

Libros de **Cátedra**

Português Língua Estrangeira em Contexto Acadêmico

Caroline Kirsch Pfeifer e Giselle Nunes de Castro
(coordenadoras)

S
sociales

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN


EduLP
EDITORIAL DE LA UNLP



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO ACADÊMICO

Caroline Kirsch Pfeifer
Giselle Nunes de Castro
(coordenadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



Índice

Esclarecimento sobre a linguagem inclusiva	5
---	----------

Prólogo

Português Língua Estrangeira em Contexto Acadêmico	6
<i>Caroline Kirsch Pfeifer e Giselle Nunes de Castro</i>	

Capítulo 1

Qual é a hipótese de leitura? Um convite à leitura de revistas de divulgação científica	9
<i>Giselle Nunes de Castro</i>	

Capítulo 2

Escrita acadêmica em PLA para hispanofalantes: tarefas para quem ensina	25
<i>Ana Laura dos Santos Marques</i>	

Capítulo 3

A dimensão sociolinguística na graduação em português como língua estrangeira: uma perspectiva crítica	39
<i>Natalia Ricciardi</i>	

Capítulo 4

Tradução pedagógica e PLE: a tradução de <i>chats</i> de WhatsApp como atividade didática para o desenvolvimento da competência comunicativa em estudantes hispanofalantes	54
<i>Oscar Xavier Meléndez-Robles</i>	

Capítulo 5

Reflexões sobre língua e cultura nas aulas de literatura na formação de docentes de português como língua estrangeira (PLE)	71
<i>Caroline Kirsch Pfeifer</i>	

Capítulo 6

Transformações Culturais, Alfabetização Digital e Inovação na Educação: uma análise de experiências no Ensino de Português..... 85

Mariana Larrieu

Capítulo 7

Trabalho com gêneros textuais acadêmicos na aula de Língua e Gramática..... 97

Daniela Peez Klein

Capítulo 8

Língua Portuguesa e Cultura Brasileira: estar leitora, permear fronteiras e urdir histórias 109

Natássia D'Agostin Alano

Autoras e Autor 121

Esclarecimento sobre a linguagem inclusiva

Entendemos que através da língua as corporalidades se expressam e se conformam socialmente. Em um contexto em que se questionam as relações de gênero, a linguagem inclusiva é um possível instrumento de transformação social. Por isso, neste livro, cada docente escolheu, de maneira individual, como se expressar em seu respectivo texto.

PRÓLOGO

Português Língua Estrangeira em Contexto Acadêmico

Caroline Kirsch Pfeifer e Giselle Nunes de Castro

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.

—Eça de Queirós, *Notas Contemporâneas*

A escolha do título deste livro vem de uma preocupação em elaborar leituras teóricas e práticas que atendam às necessidades da formação de estudantes de português como língua estrangeira em contexto acadêmico. Dessa forma, idealiza-se este *libro de cátedra* como um material de leitura teórico-prática pertinente ao ensino universitário da língua e cultura do Brasil.

Em todos os capítulos deste material, tem-se em vista os três elementos do triângulo didático: o/a professor/a, o/a aluno/a e os conteúdos. O enfoque no/a professor/a está em convidar docentes com consolidada trajetória no ensino de português para estrangeiros em realidades acadêmicas nacionais e internacionais a fim de apresentarem suas experiências de leituras, pesquisas e propostas para pensar a língua, a avaliação, a cultura e a literatura no ensino de português. Este diálogo permite eliminar fronteiras físicas e construir um trabalho docente em rede que proporciona valiosos intercâmbios para a nossa realidade na UNLP e para nossos/as estudantes.

Enfocamos na experiência do/a professor/a-pesquisador/a, que experimenta em cada sala de aula as melhores maneiras de atingir, educar, ensinar os/as seus/suas alunos/as no processo de ensino-aprendizagem (Stenhouse, 1975). O recurso de reflexão, elaboração do pensamento crítico e pesquisa aparece quase que inerente na vida de um/a docente, portanto, convidamos um grupo de profissionais que estão em constante busca de (re)pensar suas práticas docentes, (re)articular estratégias de ensino-aprendizagem, visando criar diálogos entre diferentes instituições.

No que se refere aos/as alunos/as, a leitura destes textos é um convite a ampliar seus horizontes em relação à gramática, à língua, à cultura, à literatura e à avaliação, sempre tendo em vista o ensino da língua portuguesa. Assim, este material serve de apoio teórico, didático e metodológico para os/as estudantes no contexto acadêmico.

Em relação aos conteúdos, os textos abordam diferentes áreas de conhecimento, detalhados a seguir.

