últimos anos e é frequentemente associado à variação - e a aplicação da perspectiva teórica bakhtiniana no ensino de língua portuguesa no Brasil e no exterior (Martins & Yonaha, 2024). Essa aplicação influencia as práticas de muitos professores brasileiros, tanto os que atuam no país quanto os que ensinam no exterior, por

---

<sup>1</sup> Optamos pelos termos "Português como Língua Não Materna" (PLNM) e "Português como Língua Adicional" (PLA) para abranger diferentes perspectivas, resultando, assim, em PLMN/A. O primeiro encontra-se amplamente difundido e reconhecido, especialmente em Portugal e na França, enquanto o segundo está mais alinhado com a produção acadêmica brasileira recente. Assim, contemplamos tanto o reconhecimento internacional quanto as tendências atuais da pesquisa no Brasil, às quais nos vinculamos em certa medida.

estar associada a políticas linguísticas de grande impacto no país, como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), bem como as recentes publicações do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (Itamaraty) na coleção *Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior*, especialmente as voltadas a países de língua oficial espanhola e a países de língua portuguesa.

Enquanto na primeira parte deste texto abordamos os aspectos teóricos e metodológicos da variação no ensino da língua portuguesa, com foco no PLMN/A, na segunda parte nos dedicamos a descrever o papel da variação no ensino, oferecendo orientações que envolvem o planejamento por meio da seleção de gêneros discursivos e do estudo de textos, com escolhas didático-pedagógicas para o estudo e conscientização da variação linguística, além de cultural, do português em sala de aula. Trata-se de uma proposta inicial, cuja exploração ainda carece de maior detalhamento, mas cujos primeiros passos em contexto francês descrevemos neste texto para pensarmos numa alternativa a práticas contemporâneas influenciadas em alguma medida pela noção de pluricentrismo da língua portuguesa.

## **1. Variação e pluricentrismo**

A variação linguística é um fenômeno inerente às línguas vivas (a todos os níveis, do nível fonético, morfológico, sintático ao lexical) e pode ser descrita tanto em fatores de restrições internas, em virtude de suas próprias características linguísticas, quanto externas à língua, com relação a influências de fatores sociais diversos, como veremos na próxima seção. No Brasil, esse tema tem tido um importante destaque no ensino de português como língua materna ou de socialização (PLM/S) em virtude da imensa variação linguística existente em todo o território nacional, mas especialmente em termos diastráticos, ou relativamente a classes sociais.

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que objetivavam ampliar o acesso à Educação Básica,

houve um aumento progressivo no número de estudantes matriculados e na frequência escolar em escolas de todo o país, especialmente entre o final dos anos 1980 e os anos 2000 (Trevisol & Mazzioni, 2018). A chegada de novos estudantes nas escolas país afora, especialmente provenientes de classes sociais menos favorecidas, trouxe uma diversidade de falares para a sala de aula.

Se, antes, a variação não representava um tema de grande debate, em virtude do seletor público que em geral frequentava as escolas brasileiras, a realidade mudou significativamente com o início efetivo do processo de universalização da Educação Básica baseado em princípios democráticos - e dissociados do antigo regime militar no país. Esse processo evidenciou a necessidade crescente de se tratar a variação linguística na formação de professores. A partir disso, progressivamente, a adoção de uma abordagem sociolinguística no ensino da língua passou a representar uma via necessária para a democratização do aprendizado do português, com base no reconhecimento da diversidade linguística do país e da conscientização relativamente a usos que fogem à norma culta. Tal contexto influenciou as reflexões contemporâneas sobre educação linguística no Brasil (Bagno & Rangel, 2005), sobretudo em cursos de formação de professores de português no país, comumente conhecidos como Licenciaturas em Letras.

Essa reflexão não se limita apenas ao ensino da LM/S dos alunos, mas também se estende ao ensino de línguas não maternas e línguas adicionais, como no caso do PLNM/PLA. Embora possamos nos esforçar para adotar uma abordagem pluricêntrica - ou, pelo menos, partir de um dos seus maiores pressupostos, o do reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos países onde o português é língua oficial -, é evidente que a variação na sala de aula de PLNM/PLA atualmente se caracteriza por um bicentrismo luso-brasileiro, em que o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE) predominam como variedades hegemônicas (Albuquerque & Mulinacci, 2024). Essa realidade se manifesta em diversas instituições de ensino ao redor do mundo, tanto no Ocidente quanto no Oriente. O próprio caso da UPVM

ilustra a institucionalização dessa hegemonia bicêntrica no ensino do português no sistema universitário francês.

A abordagem didática complementar às reflexões teóricas pluricêntricas que propomos neste trabalho surge a partir de um questionamento sobre um pluricentrismo no ensino de português - não no sentido de negá-lo, mas de complementar a reflexão sobre a sua aplicabilidade no ensino -, especialmente considerando a reconhecida bicentralidade de Brasil e Portugal. Nossa reflexão, por isso, fundamentada na noção de gêneros do discurso, trabalha com a possibilidade de mobilização de novos repertórios (Schlatter, Bulla & Costa, 2020) mediante a interação do aprendiz com textos que circulam em diferentes países da língua portuguesa, sem a obrigatoriedade de juntar o rótulo de *pluricêntrico* ao estudo dos usos da língua portuguesa nos diferentes centros do idioma. Concordamos, portanto, com Albuquerque & Mulicanni (2024) quando os autores discorrem que

Há, ainda, aqueles que pensam que o ensino de um 'português pluricêntrico', ou um 'ensino pluricêntrico' do português, seja a solução para tal embate de variedades, uma espécie de terceira via. Tal postura, contudo, pode ser ainda pior, pois acabaria por trazer alguma confusão ou, simplesmente, uma incógnita à complexa equação da internacionalização do português como LE. Sabemos que há vários manuais de PLE que abordam brevemente outras variedades do português, isso, porém, não se caracteriza como pluricentrismo, bem como tais conteúdos devem ser ensinados com certo cuidado pelo professor, principalmente no que tange à competência receptiva, a depender do perfil dos aprendizes. Isso ocorre porque, conforme discutimos nas seções anteriores, se não conseguimos delimitar a dimensão do pluricentrismo do português, tampouco documentar as características globais e locais, como podemos falar de ensiná-las, de elaborar materiais didáticos ou metodologias de ensino? Podemos continuar e perguntar também o que seria um ensino de português pluricêntrico ou um ensino pluricêntrico do português? Lamentavelmente, no estado atual das reflexões teóricas, das pesquisas sobre o tema e das práticas educativas, ainda não temos respostas para isso (Albuquerque & Mulinacci, p. 15).



Embora reconheçamos a diversidade da língua portuguesa e sua importância na formação de profissionais especializados na língua e culturas dos países lusófonos, temos percebido que as discussões sobre o ensino pluricêntrico oferecem respostas ainda pouco claras para sua aplicação efetiva em sala de aula<sup>2</sup>, de modo que o pluricentrismo no ensino tem sido amplamente discutido mais no plano teórico do que prático. Nesse sentido, Albuquerque e Mulinacci (2024) afirmam:

ao analisar materiais existentes que se autodenominam, de alguma maneira, 'pluricêntricos', não percebemos ali toda a complexidade do conceito de pluricentrismo, mas apenas suas versões um tanto reducionistas ou generalistas, que não raro se limitam a tanger a superfície do problema. Na prática, de acordo com essas concepções, ser pluricêntrico se limita a: comparar o PE com o PB; listar aleatoriamente variações e/ou diferenças na pronúncia e no vocabulário entre alguns países lusófonos; ou apontar aspectos culturais, históricos, comportamentais, ideológicos e curiosidades dentro da Lusofonia (Albuquerque & Mulinacci, p. 15).

Adotar uma postura pluricêntrica, sob essa perspectiva, não deve se restringir ao ensino de características isoladas do português em diferentes centros do idioma, nem a tratar aspectos culturais locais como meras curiosidades do que é "diferente" para o estudante falante de outra língua. Uma abordagem pluricêntrica que aborde a variação linguística com base na descrição da língua e seu funcionamento em diferentes centros nos parece ainda ser uma tarefa que carece de exemplos práticos. Isso se deve ao fato de que, fora do eixo Portugal-Brasil, os estudos linguísticos começaram a ter desenvolvimento maior em termos de produção científica apenas nos últimos anos. Tanto no Brasil quanto em Portugal, nossas experiências de formação e ensino mostram que o caráter pluricêntrico do idioma é pouco explorado, oferecendo uma base insuficiente para um exercício docente que se rotule

---

<sup>2</sup> É importante destacarmos o lançamento do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPPE), com materiais didáticos escritos nas variedades da língua portuguesa, pelo IILP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Essa iniciativa representa uma ação concreta que valoriza e promove a diversidade linguística dos países de língua oficial portuguesa no ensino e aprendizado de PLNM/PLA.



como pluricêntrico, mas que não recaia nos reducionismos mencionados pelos autores no excerto acima.

Em nossa percepção, o reconhecimento da variação linguística, bem como da diversidade dos “centros” do idioma e de outros usos da língua portuguesa no mundo, pode se manifestar através do acesso a gêneros textuais que circulam nesses espaços, escritos em língua portuguesa. Isso permitiria aos estudantes perceber a pluralidade da presença do idioma nos diferentes territórios, a mobilização de diferentes repertórios e a participação em situações de interlocução além da bicentralidade Brasil-Portugal com a qual estão habitualmente familiarizados nas práticas de aprendizado da língua portuguesa.

Em um contexto formal de ensino, especialmente na universidade, como é o caso que abordamos neste texto, a norma culta é comumente privilegiada, podendo o professor contemplar uma variedade de registros. Apesar desta adesão à norma culta, o ensino de PLNM/PLA, assim como ocorre no Brasil para o ensino de PLM/S, pode sensibilizar os alunos para as diversas variedades da língua (variação diatópica) e as variações próprias de cada contexto ou situação comunicativa (variação diafásica e diamésica), respeitando e valorizando essa diversidade. Nessa dinâmica, tanto o aluno quanto o professor de português devem estar cientes de que “falar bem português” não se limita a conhecer as regras da gramática normativa, muito menos apenas a norma culta escrita, que costuma ser ensinada principalmente a universitários.

É fundamental uma visão de ensino que abarque a variação em sala de aula, para que os alunos aprendam, reconheçam e possam respeitar a diversidade que o termo *língua portuguesa* envolve. Nos últimos anos, a efetivação deste princípio democrático face à diversidade de falares do português tem se efetivado tanto no ensino quanto na pesquisa através do conceito de pluricentrismo e no reconhecimento do caráter pluricêntrico do português. Essa noção refere-se à coexistência de diversas variedades padrão, oficialmente reconhecidas e aceitas em diferentes regiões geográficas.

Pesquisadores como Stewart (1968), Clyne (1992), Muhr (2016) e Wide *et al* (2021), entre outros, desenvolveram e refinaram progressivamente esse conceito. Essa noção implica conhecimento e/ou uso individual (o fato de que, com a globalização, a necessidade de lidar com e usar diferentes idioletos, dialetos e/ou idiomas se intensifica na era digital) ou uso social (entre comunidades linguísticas, dentro de comunidades linguísticas e em práticas sociodiscursivas). A maneira pela qual o conceito de plurilinguismo é entendido tem implicações para a descrição e ensino das gramáticas de idiomas e suas variedades.