No capítulo 1, Giselle Nunes de Castro propõe a leitura de revistas de divulgação científica para alunos de PLE em contexto universitário. Dado que os/as leitores/as em questão se encontram em processo de aquisição da língua na qual os textos são veiculados, a autora sugere que a ausência de conhecimento de mundo compartilhado e a dificuldade de entendimento de implícitos culturais podem ser obstáculos no processo de compreensão. Para isso, ela propõe o ensino de estratégias diversas de leitura, dando especial ênfase à *antecipação de conteúdos*. Assim, é apresentada uma proposta teórico-metodológica de leitura do paratexto de uma reportagem extraída de revista de divulgação científica com vistas a ensinar os/as aprendizes a elaborar uma hipótese de leitura que facilite o posterior processo de compreensão global do texto.

No capítulo 2, Ana Laura dos Santos Marques pondera sobre a escrita acadêmica em português como língua adicional (PLA) para estudantes universitários/as hispanofalantes. A partir da análise de dois gêneros textuais desenvolvidos pelos/pelas aprendizes, a autora propõe o reconhecimento de aspectos da escrita acadêmica que exigem maior atenção. Sendo assim, em seu texto, Ana Laura dos Santos Marques analisa a relação entre os conteúdos, a escrita acadêmica e os desafios de se considerar a escrita como ferramenta para avaliar a aprendizagem dos/das estudantes; bem como sugere uma abordagem linguística que poderia direcionar a produção textual dos estudantes universitários/as.

No capítulo 3, Natalia Ricciardi expõe sua experiência como professora da disciplina Língua e Gramática Portuguesa III em graduações da *Universidad Nacional de Rosario* (UNR) a fim de tecer considerações sobre a formação sociolinguística de professores de português língua estrangeira (PLE) a partir de uma perspectiva interdisciplinária, crítica e emancipatória. A autora problematiza as noções de norma e norma padrão confrontando-as com os conceitos de adequação linguística e ideologias linguísticas. Ao longo do texto, são apresentadas reflexões teórico-metodológicas para favorecer a formação crítica e contextualizada de futuros/as professores/as, tradutores/as e pesquisadores/as de português como língua estrangeira.

No capítulo 4, Oscar Xavier Meléndez-Robles apresenta o conceito de tradução pedagógica e expõe como esta forma de ensino-aprendizagem pode ser inserida nas aulas de PLE, através da tradução de um gênero textual do mundo virtual como os *chats* de Whatsapp. O autor ainda analisa os benefícios dessa atividade para desenvolver a competência comunicativa em estudantes hispanofalantes.

No capítulo 5, Caroline Kirsch Pfeifer realiza uma breve abordagem sobre língua e cultura nas aulas de literatura na formação de docentes de português como língua estrangeira (PLE). A autora propõe a leitura de duas obras literárias produzidas no Brasil em diferentes momentos sócio-históricos para refletir sobre o estudo da literatura e sobre o seu funcionamento como uma ponte para a compreensão da língua e da cultura brasileira. Ainda que a proposta esteja situada dentro da cátedra de Literaturas Lusófonas da formação de professores/as de PLE da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (FaHCE) da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP), a reflexão proposta pode ser utilizada em qualquer sala de aula de PLE.

No capítulo 6, Mariana Larrieu explica como o conceito de alfabetização vem sendo transformado pela evolução das tecnologias digitais, ao passo que são incorporadas ao ensino. Especialmente, no ensino superior, a apropriação dessas tecnologias ultrapassa as exigências acadêmicas tradicionais, incluindo novas competências. Com a crescente aceitação do ensino remoto e híbrido, que oferece uma aprendizagem flexível e adaptável às necessidades dos alunos, faz-se necessário refletir sobre como integrá-lo ao ensino superior. Por esta razão, em seu texto, a autora apresenta três experiências de inovação educativa: uma implementada na *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP) e duas na *Universidad Nacional de Río Cuarto* (UNRC).

No Capítulo 7, Daniela Peez Klein propõe revisar algumas estratégias para a escrita de um artigo científico e sua exposição oral nas cátedras de Língua e gramática portuguesa 3 e 4 da formação de professores/as da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (FaHCE) da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP). A autora revisa o conceito de letramento acadêmico, a fim de explorar como esta prática ajuda a incorporar habilidades de estudo, socialização e noção de escrita como prática social complexa.

No Capítulo 8, Natássia D'Agostin Alano apresenta a sua experiência como Leitora no Programa Leitorado Guimarães Rosa na *Universidad tres de Febrero* (UNTREF) para promover a língua portuguesa, a cultura brasileira e a ciência brasileira no exterior. A autora reflete sobre as suas relações profissionais na Argentina e em outros contextos sociais, além de explicar que o programa referido seleciona profissionais da área de Letras para o cargo de leitor(a) brasileiro(a), a fim de que atuem em Instituições de Ensino Superior (IES) estrangeiras. Objetiva-se uma integração cultural que promova a língua portuguesa na variedade brasileira e que proporcione uma maior visibilidade internacional à cultura, à literatura e ao ensino superior do Brasil.

Esperamos que as ideias e perspectivas aqui apresentadas instiguem o/a leitor/a a questionar, explorar e aplicar os conhecimentos compartilhados pelos/as diferentes autores/as que proporcionam o surgimento desse livro. Agradecemos a cada um deles/delas não só por terem contribuído com este projeto, mas também pelo entusiasmo por aprender e ensinar.

Caroline Kirsch Pfeifer
Giselle Nunes de Castro

Referências

- Queirós, Eça de (1913). *Notas Contemporâneas*. 2ª edição. Porto, Lello & Irmão.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres, Heinemann.

CAPÍTULO 1

Qual é a hipótese de leitura? Um convite à leitura de revistas de divulgação científica

Giselle Nunes de Castro

O texto de divulgação científica possibilita ao leitor apoderar-se de tecnicismos e de dados comprováveis sobre pesquisas variadas. No contexto de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), o leitor em questão encontra-se em processo de aquisição da língua na qual os textos são veiculados, tornando necessário, assim, aprimorar sua capacidade leitora.

Para isso, enfatizamos a importância de o aluno partir da leitura dos elementos paratextuais como estratégia de compreensão leitora que antecipa as informações do texto. Especificamente nos textos oriundos de revistas de divulgação científica, o paratexto funciona como a “porta de entrada” que contribui para a constituição de um modelo mental destes gêneros.

Sob este prisma, tencionamos apresentar uma proposta direcionada a alunos universitários no contexto de ensino de PLE, que discuta aspectos teórico-metodológicos para o trabalho com revistas de divulgação científica. Partimos do pressuposto de que tais estudantes estão familiarizados ou em processo de familiarização com o uso de um registro com maior grau de monitoramento em sua língua materna e que, por esta razão, apresentam as condições de saberes necessárias para ler e compreender textos provenientes de revistas de divulgação científica.

Considerações sobre a leitura

No processo de leitura, os leitores ativam capacidades e procedimentos variados a fim de atribuir sentido àquilo que leem, inter-relacionando o texto lido com discursos anteriores, em uma complexa atividade cognitiva, que parte dos conhecimentos de língua, cultura e práticas sociais de cada leitor. Hoje é impossível conceber a leitura como um mero ato de decodificação de grafemas e segmentação de fonemas. Sabe-se que a leitura não é um processo passivo, no qual o leitor recebe inertemente as informações propostas pelo autor. Ao contrário, é uma construção ativa, na qual o leitor utiliza estratégias para estabelecer um sentido global, aceitando ou restando as ideias contidas no texto.

Então, se os sentidos são estabelecidos na interação entre autor e leitor via texto, surge o questionamento sobre quais conhecimentos serão necessários para o leitor entender um texto. Em suas respectivas obras, Antunes (2009) e Koch (2003) responderam a este questionamento de forma semelhante. Para Antunes (2009), os diferentes tipos de conhecimento

são *linguístico*, *textual* e *de mundo*. Já Koch (2003) os classifica como *linguístico*, *enciclopédico* ou *de mundo* e *interacional*.

Ao mencionar o *conhecimento linguístico*, ambas as autoras se referem às estruturas da língua (gramática, léxico) para efetuar a remissão ou a sequencialização textual. Por sua vez, o conceito de *conhecimento de mundo* designa a familiaridade com modelos socioculturais a respeito de fatos do mundo, adquiridos através de experiências prévias. Finalmente, o *conhecimento textual* se corresponde com o *conhecimento interacional*, pois apontam às formas de interação através da linguagem.

No caso particular de atividades de leitura em língua estrangeira (LE), o *implícito cultural* poderia impedir a produção de sentidos de forma adequada. Por isso, Trouche (2005) indica a necessidade de propor estratégias pedagógicas que possibilitem aos alunos ampliar o conhecimento de mundo partilhado, a fim de que a fronteira cultural não seja um impedimento entre os que conseguem reconstruir os processos de significação e os que carecem das condições culturais necessárias para entender o texto.

Desta forma, o leitor de uma LE mobiliza as memórias discursivas para ativar os sentidos que circulam socialmente em sua própria cultura e para estabelecer enlaces com os textos da língua-alvo. Algumas vezes, o leitor não consegue realizar a compreensão, porque lhe falta conhecimento de mundo, então, busca suprir essa carência a partir da realização de inferências.