O ensino de português numa perspectiva pluricêntrica parte deste mesmo princípio e, por isso, essa é uma das razões para reconhecemos o seu valor na área e também para a reflexão sobre variação linguística em sala de aula, através de estudos e práticas que priorizam a exploração da pluralidade da língua portuguesa em práticas pedagógicas (Duarte, Gonçalves & Melo, 2023). Sendo o português uma língua pluricêntrica, com diferentes centros irradiadores de norma, uma língua usada no mundo todo, por comunidades linguísticas diversas, em diferentes situações comunicativas, é normal que seja intrinsecamente um idioma heterogêneo e dinâmico, como resultado de uma atividade social. Trata-se de um patrimônio linguístico (e cultural) importante; portanto, a variação é natural e não deve ser vista como um problema a ser contornado, muito menos em sala de aula.

No entanto, reconhecemos a dificuldade que professores de português ao redor do mundo possam ter na aplicação do caráter pluricêntrico do idioma em materiais didáticos e em suas práticas pedagógicas, uma vez que dar conta do ensino de uma variedade da língua já pode ser uma tarefa árdua, a depender do público a quem se ensina<sup>3</sup>. Dar conta da diversidade em torno

---

<sup>3</sup> A transferência linguística (Cunha Lima, 2021) é um fator importante a ser considerado em abordagens de ensino de PLNM/PLA, especialmente naquelas que buscam abranger a pluricentralidade da língua portuguesa. Trata-se, no entanto, de uma reflexão ainda muito escassa na área. Alunos que enfrentam dificuldades na transposição de sua língua materna ou de socialização para a língua-alvo podem encontrar desafios ainda maiores em abordagens que foquem em variedades e variações da língua.

da língua portuguesa é uma tarefa difícil, pois recai sobre o perigo do fortalecimento de propósitos político-governamentais. Nos últimos anos, temos observado que o incentivo à abordagem pluricêntrica tem ganhado força em políticas promovidas pelos países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, a CPLP, especialmente pelo Brasil e por Portugal. O interesse pela orientação pluricêntrica não se apresenta única e exclusivamente pela manutenção do ensino do idioma em todos os países, com a promoção de um intercâmbio maior de ensino e formação de professores de PLNM/PLA. Percebemos a existência de interesses também econômicos que podem, em nossa percepção, esvaziar o sentido que se quer atribuir a um ensino sob uma perspectiva pluricêntrica. É nesse sentido que acreditamos ser importante entendermos o pluricentrismo como “um caso especial de variação intralinguística, marcado por questões de identidade e poder nacionais” (Silva, 2018, p. 238).

O que vemos traduzido nessa abordagem, na maioria das vezes, é uma vontade de professores e pesquisadores pela ampliação do repertório dos alunos com base na presença da língua portuguesa e de aspectos culturais dos diferentes territórios onde o português tem o estatuto de língua oficial. Apesar disso, mesmo que nos aproximemos de uma visão pluricultural e plurilíngue, a qual também acompanha reflexões sobre pluricentrismo no ensino de línguas (Mendes, et al., 2022; Silva & Marques, 2022), partimos de uma visão que não se concentra propriamente em países de língua portuguesa, mas nas possibilidades de uso desta língua no mundo, vendo na sua variedade linguística em fronteiras nacionais algumas das diversas realidades do português no mundo que podem ser abordadas em sala de aula<sup>4</sup>. Entendemos, neste artigo, que uma língua pluricêntrica como o português

---

<sup>4</sup> O uso da língua portuguesa, como bem sabemos, não se limita apenas aos países onde é língua oficial. Por exemplo, em territórios como a França, com uma expressiva comunidade de origem portuguesa, ou no Japão, onde há um fenômeno similar relacionado a brasileiros, a integração da língua nesses contextos pode ser tão ou mais relevante para a realidade dos alunos do que um estudo focado exclusivamente nas variedades linguísticas e culturais ligadas a fronteiras políticas em países onde a língua tem o estatuto de oficial.

“apresenta uma rede de variedades contíguas com diversos centros mais prototípicos ou menos. Por outro lado, qualquer língua é, até certo ponto, pluricêntrica, na medida em que contém inevitavelmente variação interna e diferentes normas locais” (Silva, 2018, p. 238). Sendo assim, diferentemente do que percebemos no discurso sobre o pluricentrismo em sala de aula em parte das pesquisas produzidas nos últimos anos, percebemos a necessidade do estudo da variação em territórios onde o estatuto da língua é oficial como uma das possibilidades relevantes para o estudo do idioma em sala de aula, mas não o único e nem aquele a que devemos atribuir maior atenção.

### **1.1. Tipos de variação e relevância no ensino**

Os sociolinguistas, ou linguistas variacionistas, tentam explicar os fenômenos da variação linguística com base em fatores e restrições internas à língua, mas também com base em fatores externos à língua. Essa percepção é importante quando falamos do ensino-aprendizagem de línguas, visto que esses fatores externos ou internos se refletem no repertório selecionado por professores que adotam perspectivas mais comunicativas ou discursivas/dialógicas, centradas no uso da língua, a partir das quais temos a presença, por vezes, quer de textos manipulados pelo próprio professor, quer de textos autênticos.

De acordo com Bulot e Blanchet (2013, p. 48), a variação externa é categorizada em cinco dimensões: i) a variação diacrônica, que se refere à evolução da língua ao longo do tempo, como a transição do português arcaico para o contemporâneo; ii) a variação diatópica, que identifica diferenças regionais na fala, como as existentes entre o falar de Lisboa e do Minho, entre Brasil e Portugal etc.; iii) a variação diastrática, que se refere às diferenças no uso do mesmo idioma em diferentes estratos sociais, organização social, faixa etária, grau de escolarização, profissão etc.; iv) a variação diafásica, que se manifesta nas mudanças conforme o grau de formalidade da situação comunicativa, entendida por Labov (1976) como *variação estilística*, sendo

que, nesta, “quanto mais ‘formal’ o contexto, mais variantes de ‘prestígio’ (aquelas mais usadas pelas classes mais altas) aparecem em todos os falantes” (Labov, 1976, p. 21); e v) a variação diagênica, que distingue as formas de fala entre homens e mulheres, permitindo-nos explicar, por exemplo, o fato de que homens e mulheres não têm as mesmas representações linguísticas (uma variante pode ser percebida positivamente pelos homens, mas negativamente pelas mulheres) e, portanto, não usam necessariamente as mesmas formas em contextos sociais semelhantes.

Os estudos de Labov, juntamente com outras pesquisas na linha sociolinguística, como o trabalho de Bagno (1999) no Brasil, enfatizam a importância de incorporar a variação linguística no currículo escolar. A abordagem da variação visa combater preconceitos linguísticos e promover uma visão mais inclusiva da língua, tendo em vista a vasta diversidade linguística do país em todo o seu território. Nesse contexto, é relevante distinguir entre *norma culta*, que consiste no conjunto de padrões linguísticos típicos de grupos de falantes com maior nível de escolaridade, e *gramática normativa* ou *tradicional*, que é composta por regras fixadas, muitas vezes artificialmente, por meio de um processo de padronização que privilegia uma única norma. Além disso, devemos também evitar confusões entre essas duas concepções e *língua portuguesa*, que abrange uma gama mais ampla de realidades de uso.

## **1.2. A variação na aula de PLN**

A abordagem ao ensino da variação linguística nas aulas de PLN inclui primeiramente a apresentação das variedades europeia e brasileira do português. Na universidade Paul-Valéry, exceto no caso do diploma Universitário em português do Brasil (*D.U Portugais du Brésil*), em que o ensino ocorre apenas na variedade brasileira do português, a língua portuguesa pode

ser ensinada tanto em sua variedade europeia quanto brasileira<sup>5</sup>. Esse modelo, aliás, é comum em diversas universidades francesas. Surge, então, a questão de qual variedade ensinar e como abordar a questão da variação linguística em sala de aula, uma escolha envolve tanto aspectos metodológicos quanto práticos.

Uma alternativa seria introduzir ambas as variedades aos alunos logo nos primeiros estágios de aprendizagem. Posteriormente, o professor pode orientar os alunos a escolher uma variante, lembrando que ambas representam a mesma língua, garantindo assim um ensino coerente. Outra possibilidade é ensinar as variedades separadamente, o que implica uma organização e uma equipe apropriadas. Desde 2018, na UPVM, os alunos escolhem a variedade que querem estudar no início do curso e são separados em dois grupos. A seguir, as principais divergências entre a variedade europeia e a brasileira do português são ilustradas, garantindo um ensino coerente.

Ao mencionar a variedade europeia que é ensinada, normalmente referimos ao padrão linguístico de Lisboa. Já no caso do Brasil, um país de vasto território, a norma do sudeste, particularmente a norma culta de São Paulo, costuma servir como referência. Esta norma é, inclusive, a base para a maioria dos livros didáticos disponíveis para ensino do português brasileiro como língua estrangeira ou adicional. Em todos os níveis de ensino, os docentes se deparam com essa questão. Torna-se necessário, então, completar o ensino da língua portuguesa incluindo materiais de outras variedades e dialetos, até mesmo os que ainda não foram objeto de uma ampla sistematização, para que os alunos também sejam sensibilizados a eles.

Consideramos que, pelo menos nos primeiros estágios de aprendizado, a opção de escolher entre a variedade europeia ou brasileira, sempre que viável, pode tornar mais fácil o aprendizado de uma norma ou variedade específica. Desde o início, é também fundamental estabelecer um diálogo que

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre o ensino de português na UPVM, cf. Batista França, Lima-Pereira & Meireles (2022).

previna conflitos relacionadas à questão normativa, como nos casos em que o aluno entra na aula acreditando que existe apenas um português legítimo - o lisboeta - e que este seria o padrão culto a ser seguido.

Ao diferenciarmos a variedade brasileira em relação à portuguesa, estamos nos referindo a variações fonético-fonológicas e morfossintáticas, como as destacadas por Mattos e Silva (sd).. Alguns dos aspectos que separam o PB do PE estão resumidos no quadro a seguir e já são bem documentados em estudos de geolinguística e sociolinguística.

QUADRO 1 - Alguns dos aspectos que diferenciam o PB do PE

CRITÉRIO	CARACTERÍSTICAS
Aspectos fonético-fonológicos	Aspiração do /r/ pós-vocálico ( <i>falar</i> : fala[h]) ou sua eliminação total (que pode ser estigmatizada socialmente) ( <i>falar</i> : falá), embora a vibrante possa ser realizada em algumas regiões do Brasil como em PE.
	Palatalização de consoantes dentais seguidas de semivogal ou vogal anterior em algumas regiões ( <i>tia</i> : [tʃia]; onde: on[dʒe]); essa palatalização pode ocorrer em outros contextos ( <i>peito</i> : pei[tʃo]; <i>tudo</i> : [tʃudo]), apesar de ser socialmente marcada neste caso.
	Vocalização de /l/ em /w/ em final de sílaba ( <i>animal</i> : anima[w]).
Aspectos morfossintáticos	O /s/ de plural nem sempre é marcado em todos os elementos do sintagma nominal, uma variação sociolinguística caracterizante do PB.
	Uso dos pronomes pessoais <i>you</i> e <i>a gente</i> , e tendência ao desaparecimento de <i>tu</i> , salvo exceções regionais, e <i>vós</i> em PB; em virtude disso, pode haver redução do paradigma verbal para até 2 pessoas em PB, sobretudo na fala de pessoas pouco escolarizadas ou em áreas rurais. Por sua vez, a redução do paradigma verbal torna necessário o preenchimento do sujeito pronominal, enquanto o PE conserva o parâmetro <i>pro-drop</i> .
	A colocação pronominal proclítica é preferida em PB, contrariamente ao PE em que a ênclise é a regra geral.
	O uso de pronomes relativos leva com frequência ao emprego de pronomes lembretes em PB ( <i>o professor que eu estudei inglês com ele voltou</i> , em vez de <i>o professor com quem eu estudei inglês voltou</i> ).
	Tendência a substituir os clíticos de terceira pessoa o(s), a(s) por um sintagma pleno ( <i>Seu filho estava no shopping. Eu vi seu filho lá</i> ) ou por um pronome sujeito ( <i>Eu vi ele lá</i> ), mesmo que esta forma possa ser estigmatizada na fala culta, ou ainda a estratégia de eliminação completa do objeto ( <i>Eu vi lá</i> ), tendência inversa ao preenchimento do sujeito em virtude da redução do paradigma verbal.

(Fonte: Silva (s.d) e Batista França, Lima-Pereira & Meireles, 2022)

## **2. Abordagem discursiva/dialógica para o ensino da variação linguística**

De acordo com Bakhtin (1984), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciado, dividindo-se em dois tipos: primários, que incluem formas mais cotidianas, como conversas, e secundários, que englobam formas mais complexas, como contos e romances, ou seja, os gêneros literários em geral. Os gêneros secundários, por sua vez, têm a capacidade de incorporar os primários e desempenham um papel crucial no aprendizado de um idioma, sendo uma importante fonte didática. De maneira geral, os gêneros do discurso consistem em enunciados usados em nossa participação social em interação, considerando as mais diversas situações e intenções comunicativas. Essa perspectiva toma como base o construto teórico do Celpe-Bras, exame que teve grande importância para o fortalecimento da área de PLA no Brasil e cuja perspectiva de ensino subjacente subsidiou práticas de ensino em torno da noção de gêneros do discurso (Martins & Yonaha, 2024).

Partimos do princípio de que, para o ensino de PLNM/PLA, os gêneros do discurso usados em contextos de interação em língua portuguesa oferecem “um exemplo concreto da dinamicidade da língua, ao revelar sua diversidade de registros orais, formais e informais” (Moura, 2011, p. 4). Enfatizamos, a partir da escolha de textos de diferentes gêneros para o trabalho em sala de aula, a importância de que os alunos desenvolvam competências que os capacitem a reconhecer em quais situações diferentes registros linguísticos devem ser utilizados. Esse objetivo pode variar conforme o contexto de ensino do português. No caso de instituições de ensino superior onde os estudantes se especializam no estudo da língua portuguesa e se interessem pelo conhecimento metalinguístico, esse aspecto se torna ainda mais relevante, pois promove o reconhecimento da variação linguística da língua e o contato com recursos linguísticos ou repertórios que podem ser mobilizados em outras formas de interação em português. Tudo isso é possível



a partir do momento em que o ensino do idioma se fundamenta nas relações entre diferentes grupos sociais, o que implica tanto no estudo da diversidade de gêneros existentes, uma vez que é através dessas variações enunciativas que nos comunicamos, quanto na análise da complexidade das variações linguísticas que são mobilizadas por determinados grupos sociais e a eles comuns.

O ensino do uso língua como prática social é também uma reação a práticas tradicionais de ensino exclusivo da gramática normativa, ou mesmo da norma culta da língua, em detrimento da diversidade de usos de uma variedade - ou das variedades de uma língua. Conforme Moura (2011), contudo, não se pretende renunciar ao conhecimento da norma culta ou da gramática normativa, mas sim democratizar o reconhecimento dos usos de uma língua, questionando-se, assim, a exclusividade da norma culta no ensino.

Estamos cientes de que o ensino no contexto universitário frequentemente se subordina à norma culta - ou, em certas circunstâncias, à gramática normativa, dependendo da abordagem adotada pelo docente. Essa característica é amplamente aceita, não só entre os profissionais que lecionam PLN/PLA, mas também pela sociedade em geral, visto que variações mais prestigiadas costumam ser associadas a níveis superiores de formação educacional. Não nos opomos a essa concepção; no entanto, questionamos a exclusividade dessa abordagem em formações especializadas, especialmente em contexto universitário, uma vez que acreditamos que a introdução da conscientização sobre a variedade linguística em sala de aula, por meio do uso de documentos autênticos, constitui uma estratégia que, longe de se restringir a rótulos metodológicos, busca proporcionar aos alunos subsídios analíticos oriundos da própria Linguística. Esses subsídios visam não apenas aprofundar o conhecimento sobre a língua portuguesa, mas também capacitá-los a mobilizar outros repertórios linguísticos discursivos e culturais (Schlatter, Bulla & Costa, 2020), sobretudo, desenvolver uma sensibilidade crítica em relação aos fenômenos linguísticos e culturais que ocorrem tanto na variedade do

português que predominantemente estudam - e nas comunidades a que pertencem - quanto em outras variedades do idioma.

### **3. O contexto da língua portuguesa na UPVM**

A UPVM é uma universidade de ciências humanas, com aproximadamente 20.000 alunos, e é importante saber que há 6 Unidades de Formação e Pesquisa (*Unités de Formation et de Recherche - UFR*), um Instituto de Tecnociências da Informação e da Comunicação (*Institut des Technosciences de l'information et de la communication - ITIC*), e um Instituto de Ensino do Francês Língua Estrangeira (*Institut universitaire d'Enseignement du Français langue Étrangère - IEFE*). O departamento de português faz parte da Unidade 2 - UFR 2: Faculdade de Línguas e Culturas Estrangeiras e Regionais (*Faculté de langues et cultures étrangères et régionales*), uma unidade que tem aproximadamente 3.000 alunos. É importante destacar que o departamento de português não faz parte da Faculdade de Letras, que fica em outra unidade, a UFR 1. Na UPVM, o português é língua estrangeira ou adicional para a maioria dos alunos. Alguns deles já falam português ou possuem noções básicas do idioma, pois tiveram contato com o português como língua de herança, sendo filhos de portugueses, brasileiros, africanos de países que têm o português como língua oficial ou de famílias binacionais. Assim, a primeira questão para nós, no planejamento didático, é definir qual(is) variedade(s) ensinamos, considerando tanto o perfil dos alunos, que é plurilíngue e multicultural, quanto o dos professores da equipe docente, que nem sempre falam a mesma variedade/norma do idioma. A equipe da UPVM, em geral, conta com sete professores (Quadro 2):

QUADRO 2 - Relação de docentes do Departamento de Português da UPVM

CARGO	DURAÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS	NACIONALIDADE	VARIEDADE/NORMA
Professor Titular ( <i>Professeur</i> )	Fixo	2	Francesa	Portugal
Professor Associado ( <i>maître de conférences</i> )	Fixo	1	Brasileira	Brasil
Professor Auxiliar ( <i>agrégé</i> ) <sup>6</sup>	Fixo	1	Francesa	Portugal
Professor Auxiliar ( <i>certifié</i> )	Fixo	1	Francesa	Brasil
Leitor <sup>7</sup>	Temporário (2 ou 4 anos)	2	Brasileira ou Portuguesa	Brasil ou Portugal

(Fonte: elaborado pelos autores)

Em relação aos alunos, a instituição conta com uma modalidade transversal a todas as formações de graduação e mestrado, podendo haver também alunos de doutorado, intitulada *LANGue pour Spécialiste d'Autres Disciplines* (LANSAD), que recebe cerca de 700 estudantes por ano, considerando os dois semestres letivos. O curso de português é oferecido como uma disciplina optativa ou complementar à formação principal do aprendiz. Além desse grupo de alunos denominados não especialistas (*non-spécialistes*), por não cursarem o idioma como uma língua de especialidade, o departamento conta com aproximadamente 230 alunos especialistas (*spécialistes*) anuais – isto é, alunos que estudam o português como língua de formação – distribuídos entre as 5 formações oferecidas. A seguir,

<sup>6</sup> Quer o professor *agrégé*, quer o *certifié*, ambos foram aprovados em concursos públicos na França. O professor *agrégé* passou no concurso da *agrégation*, o que lhe permite lecionar no ensino secundário, especialmente nas classes preparatórias para grandes escolas (CPGE) e, ocasionalmente, em universidades. O professor *certifié*, por sua vez, foi aprovado no concurso do Certificado de Aptidão para o Professorado do Ensino Secundário (CAPES) ou em concursos equivalentes para outras disciplinas, como o CAPEPS para educação física ou o CAPET para ensino técnico. Esses professores atuam principalmente no ensino secundário, mas também podem lecionar em universidades.

<sup>7</sup> Os leitores (*lecteurs de langue*) são professores geralmente em início de carreira contratados para lecionar sobretudo em disciplinas de graduação. Esses profissionais costumam ter, no mínimo, mestrado na área de Letras, em Linguística ou Literatura. Suas funções assemelham-se às dos leitores do Programa de Leitorados Guimarães Rosa ou do Leitorado do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, mas diferenciam-se pelo estatuto, uma vez que são professores contratados pela própria instituição de ensino.

apresentamos uma visão geral dos objetivos de cada diploma, com um foco especial nas aulas de língua portuguesa.

QUADRO 3 - Relação de formações oferecidas pelo Departamento de Português da UPVM

FORMAÇÃO	DURAÇÃO	RESUMO
D.U Português do Brasil (Tecnólogo/Curso Técnico Superior)	2 anos	É um curso intensivo de um ano em Português do Brasil, que vai do nível iniciante até o nível B1 do QECRL. É ideal para estudantes franceses que planejam fazer um intercâmbio ou estágio no Brasil, pois o programa é especificamente voltado para prepará-los para essas experiências.
Licenciatura LLCER - Línguas, Literatura e Civilizações Estrangeiras e Regionais com especialização português	3 anos	O objetivo da formação é levar os alunos do nível A1 ao C1 até o 3º ano. O curso abrange aulas de língua, cultura e civilização dos países de língua portuguesa. No 1º ano, estuda-se Portugal e Brasil contemporâneos em francês. No 2º ano, o foco é a economia e a cultura, com aulas em português. O 3º ano explora a cultura dos países africanos de língua oficial portuguesa. Além disso, a formação inclui literatura e introdução à linguística e à sociolinguística, preparando futuros professores. Este diploma é ideal para quem deseja seguir carreira no ensino ou avançar em mestrado e doutorado em pesquisa.
Licenciatura LEA (bilíngue, geralmente português e espanhol)	3 anos	É uma formação em 3 anos, interdisciplinar e profissionalizante que combina o ensino de duas línguas estrangeiras com aulas de ciências econômicas e sociais, direito, administração etc. (que são feitas com outros departamentos, nós damos as aulas de língua e apenas o que está ligado ao mundo lusófono). As aulas de língua portuguesa (A1 ao C1) têm praticamente a mesma estrutura que a licenciatura anterior, com uma aula de reforço a mais, num total de 6h semanais. Aulas de cultura e civilização lusófona, como na outra licenciatura, com exceção da literatura. Esse curso é indicado para os estudantes interessados pelo mundo corporativo (área cultural, turismo, comércio ou relações internacionais).
Mestrado LLCER	2 anos	É uma formação de 2 anos em EAD: 1 dissertação por ano, com aulas de língua, literatura e cultura com fins de pesquisa.

Mestrado LEA	2 anos	A primeira especialização do Mestrado LEA é a Tradução. Os alunos já têm nível avançado e aprendem metodologias de tradução, tradução técnica, isto é, não literária, de português-francês e vice-versa, bem como aspectos linguísticos e discursivos da tradução, revisão, localização. A segunda especialização é Negociação de Projetos Internacionais. No que se refere ao ensino de português, são aulas de português avançado (língua e comunicação em contexto profissional, do nível C1 ao C2). Esta formação visa a inserção futura dos estudantes em uma carreira internacional no mundo corporativo ou em instituições/organizações internacionais.
Doutorado em Estudos Românicos, com especialização em Estudos Luso-Brasileiros	3 anos	O doutorado é um treinamento para e por meio de pesquisa e experiência profissional em pesquisa. Inclui trabalho de pesquisa pessoal realizado pelo aluno de doutorado. É complementado por cursos de treinamento adicionais aprovados pela escola de doutorado ( <i>École Doctorale 58</i> ). Culmina com a concessão do diploma nacional de doutorado.