Segundo Trouche (2005, p.77), “inferir significa captar uma informação semântica que não está explícita no texto, mas pode ser captada por processos cognitivos e pela memória do leitor”. Assim, a compreensão se constitui como atividade sociointerativa e cognitiva, que faz convergir os conhecimentos de mundo com os conhecimentos trazidos pelo texto para produzir uma informação semântica nova.

Ainda em relação às inferências, Marcuschi (2008, p.252) afirma que elas “são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos de vários tipos que operam integradamente. Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado”. O autor ainda salienta que apesar da existência de distintos tipos de inferência, nas ações corriqueiras, as pessoas agem mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos, porque as experiências humanas são essencialmente institucionalizadas e convencionadas. Assim, ante a leitura de avisos cotidianos como “banheiro”, “saída” ou “escada”, não costuma haver consternação com a obviedade desses textos.

Outra consideração importante acerca da leitura concerne ao fato de que ela sempre é realizada em função de atender aos objetivos específicos de cada leitor. Nesse sentido, salienta-se o caráter individual do ato de ler, porque os propósitos de um leitor podem não ser os mesmos de outro.

Além do mais, a finalidade da leitura pode variar segundo o gênero textual. Isso se deve ao fato de que os gêneros são construções sócio-discursivas situadas em uma cultura e em uma época dadas. Estão atravessados pelos discursos, que são as grandes áreas de conhecimento

humano, caracterizando-se, assim, mais por suas propriedades comunicativas do que por sua natureza linguística.

Pensemos, por exemplo, nos propósitos que poderiam motivar a leitura de uma bula de remédios: conhecer a posologia do fármaco, informar-se como armazenar corretamente o produto, saber como proceder em caso de uma reação adversa ou até mesmo descobrir as características farmacológicas do medicamento, entre outros. Haverá aquele leitor que detém previamente a informação sobre a dosagem do medicamento, buscando conhecer especialmente a forma de conservar o produto adequadamente; haverá também aquele outro que, para ampliar a sua formação acadêmica, deseja conhecer mais detalhadamente as informações técnicas aos profissionais de saúde. Enfim, os objetivos serão múltiplos de acordo com a função sociocomunicativa de cada gênero.

Podemos comparar a bula com outro gênero a fim justamente de comprovar que os objetivos que norteiam a leitura podem ser diversificados em função do gênero textual. Tomemos o cardápio como exemplo: os objetivos imanentes a este texto são muito diferentes aos que podem ser supridos com a leitura de uma bula. Imaginemos um cliente que frequenta um restaurante pela primeira vez, a leitura do cardápio lhe permitirá conhecer todos os pratos oferecidos pelo estabelecimento e seus respectivos preços. Em comparação, concebamos um cliente habitual de dado restaurante, que já conheça as iguarias do recinto, a motivação para ler o gênero cardápio talvez seja unicamente a de conhecer se houve atualizações nos preços. Como se observa, as situações comunicativas que forjam cada gênero vão limitar em grande medida os objetivos do leitor.

Outro aspecto relevante em relação aos propósitos de leitura se correlaciona com a determinação de objetivos estabelecidos por outrem que não seja o próprio leitor. Isso ocorre frequentemente no contexto acadêmico, em que o professor indica o que o aluno deve fazer com o texto e para quê a leitura deve ser realizada. Essa estipulação de propósitos pode acarretar em uma leitura mecânica e de certa maneira desmotivada, distanciando o leitor da interação significativa com o texto. Cabe, então, a cada docente buscar textos que dialoguem com as expectativas e vivências de seus estudantes para que a leitura seja profícua e a atividade didática cumpra seu intuito.

Kleiman (2004) salienta que os objetivos do leitor determinam as diferentes maneiras de ler, podendo variar entre scanning (ou avistada) ou skimming (desnatamento). Ao realizar o scanning, o leitor pretende focalizar informações específicas. Já ao realizar o skimming, o leitor faz uma leitura seletiva de partes do texto.

Ainda na linha das estratégias utilizadas para estabelecer os sentidos do texto, Rojo (2004) enumera outras, das quais destacamos: *generalização*, *comparação de informações*, *antecipação ou predição de conteúdos* e *checagem de hipóteses*.

A *generalização* diz respeito ao fato de que ninguém sabe de cor um texto em sua totalidade, mas apenas aquelas partes mais significativas. As informações são sintetizadas e retidas em nossa memória sob a forma de generalizações. A *comparação de informações* ocorre porque enquanto lê, o leitor compara informações de várias origens (do texto, de textos prévios e de seu

conhecimento de mundo) a fim de construir o sentido do que lê. A *antecipação ou predição de conteúdos* se dá porque o leitor faz suposições sobre o conteúdo e a forma do texto a partir da análise de elementos paratextuais. Quanto mais essa estratégia for usada, mais dinâmica será a compreensão do texto. Em relação à *checagem de hipóteses*, enquanto lê, o leitor checa suas hipóteses de forma contínua, validando ou invalidando-as, e, assim, procurando por novas hipóteses mais compatíveis.

As duas últimas estratégias (*antecipação ou predição de conteúdos* e *checagem de hipóteses*) são essenciais para a proposta de trabalho com gêneros provenientes de revistas de divulgação científica no ensino de PLE em contexto universitário. Por isso, discorreremos sobre elas na próxima seção.

Hipótese de leitura

Como vimos anteriormente, a *antecipação ou predição de conteúdos* se refere à formulação de conjecturas sobre o que será apresentado em cada texto. Essa atividade mental não é realizada exclusivamente em textos escritos, mas também nas interações orais. Quando recebemos um texto oral (seja monologado ou dialogado), elaboramos hipóteses sobre o tema tratado e a forma como ele nos será apresentado. Em ambas as modalidades da língua (escrita e oral), as predições mais improváveis são descartadas para que as plausíveis sejam analisadas à medida que o texto avança.

Para Kleiman (2004), a leitura de certa maneira é uma espécie de adivinhação, pois o leitor prevê o que está por vir. A autora ainda acrescenta que:

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico (...) o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação. (...) [A leitura rápida] é essencial para não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial (chamado de memória imediata) com o material que nossos olhos, muito rapidamente, continuam a trazer para o cérebro processar. (Kleiman, 2004, p.36).

Nesta leitura rápida para elaborar suposições sobre o que será apresentado no texto, o leitor tende a dar especial importância às palavras repetidas, às que ele considera como palavras-chaves (por conter conceitos que se correlacionam entre si) e, no caso da leitura em LE, também terá relevância a presença de palavras cognatas. Soma-se a isso a leitura dos recursos não verbais para estabelecer um panorama geral do texto antes mesmo de começar a leitura detalhada das partes que o constituem.

Outro conceito estritamente relacionado com a *antecipação ou predição de conteúdos* é a *checagem de hipóteses*, processo mental em que o leitor afere se as proposições estabelecidas

podem ser confirmadas ou refutadas. Assim, as hipóteses de leitura podem ser realizadas antes do texto (como atividade de aquecimento) ou durante (à medida que a leitura avança, novas hipóteses são suscitadas). Em contrapartida, a *checagem de hipóteses* só pode ocorrer durante a leitura ou após a finalização desta.

Particularmente, no presente trabalho, focaremos em como orientar os estudantes a fazerem predições que permitam gerar uma hipótese de leitura antes mesmo de adentrar-se no corpo do texto. Para isso, a hipótese se baseará na leitura do paratexto de gêneros provenientes de revistas de divulgação científica, transitando por elementos pré-textuais (retranca, título do texto, linha de apoio, etc.), intratextuais (ilustrações, fotos, legendas, gráficos, tabela, intertítulos, olho, etc.) e pós-textuais (referências, bibliografia, etc.).

Paratexto

Genette (2009) afirma ter batizado o conceito “paratexto” e suas considerações sobre o termo são leitura indispensável para o entendimento deste fenômeno. Metaforicamente, o autor compara os elementos que circundam o texto com um vestíbulo por permitir entrar ou retroceder. Genette (2009, p.10) ainda acrescenta que o paratexto é uma “zona indecisa entre o dentro e o fora, sem limite rigoroso, nem para o interior (o texto) nem para o exterior (o discurso do mundo sobre o texto)”. Ele toma principalmente o texto literário como base de sua análise, mencionando alguns elementos paratextuais como títulos, dedicatórias, epígrafes, prefácios, posfácios, intertítulos, notas, entre outros.

O certo é que a leitura de um texto começa antes mesmo de começarmos a leitura do texto propriamente dita, porque analisamos o suporte no qual está inserido (digital ou impresso), lemos a disposição gráfica (se está estruturado em prosa ou verso, se há seções e subseções, se há segmentação em parágrafos, estrofes e colunas); lemos os recursos não verbais e os elementos iconográficos (fotografias, ilustrações, gráficos, ícones); constatamos se o texto nos remete a outro(s), seja por meio de hipertexto ou por uma lista bibliográfica; identificamos a ordem de leitura (por exemplo, da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente); reconhecemos as relações hierárquicas estabelecidas (títulos principais e secundários, uso de negrito e itálico, destacados); observamos o espaçamento tipográfico (kerning, tracking, leading). Esta leitura nos permite extrair informações valiosas do texto.