(Fonte: elaborado pelos autores)

#### 4. Orientações para o planejamento didático com foco na variação linguística

Martins & Borsato (2024)<sup>8</sup> apresentam uma unidade didática baseada em gêneros do discurso produzida<sup>9</sup> e aplicada na UPVM para alunos de graduação que aprendiam o PLA nos níveis A2 ou B1 do QECR ou que tinham o português como língua de herança com uma grande variação, neste caso, de níveis de proficiência. Trazemos o exemplo dos autores para ilustrar uma primeira parte das possibilidades de estudo da variação em sala de aula: a dos usos a partir de subtemas que integram a realidade mais próxima do aluno e auxiliam na negociação de conflitos na diversidade social (Schlatter, Bulla &

<sup>8</sup> Sugerimos a leitura integral deste texto para um maior detalhamento sobre como a perspectiva discursiva/dialógica é aplicada em um material didático de PLA. Além deste trabalho, também recomendamos o estudo de Lopez, Mello & Santos (2019), em que as autoras discutem a influência exercida pelo Celpe-Bras no design de unidades didáticas de PLNM/PLA.

<sup>9</sup> O material em questão foi fortemente influenciado por orientações teórico-metodológicas e por outros materiais produzidos por docentes do Programa de Português para Estrangeiros (PPE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição esta na qual os autores se graduaram como professores de língua portuguesa. Uma parcela significativa das produções do PPE se orienta pela perspectiva discursiva/dialógica abordada neste texto. Para um maior aprofundamento a esse respeito, sugerimos a leitura de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013).

Costa, 2020), como ocorre no tema escolhido na unidade em questão – os padrões de beleza na sociedade. Segundo os autores do material didático, o trabalho com gêneros na aula de PLA possibilita o desenvolvimento de subtemas em torno de um tema central a fim de que o aluno possa entrar em contato com diferentes usos da língua em situações e com interlocutores determinados.

o estudante era apresentado a uma unidade intitulada Padrões de beleza, na qual discutia assuntos como padrões físicos femininos ao longo dos anos, cirurgia plástica, pressão social relacionada à vestimenta, entre outros, todos inseridos em interações variadas, com propósitos e em contextos de uso definidos. A organização das unidades será mais bem explorada na seção em que nos dedicamos a demonstrar a aplicação de pressupostos bakhtinianos no desenvolvimento e na aplicação das unidades didáticas (Martins & Borsato, 2024, p. 9).

Para a elaboração do material em questão, os autores seguiram os critérios de Schlatter (2009), que, vinculada à perspectiva discursiva/dialógica de base bakhtiniana, propõe uma série de elementos importantes para a elaboração de um material didático, tais como a) seleção de gêneros, b) seleção de textos variados e multimodais, c) definição de quais habilidades são desenvolvidas pelos aprendizes, d) desenvolvimento de atividades ao longo do material que oportunizem a realização de uma tarefa final (que representa a conclusão do processo de aprendizado para aquela etapa, tomando por base todos os elementos temáticos, composicionais - no sentido de forma do gênero de produção final - e estilísticos, de uso da língua, estudados em aula), e) uso de materiais autênticos (que representam um importante critério, por ser a partir daí que podemos explorar, no caso do proposto em nosso trabalho, a variação linguística e a relação disso com a interlocução determinada), f) planejamento de atividades com interlocutores, situações e propósitos de comunicação bem definidos, g) reflexão sobre aspectos culturais, estimulada, em geral, a partir dos diferentes subtemas e h) realização de atividades de reflexão linguística.

Neste material, não há atividades de reflexão linguística que proponham explicitamente o estudo da variação linguística. Entretanto, trazemos dois exemplos do material preparado por Martins & Borsato (2024), em que é possível o estudo da variação diafásica em dois gêneros do discurso distintos: o trecho de uma reportagem, em que a variação lexical se refere a usos mais formais, típicos do tema desenvolvido na revista, enquanto o segundo gênero é uma postagem da rede social Facebook, com marcas de usos mais comuns na Internet, do chamado Internetês, que reflete também características da oralidade.

Observando a unidade didática proposta por Martins & Borsato (2024), verificamos que a reportagem da primeira atividade consiste em um vídeo disponível no YouTube que explica como a busca pela beleza pode se tornar obsessão, vídeo produzido por um programa de televisão brasileiro, *Domingo Espetacular*, do canal de televisão Record. Logo no início da reportagem, o repórter entrevista uma mulher que passou por diversos procedimentos estéticos, e podemos já perceber diferenças de registro entre os dois:

*(narração) Da raiz dos cabelos...*

Repórter: Ele é curto, o seu cabelo?

Entrevistada: Ele é curtinho. (...)

*(narração) ... aos dedos dos pés.*

Entrevistada: Eu encurtei os meus dedos, cerrei, deixei eles mais retinhos<sup>10</sup>.

Neste curto trecho da reportagem, é possível que observemos com os alunos que o repórter adota uma linguagem mais formal, sem o uso de diminutivo, ao contrário da entrevistada, que recorre ao emprego do sufixo *-inho*, formador do diminutivo, estabelecendo uma relação mais informal e afetiva com o tema. Embora a reportagem trate do excesso de procedimentos estéticos, que representa um tema polêmico e rodeado por críticas em contexto brasileiro e mais ainda em contexto francês - de onde é a maioria dos

---

<sup>10</sup> Domingo Espetacular explica como a busca pela beleza pode ser tornar obsessão, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WpKDdCj5azA>. Acesso em: 26 ago. 2024.



alunos da UPVM –, a entrevistada parece estar ciente da seriedade do assunto e das críticas a ele associadas no Brasil. Nesse contexto, o uso dos diminutivos, associado à expressão facial da entrevistada, que sorri ao enunciar, também carrega um valor axiológico, ou intencional, refletindo como o repórter e os espectadores podem interpretar a sua postura e a resposta que fornece relativamente aos procedimentos estéticos aos quais se submeteu. A partir disso, o uso típico do diminutivo em PB, que se diferencia substancialmente neste aspecto do francês, que é a língua materna ou de socialização da maioria dos estudantes, pode ser explorado e ampliado pelo professor.

Em uma atividade posterior, os alunos são convidados a ler o texto apresentado na Figura 1, uma postagem no Facebook em que uma usuária faz um breve relato sobre os padrões de beleza e as dificuldades que já enfrentou por não corresponder a eles. Embora o texto não apresente muitas variações em relação à norma culta, destacamos o uso da forma abreviada “tô”, que corresponde ao verbo “estar” na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, e da palavra “cara” para se referir a um homem.

FIGURA 1 - Atividade 10 do material disponibilizado por Martins & Borsato (2024)



**Intervindo na realidade**

10 Leia o depoimento de Ariel Muniz no Facebook:

**Ariel Muniz**  
7 de junho às 21:05 · 🌐

Eu sou uma mulher adulta e gorda. A minha vida variou em mudanças de peso, emagrecendo e engordando. Atualmente, passo, como muitos, por um processo de desconstrução e tento, ao máximo, me libertar de pensamentos tradicionais e arbitrários. Um deles é o de que eu nunca vou ser bonita porque sou gorda. Por conta do meu peso, passei por inúmeros problemas de auto-estima. Perdi a conta de quantas vezes já ouvi frases como: “seu rosto nem é tão bonito para conseguir um namorado”, “aquele cara nunca vai sair com você”, “se você não emagrecer, vai perder o namorado”. Tô cortando as piores frases, porque não tenho mais estômago para elas. Uma vez, eu fui comprar uma calça e, nos cinco minutos em que passei na loja, o vendedor me encarou tanto que eu me senti constrangida e saí. As lojas sempre vendem produtos bem menores do que o meu número. São mulheres que se encaixam naquele padrão que as lojas querem ver usando suas roupas. Também por ser mulher, fui muitas vezes aquela amiga engraçada, mas com quem o cara nunca sairia porque eu era gorda. Também por ser gorda, eu fui a amiga que ajuda o menino bonito a se aproximar da amiga, mesmo eu estando igualmente interessada por ele. Honestamente, tô de saco cheio. Se você quer sair com uma amiga minha, seja corajoso e fale com ela, não diga para mim que sou muito legal mas que não sirvo para namorar por causa da minha aparência. Para mim, é muito difícil aceitar um elogio. Sempre questiono se é sincero ou não. Por mais que eu saiba que a maioria dessas situações pelas quais eu passei não foram culpa minha, é muito difícil fechar os olhos e tapar os ouvidos para seguir em frente. O mundo grita para você mudar. Então, gostaria então de saber se há mulheres na mesma situação que poderiam compartilhar suas histórias para mostrarmos juntas que o problema não está em nós.

(Fonte: Martins & Borsato, 2024, p. 29)



Os exemplos de “tô” e “cara” ilustram como marcas de informalidade podem aparecer mesmo em textos escritos na norma culta em redes sociais. Além disso, o professor pode explorar o fato de o gênero discursivo predominante ser escrito na norma culta em ambiente digital, mesmo em uma rede social, o que pode refletir uma variação diastrática, dependendo do grupo social a que a pessoa pertence, seu grau de formação, entre outros fatores. Além disso, esse fato pode estar ligado ao gênero em questão e ao seu propósito enunciativo, devido à abordagem de um tema que exige seriedade por parte de quem escreve, traduzindo-se, portanto, num uso mais formal da língua. Vale também ressaltar o uso de formas abreviadas na comunicação escrita em ambientes digitais, o que reflete características da língua oral em português.

Nos exemplos tratados até aqui, tencionamos ilustrar o uso de uma abordagem por gêneros do discurso para o estudo da variação linguística em textos que se aproximam da realidade dos alunos de graduação e que circulam na sociedade brasileira. Se, por um lado, a perspectiva que aqui trazemos explora o contato dos gêneros do discurso com mais concentração na variedade brasileira, por sermos docentes desta e os alunos terem optado pela formação concentrada no PB, por outro, buscávamos contemplar o caráter pluricêntrico da língua portuguesa com leituras transversais e complementares às práticas do material didático.

A unidade apresentada por Martins & Borsato (2024) foi aplicada no ano de 2018 na UPVM com uma turma de primeiro ano de graduação do segundo semestre letivo, cujo perfil linguístico era o mesmo descrito pelos autores em seu estudo. Além desta e de outras unidades didáticas elaboradas, propusemos leituras de textos de autores do Brasil, Carolina Maria de Jesus (*Quarto de Despejo*, excertos selecionados), e de Moçambique, Luís Bernardo Honwana (“As mãos dos pretos” e “Nós matámos o cão-tinhoso”).

A partir dessas obras, além de trabalharmos diferenças linguísticas como uso da próclise e da ênclise em PB e em PM (Português Moçambicano), diferenças de usos lexicais e sintáticos dos textos produzidos em um país e no

outro, também pudemos particularizar em diferentes tipos de variação, possíveis também na linguagem literária, tal como ocorre na oralidade em comunicações do cotidiano. No caso da obra de Carolina Maria de Jesus, o texto da autora, escrito em forma de diário, apresenta frequentes desvios à norma culta, traduzindo usos bastante populares em camadas sociais menos favorecidas da população, além de refletir o baixo nível de escolaridade da autora. No entanto, foi possível demonstrar aos alunos, por meio de excertos de sua obra que a não adequação à norma culta não impede com que o propósito comunicativo seja cumprido – no caso deste texto, de denúncia sobre desigualdades sociais. Para os textos de Luís Bernardo Honwana, pudemos perceber, sobretudo em “As mãos dos pretos”, marcas de usos da linguagem infantil e do próprio uso do diminutivo, também com o aumentativo, em português, fenômeno esse também mais comum na linguagem infantil no Brasil. Em “Nós matámos o cão Tinhoso”, focamos sobretudo nos usos lexicais e na sintaxe do português, que é sensivelmente diferente da brasileira, sem forçosamente relacionar esses usos com o gênero conto, ao qual o texto pertence.

Além das questões relacionadas ao estilo – ou seja, à mobilização de recursos linguísticos nos textos e à sua relação ou não com o gênero, à interlocução ou aos propósitos comunicativos –, o contato com esses textos literários também proporcionava aos alunos a oportunidade de explorar aspectos culturais importantes dos países em questão. No caso da obra brasileira, o texto de Carolina Maria de Jesus aborda a desigualdade social no Brasil na década de 1960, um problema profundamente arraigado na sociedade brasileira e intimamente relacionado à desigualdade racial, que persiste até os dias atuais. Já em “As mãos dos pretos”, Luís Bernardo Honwana retrata o impacto da questão racial na formação da identidade de uma criança moçambicana, estigmatizada por diversas camadas da população, de forma semelhante ao que ocorre no texto da autora brasileira. Nesse sentido, é importante que o professor destaque não apenas o fato de que esses textos refletem aspectos importantes da realidade dos países em

que foram escritos, mas também, e principalmente, o propósito interlocutivo de denunciar problemáticas específicas desses contextos, dialogando discursivamente ao revelarem um passado comum marcado pela colonização.

## **Considerações finais**

Diferentes estudos sociolinguísticos, notadamente em contexto brasileiro, já ressaltaram a importância de incluir a variação linguística e as variedades de uma língua no ensino de PLM/S. Neste trabalho, defendemos uma abordagem da variação ancorada em gêneros do discurso em PLNM/PLA, alinhada aos pressupostos teóricos do Celpe-Bras, um instrumento de políticas linguísticas de grande impacto no contexto brasileiro. A abordagem apresentada compartilha de características de uma orientação pluricêntrica da língua portuguesa para o ensino, devido ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural da língua portuguesa.

A partir dos exemplos apresentados, acreditamos ter oferecido orientações iniciais para abordar a variação linguística por meio de diferentes gêneros, considerando tanto a realidade imediata dos alunos universitários, cuja seleção de temas abordados, em nossa percepção, deve ser diretamente relacionada à realidade mais próxima dos estudantes, quanto aspectos de outras variedades do português de forma a possibilitar o contato dos alunos com outros repertórios e discursos. É importante destacar que um dos objetivos das aulas na UPVM era sensibilizar os alunos para a variação do PB e da sua cultura, em vez de promover um estudo sistemático dessas outras variedades, visando a formação de profissionais especializados no idioma com foco na variedade que os próprios alunos escolhem quando iniciam o aprendizado do português.

## Referências

- Albuquerque, D. B. de, & Mulinacci, R. (2024). A importância de não ser “pluricêntrico”: teoria e práxis da (desejada) internacionalização do português. *Revista Letras Raras*, 13(3), e-2335.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico*. Loyola.
- Bagno, M., & Rangel, E. de O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 63-81.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Editions Gallimard.
- Bakhtine, M./Volochinov, V. N. (1977). *Marxisme et philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Les Éditions de Minuit.
- Batista França, M., Lima-Pereira, R., & Meireles, V. (2022) O ensino de português em dois espaços: Montpellier e Caiena. In Meireles, V. & Machado Vieira, M. dos S. (Orgs.), *Variação e ensino de português no mundo* (pp. 279-298). Blucher Open Access. Disponível em <https://www.blucher.com.br/variacao-e-ensino-de-portugues-no-mundo>.
- Blanchet, P. ([2016] 2019). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Lambert-Lucas.
- Blanchet, P. (1998). Quelles(s) évaluation(s) de quelle(s) pratiques(s) ? Réflexions sur des enjeux idéologiques à partir d'évaluations récemment médiatisées. In J.-M. Eloy (Ed.), *Évaluer la vitalité des variétés d'oil et autres langues* (pp. 23-41). Centre d'Études Picardes, Université d'Amiens.
- Blanchet, P. (2021). *Glottophobie. Langage et société*, 2021(HS1), 155-159.
- Bulot, T., & Blanchet, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*. Éditions des archives contemporaines.
- Clyne, M. (1992). Pluricentric languages - Introduction. In M. Clyne (Ed.), *Pluricentric languages: Different norms in different countries* (pp. 1-9). De Gruyter Mouton.
- Duarte, I., Gonçalves, M. L., & Melo, S. R. (Orgs.). (2023). *Ensinar português língua de herança como língua pluricêntrica: Propostas didáticas*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Kraemer, F. F. (2012). *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Labov, W. (1994). *Principles of linguistic change: External factors* (Vol. 2). Blackwell.
- Labov, W. (1994). *Principles of linguistic change: Internal factors* (Vol. 1). Blackwell.
- Lopez, A., de Mello, A., & Santos, C. (2019). Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos. *Entrepalavras*, 9(3), 403-420.

- Martins, A., & Borsato, V. (2024). Desenvolvimento e aplicação de material didático com base em pressupostos bakhtinianos em uma universidade francesa. *Revista Letras Raras*, 13(3), e-2309.
- Martins, A. F., & Yonaha, T. Q. (2024). A perspectiva discursiva de base bakhtiniana em português como língua adicional: relações entre o ensino e o exame Celpe-Bras. In M. A. Rossi (Org.), *Fare educazione linguistica in epoca contemporanea: approcci e metodologie per l'apprendimento significativo della lingua portoghese* (pp. 73-90).
- Mendes, E., Piris, E. L., Ribeiro, J., & Melo-Pfeifer, S. (2022). Apresentação do dossiê pluricentrismo linguístico do português: Perspectivas para o ensino e a formação de professore(a)s. *Estudos Linguísticos e Literários*, (73), 328-337. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/50757>
- Mittelstadt, D. D. (2013). *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Moura, J. S. A. de. (2011). O ensino da variação linguística em sala de aula. In *VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas*. Anais. Universidade Federal de Alagoas.
- Palma, D. V., Fanti, M. R. N. C., & Sé, C. de S. C. S. (2020). Educação linguística e a variação linguística. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*, 12(1), 52-69.
- Schlatter, M. (2009). O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, 7(1), 11-23.
- Silva, A. S. da. Variação linguística e pluricentrismo: novos conceitos e descrições. In *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Universidade de Vigo.
- Stewart, W. (1968). A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 530-545). Mouton.
- Trevisol, J. V., & Mazzioni, L. (2018). A universalização da Educação Básica no Brasil: Um longo caminho. *Roteiro*, Edição Especial, 13-46.
- Wide, C., Norrby, C., & Oakes, L. (2021). New perspectives on pluricentricity. *Sociolinguistica - International Yearbook of European Sociolinguistics / Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik*, 35(1), 1-7.

## **A intercompreensão românica e a pluricentricidade linguística no ensino do PLE: desmistificando a doxa "uma língua, uma norma, uma cultura"**

Veronica Manole

Universidade Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca (Roménia)

[veronica.manole@ubbcluj.ro](mailto:veronica.manole@ubbcluj.ro)

**RESUMO:** Neste trabalho defendemos a introdução da intercompreensão (IC) românica e da abordagem pluricêntrica nas aulas de português como língua estrangeira (PLE), de forma a acelerar o processo de aprendizagem e despertar o interesse dos alunos pelas culturas lusófonas e pela variação linguística. Depois de breves apresentações teóricas sobre a IC românica e o pluricentricidade da língua portuguesa, tratamos de doze mitos em torno desta abordagem. Em seguida, sugerimos alguns manuais de IC e de PLE que poderiam ajudar os professores e fazemos uma breve apresentação do *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não-Materna* (PPLE) enquanto excelente recurso para o ensino do PLE numa perspetiva pluricêntrica.

**PALAVRAS-CHAVE:** português como língua estrangeira; intercompreensão românica; português língua pluricêntrica

**ABSTRACT:** In this paper we advocate the introduction of Romance intercomprehension and the pluricentric approach in classes of Portuguese as a Foreign Language (PFL), to speed up the learning process and raise students' awareness regarding the Lusophone cultures and the linguistic variation. After short theoretical presentations on Romance IC and the pluricentrism of the Portuguese language, we address twelve myths surrounding these approaches. Then we suggest a few IC and PFL textbooks that could help teachers and give a brief presentation of the *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não-Materna* (PPLE) as an excellent resource for teaching PLE from a pluricentric perspective.

**KEYWORDS:** Portuguese as a Foreign Language, Romance Intercomprehension, Portuguese as a Pluricentric Language

*Não há uma língua, há línguas em português. (José Saramago)*

## **Introdução**

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre o uso da intercompreensão (doravante IC) românica nas aulas de português como língua estrangeira (doravante PLE), tomando em consideração, ao mesmo tempo, o estatuto do português como língua pluricêntrica. Queremos desde já esclarecer que esta proposta assenta na nossa experiência de ensino do PLE na Universidade Babeş-Bolyai, na Roménia - Manole (2014a, 2014b, 2015, 2016a, 2017, 2019, 2022) e Manole & Teletin (2014) -, portanto a alunos que têm o romeno como língua materna, e no nosso contributo em diferentes projetos sobre a IC românica - Manole (2014c, 2016b, 2023, 2024) e Benavente Ferera *et al.* (2022, 2024). Por conseguinte, a nossa experiência é bastante circunscrita a um contexto específico e que pode ser consideravelmente diferente da realidade de muitos professores de PLE. Porém, defendemos que os princípios delineados neste trabalho podem ser aplicados em contextos variados de ensino do PLE e adaptados às necessidades dos alunos com conhecimentos de línguas românicas.

O postulado deste trabalho é que abordagens rígidas e redutoras, como *uma língua* → *uma norma* → *uma cultura*, são menos eficientes do que as abordagens plurais, que valorizam as diferentes variedades socioculturais de cada língua e incluem métodos variados de ensino das línguas-culturas na sala de aula. Por conseguinte, defendemos a adoção de uma abordagem mais abrangente no ensino do PLE, de forma a criar na sala um espaço aberto que dê conta da pluralidade das realidades linguísticas e da complexidade das estratégias de aprendizagem.

Num primeiro momento debruçar-nos-emos sobre a IC enquanto relação entre línguas (DG Translation, 2012, p.1), forma de comunicação (Doyé, 2005, p. 7) e capacidade de construir sentido (Capucho & Cox, 2004, p. 86) e destacaremos duas tendências recentes da área, como a avaliação e a

interprodução. Interessa-nos sobretudo a IC e a sua relação com a preservação do multilinguismo das comunidades de falantes e a estimulação do plurilinguismo junto dos alunos<sup>1</sup>. Num segundo momento, tentaremos fazer um esboço da situação do português na sociedade globalizada atual, destacando sobretudo o seu estatuto de língua supercentral (Swaan 2013) e pluricêntrica (Baxter 1991, Silva 2018, Pinto 2022, entre muitos outros), bem como alguns mitos em relação ao seu ensino numa perspetiva pluricêntrica. Por fim, considerando estes dois aspetos gerais, faremos, num terceiro momento, algumas recomendações de recursos didáticos de forma a integrar a IC e a pluricentricidade linguística nas aulas de PLE, numa abordagem mais adequada para evidenciar a realidade multifacetada do português.