Ancorada na teoria da multimodalidade discursiva, Dionisio (2007) assegura que a partir da disposição gráfica, isto é, a forma como o texto está conformado em seu suporte, podemos identificar ou gerar hipóteses sobre o gênero do texto, inclusive em uma língua estrangeira a qual não dominamos. Assim, a disposição gráfica de uma receita se difere da disposição gráfica de uma certidão de nascimento. Ainda que não sejamos fluentes na língua na qual o texto nos é apresentado, podemos fazer predições a partir de sua estrutura, porque sabemos que a receita não tem espaços a serem completados como ocorre com certidão de nascimento.

Nessa linha de considerações, é importante observar que a quantidade e a variedade de elementos paratextuais dependem de cada gênero. Assim como cada gênero possui sua própria disposição gráfica, também cada gênero pode possuir paratexto específico. Por exemplo, o título está presente em gêneros como conto, crônica, artigo de opinião, resenha de filme; mas não está presente em outros gêneros como verbete, jactatória e slogan. Do mesmo modo, gêneros como monografia, dissertação de mestrado e tese de doutorado podem conter notas de rodapé, enquanto a lista de compras, o obituário e a carta do leitor não a incorporam.

Tendo em vista que este trabalho visa elucidar questões relacionadas à leitura de gêneros provenientes de revistas de divulgação científica, a modo de ilustração vamos tecer algumas considerações sobre os possíveis paratextos encontrados neste suporte:

- título: é o cartão de apresentação do texto, porque costuma ser o primeiro elemento paratextual digerido pelo leitor. Pode ser figurado ou denotado e deve condensar a ideia principal sobre a qual o texto vai tratar. Segundo Muzzi (2015) “o elemento do paratexto que desperta maior interesse é o título, pela sua posição de fronteira avançada, de limite extremo entre o texto e o extratexto; por sua função antecipadora de signo precursor do texto; por sua virtualidade”;
- cartola ou antetítulo: costuma aparecer antes do título. É uma palavra ou frase curta que define o tema da matéria;
- linha de apoio: sua localização costuma ser justo abaixo do título principal e sua função é complementar as informações trazidas pelo título principal;
- capitular: é a letra que se destaca por seu tamanho no início do texto. Suas principais funções são conceder importância estética ao texto e quebrar a monotonia de um texto muito estruturado;
- retransca: é uma palavra ou pequena frase situada sobre o título, que indica o tema do texto;
- intertítulos: encontram-se no interior do texto e têm como função fazer com que o leitor conheça de antemão os diferentes conteúdos que serão abordados no texto;
- assinatura ou créditos: é o nome do autor ou dos responsáveis diretos do texto (ilustradores, diagramadores, etc.);
- olho ou janela: é um fragmento extraído do texto em destaque com uma peso visual mais forte com o intuito de ressaltar uma parte do texto considerada relevante;
- imagens e legendas: as legendas vêm embaixo das imagens com o fim de ampliar ou esclarecer as informações trazidas nelas;
- tabelas e gráficos: costumam condensar informação numérica e gráfico-visuais com textos sintéticos e caracterizam-se por possuir diferentes direções de leitura.

Em relação à competência leitora, Alvarado (2009) indica que alguns leitores não consideram o paratexto relevante e até mesmo o consideram como um desvio desnecessário devido ao seu caráter marginal ou periférico. Também podem considerá-los aleatórios e até enfadonhos, como no caso das notas de rodapé, que acrescentam uma dificuldade motriz ou perceptiva, já que requerem despendar mais esforço cognitivo para sair e voltar para o texto e integrar a informação da nota rapidamente sem esquecer o que foi lido. A autora também pondera que o índice pode ser considerado redundante em relação às informações trazidas no texto, sendo dispensado por alguns leitores que também dispensariam prólogos, glossários e bibliografias.

Então, cabe ao professor de língua reforçar a relevância da interpretação dos elementos paratextuais que integram os diferentes gêneros textuais trabalhados. O professor mostra ao aluno que o paratexto não é um elemento supérfluo e que o auxiliará a encontrar valiosas pistas temáticas e formais para adentrar ao texto.

Divulgação científica

Partimos do pressuposto de que divulgação científica se trata da reformulação/retransmissão de conceitos de áreas de conhecimento altamente especializadas para um público sem uma formação específica nessas áreas. Entretanto, observamos que é frequente a confusão entre textos científicos e textos de divulgação científica. Por isso, urge revisar esses conceitos a fim de dissipar a imprecisão que paira sobre eles.

Bueno (2010) assevera que apesar de a divulgação científica e a comunicação científica reportarem à difusão de informações em ciência, tecnologia e inovação, elas não devem ser confundidas, já que diferem o perfil do público, o nível de discurso, os canais utilizados para a veiculação e a intenção dos produtores de cada texto.

No caso da comunicação científica, os receptores dos textos, por conta da sua formação, estão familiarizados com a linguagem científica e a forma como ela é transmitida. Então, não se faz necessário simplificar o discurso técnico, pois o jargão é um conhecimento comum para a audiência que tem acesso a espaços de difusão do conhecimento, como congressos e revistas especializadas. Nesse sentido, profissionais com formação em ciência produzem textos para seus pares a fim de divulgar suas pesquisas.