## 1. A IC: problema irresolúvel ou solução universal?

Definida enquanto relação entre línguas<sup>2</sup>, forma de comunicação<sup>3</sup> ou capacidade de construir sentido<sup>4</sup>, a IC começou a ganhar visibilidade sobretudo na segunda metade dos anos 90 do século XX, quando começaram a ser desenvolvidos projetos sobre as línguas românicas, apoiados pela União Europeia, sendo sobretudo Louise Dabène e Claire Blanche Benveniste as personalidades com atuação pioneira na área<sup>5</sup>. A IC é uma das abordagens

---

<sup>1</sup> Fazemos a distinção clássica, assinalada também no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001, p. 23) entre *plurilinguismo*, "entendido como o conhecimento de um certo número de línguas" por um indivíduo, e o *multilinguismo*, que é "a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade". Ver também a explicação de Louise (2013) sobre o multilinguismo e o plurilinguismo no espaço europeu.

<sup>2</sup> Os autores definem a IC como: "relationship between languages in which speakers of different but related languages can readily understand each other without intentional study or extraordinary effort" (DG Translation, 2012, p. 1) / relação entre línguas em que falantes de línguas diferentes, mas aparentadas, podem compreender-se uns aos outros com facilidade sem um estudo intencional ou um esforço extraordinário (nossa tradução).

<sup>3</sup> A IC é definida como: "forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre" (Doyé, 2005, p. 7) / forma de comunicação em que cada pessoa se expressa na sua língua e compreende a do outro (nossa tradução).

<sup>4</sup> Nesta aceção, a IC é: "capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta" (Capucho & Cox, 2004, p. 86).

<sup>5</sup> Para um breve relato das contribuições de ambas na área da IC, ver Cizer (2014).



plurais identificadas no CARAP<sup>6</sup> (Candelier et al., 2012), que visa o desenvolvimento das competências de compreensão (leitura de textos escritos e audição de discursos orais), para assim estimular a comunicação entre falantes de línguas próximas.

Contestada por alguns<sup>7</sup>, adulada por outros<sup>8</sup>, a IC afigura-se como abordagem *complementar* aos métodos tradicionais de ensino das línguas e apresenta certas vantagens se for utilizada como estratégia *complementar* de comunicação e se alguns dos seus princípios, como, por exemplo, a deteção otimizada (do método *EuroComRom - Os sete passadores*), forem introduzidos no ensino das línguas estrangeiras para despertar o interesse dos alunos em relação às semelhanças entre as línguas.

Por um lado, a IC valoriza o multilinguismo da comunidade de falantes, sem estabelecer hierarquias entre as línguas e sem fazer a distinção entre as perceções sociais (línguas mais prestigiadas ou menos prestigiadas), o que é benéfico para a identidade individual ou do grupo. Por outro lado, a IC incentiva os alunos a ampliarem as suas valências plurilingues individuais, despertando o seu interesse pelas línguas próximas, que podem ser vistas

---

<sup>6</sup> As abordagens plurais são, conforme o CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*): "des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles" / abordagens didáticas que põem em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam ao mesmo tempo várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (nossa tradução).

<sup>7</sup> Ver, por exemplo, os doze mitos sobre a IC identificados e desmistificados já há mais de dez anos por Melo-Pfeifer et al. (2011): 1. Línguas conhecidas são as que se aprendem na escola; 2. LE aprendem-se separadamente e de forma linear; 3. Aprender uma LE é aprender a manobrar todas as competências em simultâneo; 4. Os falsos amigos são um grande obstáculo durante a aprendizagem de uma LE; 5. Comunicação de sucesso só acontece numa língua comum a todos os interlocutores; 6. O professor de línguas é professor exclusivo de UMA língua; 7. O professor de línguas deve evitar a intromissão de outras línguas na sua aula; 8. Para abordar a Intercompreensão em sala de aula, o professor tem que ser poliglota; 9. A Intercompreensão é um assunto que só interessa aos professores de línguas; 10. Promover outras línguas na minha aula coloca em perigo o futuro da minha disciplina; 11. O currículo de línguas não abre espaço à Intercompreensão; 12. As abordagens intercompreensivas pretendem substituir as abordagens que habitualmente usamos na aula de LE.

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, Dzik (2019), que fala sobre a IC enquanto "undoubtedly one of the most efficient attitudes to language learning" / sem dúvida uma das mais eficientes atitudes em relação à aprendizagem das línguas (nossa tradução).

como um *continuum* de características que as aproximam<sup>9</sup>, e não como entidades separadas, que só se podem aprender de forma linear, sempre a partir "do zero". Como é evidente, um falante de uma língua românica como L1 notará um grau de familiaridade ao se aproximar do português enquanto L2 e esta familiaridade pode tornar-se numa mais-valia do processo de aprendizagem de for estimulada pelo professor na sala de aula através de técnicas de IC.

Se a elaboração de manuais, de projetos ou de plataformas *online* que visam o desenvolvimento das competências de compreensão (sobretudo a leitura dos textos escritos) já conta com um número significativo de iniciativas ao longo de algumas décadas<sup>10</sup>, tendências mais recentes têm como objetivo a criação de instrumentos para a avaliação da IC, como EVAL-IC<sup>11</sup> e MAGICC<sup>12</sup>, e a interprodução, ou seja, "se exprimir para interlocutores que não dominam (ou dominam pouco) a sua língua" (Araújo e Sá, 2019, p. 143). Portanto, podemos afirmar que a IC é uma área madura, que conta com manuais, plataformas e instrumentos de avaliação úteis para os professores que queiram descobri-la e integrá-la nas suas aulas.

Neste contexto, seria oportuno entender como a IC pode ser aproveitada para o ensino do PLE, tomando em consideração o estatuto do português enquanto língua supercentral, pluricêntrica e o seu contacto com diversos outros idiomas.

---

<sup>9</sup> No caso concreto da IC românica, é particularmente útil o método *EuroComRom* (2003), idealizado por especialistas em linguística românica, em que são identificados sete níveis de aproximação entre os idiomas românicos: 1. o vocabulário internacional, 2. o vocabulário panromânico, 3. as correspondências de fonemas, 4. as grafias e as pronúncias, 5. as estruturas sintáticas panromânicas, 6. os elementos morfossintáticos e 7. os prefixos e os sufixos.

<sup>10</sup> Elencamos, a título de exemplo, os manuais *EuroComRom - Os sete passadores*, *Eurom5, Aprendendo com as línguas. Manual europeu Euro-Mania, PanromanIC, Voyage en langues romanes* e as plataformas *online*: *Europa IC* (<https://www.europaic.eu>); *Limbo* (<https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/ro>), *Itinéraires romans* ([https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires\\_romans/fr](https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr)).

<sup>11</sup> Disponível *online*: <http://evalic.eu/productions/produits/>

<sup>12</sup> Disponível *online*: <https://sepia2.unil.ch/magicc/>

## 2. Mitos sobre o ensino do PLE como língua pluricêntrica

Considerada uma língua supercentral por Swaan (2013), o português é igualmente uma língua pluricêntrica (Baxter 1991, Silva 2018, Duarte 2019, Pinto 2022, entre outros), com duas normas<sup>13</sup> estabelecidas (a de Portugal e a do Brasil) e com outras variedades em via de normalização. O português conta neste momento com mais de 260 milhões de falantes de acordo com a UNESCO<sup>14</sup>, o que o coloca entre as línguas mais faladas do mundo. Além do mais, as previsões atuais, que se concentram na demografia dos países que têm o português como língua oficial, indicam um aumento significativo dos falantes de português neste século, que ultrapassará 500 milhões até ao fim do século<sup>15</sup>.

Estas realidades que decorrem da geografia e da demografia da língua portuguesa são particularmente pertinentes para o ensino do PLE e da formação dos professores de PLE, como já assinalaram, entre outros, Duarte (2016), Duarte (2019), Duarte (2022), Meisnitzer (2019), Palma (2017), Wilson (2021). Para um professor de PLE, várias perguntas se tornam pertinentes. Em primeiro lugar, que variedade devo ensinar? Como ensinar uma variedade em que não me formei? Se o português é língua de expressão de várias culturas, que língua-cultura devo ensinar? Como posso incluir a abordagem pluricêntrica nas minhas aulas sem criar confusões em relação “ao que é correto”?

Afirmamos desde já a nossa posição. As dúvidas sobre a(s) variedade(s) a ser(em) ensinada(s) resultam da perspetiva, já ultrapassada na nossa opinião, *uma língua → uma norma → uma cultura*. Desta perspetiva derivam também a

---

<sup>13</sup> Albuquerque e Mulinacci (2024) fazem uma leitura crítica da literatura na área, afirmando que o pluricentrismo do português não passa de um modismo académico e de um *wishful thinking*, uma vez que a realidade aponta para uma língua bi-cêntrica. Pires (2022) propõe o conceito alternativo de língua plurinormativa (com várias normas standardizadas) e defende a necessidade da adoção de uma perspetiva acêntrica do português, que não se focalize exclusivamente nas normas impostas pelos centros políticos e culturais.

<sup>14</sup> Ver mais informações em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389633>

<sup>15</sup> Ver mais informações em: <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-terá-mais-de-500-milhões-de-falantes-do-português-até-final-do-século-diz-cplp>

resistência em relação à IC, que Melo-Pfeifer *et al.* (2011) identificou muito bem, analisando os doze mitos presentes na *doxa* dos professores, que assim justificam a marginalização desta abordagem. Os mesmos mitos existem em relação à abordagem pluricêntrica, que rompe com as práticas atuais em muitos dos contextos de ensino do PLE. Reformularemos, pois, os doze mitos em torno da IC propostos por Melo-Pfeifer *et al.* (2011), adaptando-os aos desafios e às dúvidas em relação ao ensino do português como língua pluricêntrica.

Mito 1: *As variedades conhecidas são as que se aprendem na escola.* Num mundo globalizado, com acesso fácil à *internet*, os alunos podem ter acesso a materiais em outras variedades do português e aprender fora do *input* da sala de aula. Atualmente, o professor de PLE já não é o único falante de português a que um aluno pode ter acesso e a sala de aula não é o único contexto de aprendizagem.

Mito 2: *As variedades do português aprendem-se separadamente e de forma linear.* Ou seja, um aluno supostamente começa a estudar, por exemplo, o português de Portugal, chega ao nível C1 ou C2 e só depois é que deveria estudar outras variedades. Consideramos esta abordagem falsa, uma vez que, como já referimos, cada aluno pode ter acesso durante o processo de aprendizagem a amostras de língua portuguesa falada por comunidades diferentes, pode encontrar na *internet* materiais vídeo criados por falantes portugueses, brasileiros, angolanos, etc.

Mito 3: *Aprender uma variedade do português é aprender a manobrar todas as competências em simultâneo.* Dificilmente um aluno poderá, por exemplo, expressar-se imitando os diversos sotaques das variedades do português. Aliás, o objetivo de ter como alvo o falante nativo há muito foi ultrapassado no ensino das línguas estrangeiras. Um aluno poderá estudar, por exemplo, o português europeu e treinar a compreensão oral com materiais em português do Brasil ou de Moçambique, porque tem um interesse específico por estas variedades (por exemplo, uma mobilidade Erasmus, um intercâmbio, um projeto de voluntariado).

Mito 4: *Os falsos amigos são um grande obstáculo durante a aprendizagem do português como língua pluricêntrica.* Antes pelo contrário. Da nossa experiência, os falsos cognatos entre o português de Portugal e o português do Brasil - *bala* (projétil em PE, rebuçado em PB), *benjamim* (filho mais novo em PE, adaptador de tomada em PB), *propina* (taxa universitária em PE, suborno em PB), entre muitos outros - são uma excelente oportunidade de refletir sobre a riqueza do português enquanto língua falada por centenas de milhões de falantes.

Mito 5: *Comunicação de sucesso só acontece numa variedade comum a todos os interlocutores.* Evidentemente, em teoria pode haver mal-entendidos entre falantes de diversas variedades, alguns mesmo na sala de aula, mas durante uma conversa o sentido é negociado e co-construído pelos interlocutores. Pessoalmente, foi em interações com falantes brasileiros que descobri que a "bala" é um "rebuçado" e que o "café da manhã" é o "pequeno-almoço". E eles, por sua vez, aprenderam as respectivas palavras do português de Portugal.

Mito 6: *O professor de português é professor exclusivo de UMA variedade.* Claro que um professor se sente mais à vontade com a variedade em que se formou, mas nada o impede de tratar nas suas aulas aspetos fonéticos, morfossintáticos, lexicais ou pragmático-discursivos de outras variedades do português, em função dos interesses dos seus alunos.

Mito 7: *O professor de uma variedade do português deve evitar a intromissão de outras variedades na sua aula.* Trata-se de um mito que assenta nas rivalidades que existem, por vezes, entre professores, cada um tratando as outras variedades como potencialmente ameaçadoras para a sua disciplina. Como já referimos, mostrar aos alunos a riqueza do português graças às especificidades das diferentes variedades torna o português uma língua mais interessante para os mesmos.

Mito 8: *Para abordar em sala de aula o português como língua pluricêntrica, o professor tem de dominar todas as variedades.* Evidentemente, seria uma utopia, mas o professor de PLE tem de se mostrar aberto à variação

linguística, de forma a perceber as suas manifestações diacrónicas, diatópicas, diastráticas, diafásicas e diamésicas, e selecionar os aspetos mais relevantes para os seus alunos. Aliás, um professor não se pode fechar no seu idioleto e ignorar a realidade multifacetada da sua língua. Falando sobre a variação sociolinguística do português brasileiro, Evanildo Bechara (2009) afirmava que "todo falante de uma língua histórica é plurilingue, porque domina ativa ou passivamente mais de uma língua funcional" e defendia que o sistema de ensino deve transformar o falante "num 'poliglota' da sua língua nacional". Parafraseando este raciocínio, podemos dizer que o professor tem de ser "poliglota" da sua língua pluricêntrica.

Mito 9: *A pluricentricidade do português é um assunto que só interessa aos professores de línguas.* Evidentemente, a pluricentricidade do português é um assunto do interesse de qualquer profissional. Por exemplo, no caso dos alunos da Universidade Babeş-Bolyai, que pretendem trabalhar na área da tradução ou em empresas multinacionais, é importante terem pelo menos conhecimentos do português de Portugal e do português do Brasil, porque o mercado de trabalho tem mais oportunidades para os falantes com conhecimentos de ambas as variedades.

Mito 10: *Promover outras variedades na minha aula coloca em perigo o futuro da minha variedade.* Numa abordagem pluricêntrica, as variedades não devem ser apresentadas de forma hierárquica, partindo de preconceitos linguísticos pouco produtivos, mas presentes junto dos falantes. A língua portuguesa é de todos que a falam, não só dos portugueses porque apareceu na Península Ibérica, não só dos brasileiros porque neste momento constituem a maioria esmagadora dos falantes. Aliás, é graças à sua pluricentricidade que o português pode ter um maior peso nos sistemas educacionais pelo mundo fora.

Mito 11: *O currículo não abre espaço à pluricentricidade.* Sobretudo nas universidades, os professores têm uma grande autonomia e podem incluir a perspetiva pluricêntrica nas suas aulas. O currículo não é uma realidade fixa, podendo ser alterado em função dos contextos específicos.

Mito 12: *As abordagens pluricêntricas pretendem substituir as abordagens que habitualmente usamos na aula de PLE. Concordamos que a abordagem uma língua → uma norma → uma cultura → um método de ensino deve ser substituída por uma mais abrangente, que dê conta da riqueza que uma língua tem ao ser falada por comunidades tão diversas. Aliás, já começam a ser dados passos importantes neste sentido, de forma a tornar o ensino do PLE mais adaptado à realidade plural da língua e deixar de o restringir a uma ou outra variedade considerada mais prestigiada.*

Portanto, como se pode notar, este exercício de desmistificar possíveis argumentos contrários ao ensino do PLE numa perspetiva pluricêntrica mostra que esta mudança de visão só poderá trazer benefícios na sala de aula. Sobretudo no ensino universitário, que atrai alunos adultos com interesses pessoais e profissionais diferentes e, por vezes, divergentes, tratar o português como língua pluricêntrica e como forma de expressão de diversas culturas contribuirá à formação de novas gerações de profissionais mais tolerantes, menos propensos aos preconceitos linguísticos e mais abertos para o que é de facto o mundo da língua portuguesa.

### **3. Materiais e manuais para a integração da IC e da pluricentricidade nas aulas de PLE**

Ensinar o PLE tomando em consideração, por um lado, as suas particularidades enquanto língua românica e, por outro lado, a sua pluricentricidade, pode criar nas aulas mais espaço para reflexões em torno das línguas e do seu funcionamento.

Ensinar o português como língua românica, portanto com características convergentes e divergentes dos outros idiomas da mesma família, e como língua pluricêntrica, com particularidades que derivam do seu contacto com línguas tão diferentes quanto o tétum, o macua, o changana, o quimbundo, o umbundo, o guarani, o ticuna ou, porque não, o mirandês, pode apetrechar os

alunos de PLE com competências sociolinguísticas e socioculturais necessários para encarar o mundo de hoje de uma forma mais tolerante e mais inclusiva.

No âmbito da IC românica, o português ganha um lugar de destaque numa família de línguas que contam, no seu conjunto, com mais de mil milhões de falantes, que partilham uma história comum e que abrangem dezenas de culturas. Os professores de PLE podem beneficiar da consulta ou do uso de manuais ou materiais de IC, porque assim podem trabalhar nas aulas as características estruturais da língua através da comparação com as outras línguas românicas. Por exemplo, a formação do plural através do morfema *-s* é um fenómeno comum ao português, ao espanhol, ao catalão e ao francês, mas não ao italiano e ao romeno. *EuroComRom - Os sete passadores, Aprendendo com as línguas: Manual europeu Euro-mania, Eurom5 ou PanromanIC* e a sua versão francesa *Voyage en langues romanes* são manuais de IC românica que incluem também o português e que podem oferecer pistas didáticas estimulantes para as aulas de PLE.

Graças ao seu estatuto de língua pluricêntrica - que é também específico de outras línguas românicas, como o espanhol e o francês -, o português mostra aos alunos como funciona a variação linguística que decorre de uma presença pluricontinental e esta característica do português deve ser incluída nas aulas de PLE. Há manuais que apostam na dimensão pluricêntrica do português, privilegiando, porém, as variedades do Brasil e de Portugal, como *Ponto de encontro - Portuguese as a World Language*. Há também manuais que se concentram numa variedade e que incluem unidades sobre outras variedades, como a série *Português XXI*, que nos volumes 2 e 3 tem unidades sobre o português brasileiro e o português de África. Alguns autores criaram versões adaptadas dos seus manuais para integrar outras variedades do português, como *Le Portugais de A à Z du Portugal et du Brésil* e *Gramática Ativa*.

Na nossa opinião, uma excelente fonte para o ensino do PLE como língua pluricêntrica é o *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira*



(PPPLE)<sup>16</sup>, uma plataforma online com unidades didáticas realizadas por professores oriundos de diversos países de língua portuguesa e que trabalham em contextos variados. Portanto, utilizando o PPPLE, um professor de PLE tem acesso a uma fonte extremamente rica de materiais didáticos gratuitos baseados na pluralidade "do terreno" onde a língua portuguesa é falada. Como bem salientam Oliveira & Jesus (2018, p. 1068):

o PPPLE abriu uma sistemática nova e promissora para o ensino de português como língua não materna, área que vai se tornando mais e mais estratégica no mundo da globalização e da internacionalização. (Oliveira & Jesus, 2018, p. 1068)

Além do mais, o objetivo do PPPLE é oferecer acesso a todas as variedades do português, sem se limitar ao português do Brasil e de Portugal e sem fazer ou impor hierarquias ou julgamentos de valor:

A partir do PPPLE, ensinar português significa ensinar a compreensão de que aprender essa língua é também ultrapassar o espaço restrito de um país ou região. Isso significa pertencer a algo muito maior, que abrange todas as nossas representações simbólicas do que é "nosso" em oposição ao que é dos "outros"; engloba todas as pessoas que se identificam com a língua portuguesa, independentemente do sotaque que ela apresente. (Mendes, 2016, p. 307)

Por conseguinte, numa abordagem de ensino plural e democrática, a postura do professor de PLE também muda, assumindo o papel de mediador cultural, aberto às realidades socioculturais veiculadas pela língua que ensina, sem preconceitos e sem complexos:

the teacher's role is redefined: the know-it-all gives way to the cultural mediator, one that arouses the interest of learners to seek information through research and individual projects. Consequently, teachers do not need to be an expert on all countries and cultures, they just need to be open to learn in a space where they traditionally teach and then promote collaborative learning spaces where they

---

<sup>16</sup> Disponível online: <https://ppple.org>

work with students as co-constructors of knowledge<sup>17</sup>. (Reis, 2017, p. 280)

Evidentemente, o professor tem a liberdade de criar os seus próprios materiais didáticos ou de adaptar os que já existem para melhor responder às exigências do seu contexto de ensino. Não queremos sugerir que o professor deve adotar manuais ou materiais existentes sem uma avaliação crítica quanto à oportunidade da sua utilização num determinado contexto de ensino.

## **À guisa de conclusão**

Numa sociedade globalizada, em que a *internet* rompe barreiras sociais e dissolve fronteiras nacionais, as línguas deixaram de pertencer a uma comunidade ou a uma nação. Evoluem junto com os seus falantes, integram novas palavras para expressar novas realidades, entram em contacto com outros idiomas e desenvolvem novas características. No caso das línguas pluricêntricas, como é o caso do português, estes fenómenos multiplicam-se em função das diferentes realidades vivenciadas por cada comunidade de falantes.

A tarefa do professor de PLE torna-se, por sua vez, complexa, uma vez que deveria dar conta destas realidades complexas para melhor preparar os seus alunos para o futuro. Por conseguinte, uma abordagem mais abrangente, que apresente o português enquanto língua românica e que não se fixe numa única norma e numa única cultura pode ser mais adaptada às novas realidades socioculturais. Assim os alunos poderão observar melhor que a língua se encontra num processo de evolução contínua, sendo o resultado da dinâmica histórica e constituindo a base para metamorfoses futuras.

---

<sup>17</sup> o papel do professor é redefinido: o "sabe-tudo" dá lugar ao mediador cultural, que desperta o interesse dos alunos para procurarem informação através de investigação e de projectos individuais. Por conseguinte, os professores não precisam de ser especialistas em todos os países e culturas, apenas precisam de estar abertos a aprender num espaço onde tradicionalmente ensinam e, em seguida, promover espaços de aprendizagem colaborativa onde trabalham com os alunos como co-constructores de conhecimento (nossa tradução)

A abordagem que propomos para um ensino de PLE mais adaptado às realidades presentes tem como modelo o deus Jano, que olha simultaneamente para o passado, ou seja, para a evolução do português enquanto língua românica<sup>18</sup>, com características semelhantes às línguas da mesma família, e para o futuro, ou seja, para as atuais variedades, com as suas características divergentes e convergentes, que constituem o *continuum* da língua portuguesa como língua pluricêntrica, com as suas variedades mais dominantes e menos dominantes.