Em contrapartida, a divulgação científica está voltada para um público que não necessariamente possui formação técnico-científica que o capacite a apreender os conceitos que sustentam a natureza particular de áreas científicas. Sem essa formação, os leitores leigos tendem a julgar confuso qualquer termo técnico ou conceito complexo. É por esta razão que Bueno (2010) aponta a importância de a divulgação científica modular seu discurso, com a adequação linguística necessária para que o público o entenda:

a difusão de informações científicas e tecnológicas para este público obrigatoriamente requer decodificação ou recodificação do discurso especializado, com a utilização de recursos (metáforas, ilustrações ou infográficos, etc.) que podem penalizar a precisão das informações. Há, portanto, na divulgação científica, embate permanente entre a necessidade de manter a integridade dos termos técnicos e conceitos para evitar leituras equivocadas ou incompletas e a imperiosa exigência de se estabelecer efetivamente a comunicação, o que só ocorre com o respeito ao background sociocultural ou linguístico da audiência. (Bueno, 2010, p.3).

Salvaguardadas as diferenças elucidadas anteriormente, corresponde salientar que há gêneros textuais próprios da divulgação, assim como há os que são relativos à comunicação científica. Isso porque as práticas sociais atravessam as práticas discursivas, de forma tal que os textos se amoldam às convenções de uso da língua.

Conforme pondera Antunes (2009, p.54), “a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são tipificadas, estabilizadas.” Assim, os gêneros da divulgação cumprem objetivos concretos através de usos particulares da língua que diferem dos objetivos e usos linguísticos relativos à comunicação científica.

A modo de ilustração, podemos citar os protocolos de laboratório, os planos de áreas protegidas e os laudos médicos como gêneros textuais próprios da comunicação científica, visto que são feitos por e para profissionais com uma formação acadêmica consonante com as áreas de conhecimento nas quais esses textos circulam. Em contrapartida, concebemos como exemplos de divulgação científica os verbetes (de enciclopédias) e as reportagens de divulgação científica.

Rojo (2008) explica que com o surgimento da enciclopédia, estabeleceu-se uma abordagem inovadora para a difusão das ideias científicas, e que quem recorre a esse tipo de obra costuma ser o leigo, que nos verbetes lidos, encontra os conhecimentos que lhe faltavam.

No caso da reportagem de divulgação científica, cabe destacar que se configura como um híbrido entre o discurso da ciência e o discurso do jornalismo. Na reportagem realizada para revistas de divulgação, o jornalista reflete a expectativa do cientista por meio da dimensão verbo-visual. Como exemplo de recursos verbais, observam-se marcadores de impessoalidade: verbos na 3ª pessoa; verbos em sua forma infinitiva, sem referências a pessoas determinadas; verbos com o pronome “se” que indeterminam o sujeito. Com relação aos recursos visuais, a inclusão de fotos e ilustrações (em consenso com a equipe de design) ilustram de forma acessível conceitos apresentados no corpo do texto. Assim, com uma rápida passada de olhos em textos de divulgação, discernimos que não se tratam de textos científicos devido ao uso de imagens muitas vezes metafóricas, distanciadas do rigor científico.

Vale destacar que no universo jornalístico, existem revistas cuja função é difundir ciência através dos gêneros textuais integrantes de cada edição (entrevistas, reportagens, resenhas, etc.) à exceção das publicidades, assim como também existem revistas que não são exclusivas da divulgação científica, mas que em suas edições apresentam alguns gêneros que têm esta função comunicativa, assim como também apresentam gêneros outros não associados à ciência (horóscopos, calendários de eventos, colunas de esporte, etc.).

Em concreto, a divulgação da ciência não é tarefa exclusiva da imprensa. Bueno (2009) afirma que diferente do que se poderia pensar, a divulgação científica vai além dos tradicionais meios de comunicação de massa, dado que não é resultado exclusivo do trabalho de jornalistas. Encontra-se divulgação científica não só em gêneros provenientes de suportes como jornais, revistas, rádio, TV, mas também em suportes didáticos. Há ainda gêneros como histórias em quadrinhos, folhetos e cartazes que se prestam a divulgação de informações científicas. Por exemplo, o Ministério da Saúde

pode encomendar alguns gêneros (folhetos, cartazes, etc.) para disseminar campanhas de vacinação, difusão de prevenção de doenças, entre outros objetivos. Sabemos também que as tecnologias permitem que a divulgação científica prolifere em plataformas de vídeos, podcasts, blogs, etc.