## Referências

- Albuquerque, D. B. de & Mulinacci, R. (2024). A importância de não ser "pluricêntrico". Teoria e práxis da (desejada) internacionalização do português. *Revista Letras Raras*. 13(3), pp. 1-24. DOI: 10.5281/zenodo.12752753.
- Araújo e Sá, M. H. (2019). A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de espanhol em Portugal. *Revista Ibero-americana de Educação*. 81(1), pp. 135-165.
- Baxter, A. (1991). Portuguese as a pluricentric language. In M. Clyne (ed). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. (pp. 11-44) De Gruyter.
- Benavente Ferera et al. (2022). *PanromanIC - manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Zanichelli.
- Benavente Ferera et al. (2024). *Voyage en langues romanes*. Didier.
- Bonvino, E. et al. (2011). *EuRom5 - Ler e compreender 5 línguas românicas - Leer y entender 5 lenguas románicas - Llegir i entendre 5 llengües romàniques - Leggere e capire 5 lingue romanze - Lire et comprendre 5 langues romanes*. Hoepli.
- Calvo del Olmo, F. & Cunha, K. M. R. da (2019). Intercompreensão em Línguas Românicas como ferramenta para a aproximação à História das Línguas. In Carrilho, E. A. M.; Martins, S.; Pereira & J. P. Silvestre. (Org.). *Estudos Linguísticos e Filológicos oferecidos a Ivo Castro*. 01 ed. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, v. 01, pp. 1061-1084. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/39619>
- Candelier, M. et al. (2012) *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe.

---

<sup>18</sup> Calvo del Olmo e Cunha (2019) mostram como a IC pode ser uma ferramenta útil também para a aproximação da história das línguas românicas.

- Capucho, F. & Cox, I. (2004). Eu & I - Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology. In *Best practices of learning less widely used languages in multicultural and multinational Europe*. (pp. 87-91), Lietuviu Kalbos Instituto Leidykla.
- Carreira, M. H. A. & Boudoy, M. (2013). *Le portugais du Portugal et du Bresil de A a Z*. Hatier.
- Cizer, L. (2014). Intercomprehension or rethinking languages with Claire Blanche-Benveniste and Louise Dabène. „Mircea cel Bătrîn” Naval Academy Scientific Bulletin. XVII (2), 107-108. [https://www.anmb.ro/buletinstiintific/buletine/2014\\_Issue2/FCS/107-108.pdf](https://www.anmb.ro/buletinstiintific/buletine/2014_Issue2/FCS/107-108.pdf)
- Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2011). *Gramática ativa 1*. 3ª edição. Lidel.
- Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2012). *Gramática ativa 2*. 3ª edição. Lidel.
- Coimbra, I. et al. (2011). *Gramática ativa 1. Português do Brasil*. Lidel.
- Coimbra, I. et al. (2014). *Gramática ativa 2. Português do Brasil*. Lidel.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)
- DG Translation, Comissão Europeia. (2012). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Disponível em <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3>
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Etude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Duarte, I. M. (2016). Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira?. In C. A. Baptista de Andrade et al (orgs.) *Memoria, Discurso e Tecnologia*. (pp. 217-236), Terracota Editora.
- Duarte, I. M. (2019). Português, língua pluricêntrica: formação de professores de PLE na Universidade do Porto. In C. Koch e D. Reinmann (eds.) *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. (pp. 47-58), Narr Francke Attempto.
- Duarte, I. M. (2022). Formação contínua de professores ensinar português como língua pluricêntrica / Teaching Portuguese pluricentric language Continuous teachers training. *Pensares em Revista*, 26, pp. 35-54. <https://doi.org/10.12957/pr.2022.70693>
- Dzik, D. (2019). Intercomprehension - a Mere Dream or a New Way of Learning in Globalised World? *Politeja - Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 60, p. 155-166. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=981368>
- Escudé, P. (2009). *Aprendo com as línguas. Manual europeu - Euro-mania*. Lidel.
- Göttsche, Katja. et al. (2003). *EuroComRom - Os sete passadores: Saber ler todas as linguas romanicas ja!* Shaker Verlag.
- Jouët-Pastré, C. et al. (2013). *Ponto de encontro: Portuguese as a World Language*. Pearson.

- Louise, M. C. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA - Lingue e letteratura d'Oriente e d'Occidente*. 2, pp. 525-535. <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843>
- Manole, V. (2014a). Correspondência comercial em português: uma abordagem pedagógica nas aulas de PLE. *Revue Internationale d'Etudes en Langues Modernes Appliquees/ International Review of Studies in Applied Modern Languages*, 7, pp. 123-129.
- Manole, V. (2014b). O ensino do português para fins específicos: o caso da linguagem económica. In C. Varga (ed.) *New Trends in Language Didactics. Noi direcții în didactica limbilor NTLD2014*. (pp. 129-144), Presa Universitară Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/1736.pdf>
- Manole, V. (2014c). Limba română pentru vorbitorii de portugheză: strategii de intercompreensão. In E. Platon & A. Arieșan (eds) *40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974-2014*. (pp. 275-292), Casa Cărții de Știință.
- Manole, V. (2015). Quelques réflexions sur les vrais et les faux amis en portugais et en roumain. In A. Curea et al (eds) *Discours en présence. Hommage à Liana Pop*. (pp. 351-361), Presa Universitară Clujeană.
- Manole, V. (2016a). A compreensão do oral na aprendizagem do português como língua estrangeira: desafios e algumas soluções. *Quaestiones Romanicae, Nr. IV, Lucrările Colocviului internațional Comunicare și cultură în România europeană (ediția a IV-a / 2-3 octombrie 2015)*, Szeged / Timișoara: „Jozsef Attila” Tudományi Egyetem Kiado Szeged / Editura Universității de Vest din Timișoara. <https://ciccre.uvt.ro/index.php/ro/quaestiones-romanicae/articole/compreensao-do-oral-na-aprendizagem-do-portugues-como-lingua>
- Manole, V. (2016b). Descobrimo a língua romena: um exercício de intercompreensão. In C. Varga (coord.) *Multimodal approaches in language learning. Perspective multimodale în predarea limbilor străine. Volum ClipFlair 2015*. (pp. 151-165), Presa Universitară Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2051.pdf>
- Manole, V. (2017). Dificuldades dos falantes romenos na aprendizagem das formas de tratamento do português europeu. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Philologia*, LXII(4), pp. 117-128.
- Manole, V. (2019). *Português económico: manual para alunos de PLE. Nível C1*. Editura Universității din București.
- Manole, V. (2022). A criação do curso de licenciatura na Faculdade de Letras de Cluj-Napoca (Roménia): entre a aprendizagem da língua e a formação filológica. In F. Calvo del Olmo, S. Melo-Pfeifer, S. Souza (org.) *Português língua não materna: contextos, estatutos e práticas de ensino numa visão crítica*. (pp. 303-314), University of Porto Press.

- Manole, V. (2023). Algumas reflexões sobre a intercompreensão românica no ensino do PLE". *Orientes do Português*, (5), pp. 97-109. doi: <https://doi.org/10.21747/27073130/ori5a6>
- Manole, V. (2024). Variação e variedade na intercompreensão românica: o romeno. In M. dos Santos Machado Vieira, V. Meireles (org.) *Diversidade e estabilidade em línguas românicas / Diversité et stabilité dans les langues romanes*. (pp. 292-312), Pimenta Cultural. <https://www.pimentacultural.com/livro/diversidade-estabilidade/>
- Manole, V., Teletin, A. (2014). "As formas pronominais de tratamento no ensino de PLE: uma abordagem comparativa Português Europeu / Português Brasileiro". P. Infante da Câmara (ed.), *III Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e de Leste*, Centro de Língua Portuguesa. Univ. Eotvos Lorand. Budapeste.
- Meisntzer, B. (2019). O Português como Língua Pluricêntrica. Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira. In C. Koch e D. Reinmann (eds.) *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. (pp. 19-45), Narr Francke Attempto.
- Melo-Pfeifer, S. et al (2011). As "línguas que não sabemos que sabíamos" e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. *Cadernos do LALE*. pp. 33-56.
- Mendes, E. (2016). Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPE. In Alvarez, M. L.; Gonçalves, L. (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações*. (pp. 293-310.), Pontes.
- Palma, E. (2019). De boca em boca: a importância de uma abordagem pluricêntrica no ensino do PLE. In *Anais do Simpósio SIPLE 2017*. [https://www.academia.edu/45006453/DE BOCA EM BOCA A IMPORTANCIA DE UMA ABORDAGEM PLURICÊNTRICA NO ENSINO DO PLE](https://www.academia.edu/45006453/DE_BOCA_EM_BOCA_A_IMPORTANCIA_DE_UMA_ABORDAGEM_PLURICÊNTRICA_NO_ENSINO_DO_PLE)
- Pinto, P. F. (2022). Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades. In T. Zingano Kuhn et al (org.) *Português língua pluricêntrica das políticas às práticas*. (pp. 22-40). Pontes Editores.
- Pires, M. D. J. (2022). Portuguese, an Acentric Language. *Rev. EntreLínguas*, 8. DOI: : <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.15412>
- Reis, L. M. (2016). Teaching Portuguese as a foreign / non-native language through a pluricentric and intercultural point of view. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*. 20, pp. 265-292.
- Silva, A. S. de (2018). O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In H. Barroso (Ed.). *O português na casa do mundo, hoje*. (pp. 111-132). Editora Húmus.
- Swaan, A. de (2013). *Words of the World*. Polity Press.
- Wilson, F. (2021). Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*. 39, pp. 17-21. DOI: <https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.39/pp.17-31>

## Sitografia

EVAL-IC: <http://evalic.eu/productions/produits/Itineraires> romans:  
[https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires\\_romans/fr](https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr)  
Limbo: <https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/ro>  
MAGICC: <https://sepia2.unil.ch/magicc/>  
UNESCO Directorate General:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389633>  
Nações Unidas Brasil: <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-terá-mais-de-500-milhões-de-falantes-do-português-até-final-do-século-diz-cplp>  
Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE): <https://ppple.org>

## Lista de autores

**Alexandre Ferreira Martins**

Universidade da Província de Aichi (Japão)

**Andreia Catarina Vaz Warrot**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)  
Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

**Angela Corrêa Ferreira Baalbaki**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

**João Gabriel Thomaz Moura Morais**

Centro de Língua Portuguesa de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)

**Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta**

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

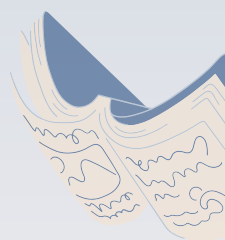
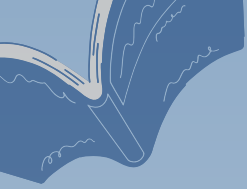
**Vanessa Meireles**

Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (França)

**Veronica Manole**

Universidade Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca (Roménia)





**CLUP** Centro de  
Linguística da  
Universidade do  
Porto

**U. PORTO**  
**FLUP** FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**fct**  
Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

Esta publicação é financiada por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00022/2020 e UIDP/00022/2020.

doi: <https://doi.org/10.54499/UIDB/00022/2020> / <https://doi.org/10.54499/UIDP/00022/2020>