Cabe então às instituições voltadas à educação ampliarem essa difusão, oferecendo propostas que incentivem a leitura de textos de divulgação científica aos mais variados perfis de alunos. No contexto do ensino de Português Língua Estrangeira, atividades didáticas que confluem os objetivos de aprendizagem na língua-alvo com os objetivos de aprendizado da ciência ainda são escassas. Por esta razão, apresentaremos uma proposta de iniciação de leitura de gêneros provenientes de revistas de divulgação científica nas aulas de PLE em contexto acadêmico, visando ampliar e fortalecer as discussões na área.

À guisa de ilustração: formulação de hipótese de leitura com base em reportagem de revista de divulgação científica

Como já dito, neste trabalho, não tomaremos textos de divulgação científica em um sentido amplo, mas sim reportagens produzidas por revistas de divulgação científica. Assim, remetemos à importância de inserir os alunos em práticas de linguagem que facilitem uma análise crítica do discurso da divulgação científica para uma real compreensão de suas qualidades formais, composicionais e temáticas.

Dada a amplitude do processo de leitura e produção de todo e qualquer texto, em especial dos que divulgam a ciência, a presente proposta se limita ao primeiro passo neste processo que é a compreensão leitora. Intencionamos partir do paratexto de uma reportagem para chegar à formulação de uma hipótese de leitura que antecipe as questões abordadas no texto.

O contexto para o qual a presente possibilidade metodológica foi concebida é o do ensino de Português Língua Estrangeira em ambientes acadêmicos, onde os alunos já estão familiarizados ou em processo de familiarização com o uso de um registro com maior grau de monitoramento em sua língua materna. Partimos desse conhecimento de mundo partilhado para introduzi-los na leitura de textos em PLE que requerem uma compreensão deste tipo de registro. A presente proposta foi realizada com estudantes de diferentes graduações, as quais têm o ensino de português na grade curricular.

Considerando escassos os recursos pedagógicos na área de PLE orientados para o ensino de estratégias de leituras para este público (alunos universitários) e com este tipo de gênero (reportagens de revistas de divulgação científica), pretendemos fornecer subsídios sobre como orientar os estudantes a compreender discursiva/criticamente os sentidos postos em circulação no gênero explicitado e sem perder de vista que os leitores para os quais esta proposta foi idealizada contam com os conhecimentos de mundo necessários para realizar dita tarefa.

Revista de divulgação científica “Arco”

Para contextualizar a reportagem que utilizaremos nessa proposta, faz-se necessário conhecer melhor a fonte da qual o texto foi extraído: a revista Arco, cujo início remonta a 2013. Idealizada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a revista disponibiliza seus textos de forma impressa e digital.

Segundo informado no site da UFMS:

A Arco é a revista de jornalismo científico e cultural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nossa proposta é que o conhecimento não fique restrito aos laboratórios e às salas de aula. Por meio de linguagem didática e de visual atraente, buscamos discutir temas de interesse múltiplo, em geral desenvolvidos por pesquisadores da UFSM. Na busca por informar de maneira clara sobre os estudos desenvolvidos na Universidade, a Arco interpreta dados e “traduz” termos para que os conteúdos atraiam o interesse da comunidade. Ao pensar as pautas da revista, o foco está no público e os temas tratados devem ser de relevância social. A Revista (...) foi desenvolvida pela Coordenadoria de Comunicação Social da UFSM em parceria com o curso de Jornalismo de Santa Maria (Último acesso: 13/11/24).

Algumas informações trazidas nessa apresentação merecem ser destacadas porque dialogam com considerações tecidas neste trabalho:

- autodenominação de “revista de jornalismo científico e cultural”, afastando-se da concepção de revista científica;
- utilização de “linguagem didática e de visual atraente” para explicar conceitos formulados dentro da própria universidade;
- facilitação da linguagem na qual as informações são apresentadas, com a ressalva de que os termos são “traduzidos” para a melhor assimilação.
- produção de conteúdos por jornalistas e não propriamente por aqueles que detêm os saberes específicos de cada área de conhecimento contemplados pela revista.

Reportagem “Café da longevidade”

A reportagem da Revista Arco escolhida para ilustrar esta experiência metodológica se intitula “Café da longevidade”. Publicada na 11ª edição, de mar/jul de 2020, ocupa uma única página e integra a seção “Nossas invenções”. A seguir, apresentaremos o paratexto da reportagem.

Figura 1:

A reportagem em sua totalidade na página da revista



Figura 2:

Título – detalhe ampliado



Figura 3:

Linha de apoio – detalhe ampliado

Suplemento inspirado na dieta amazônica, desenvolvido na UFSM, pode combater doenças associadas ao envelhecimento

Figura 4:

Ilustrações laterais e nome da seção – detalhe ampliado

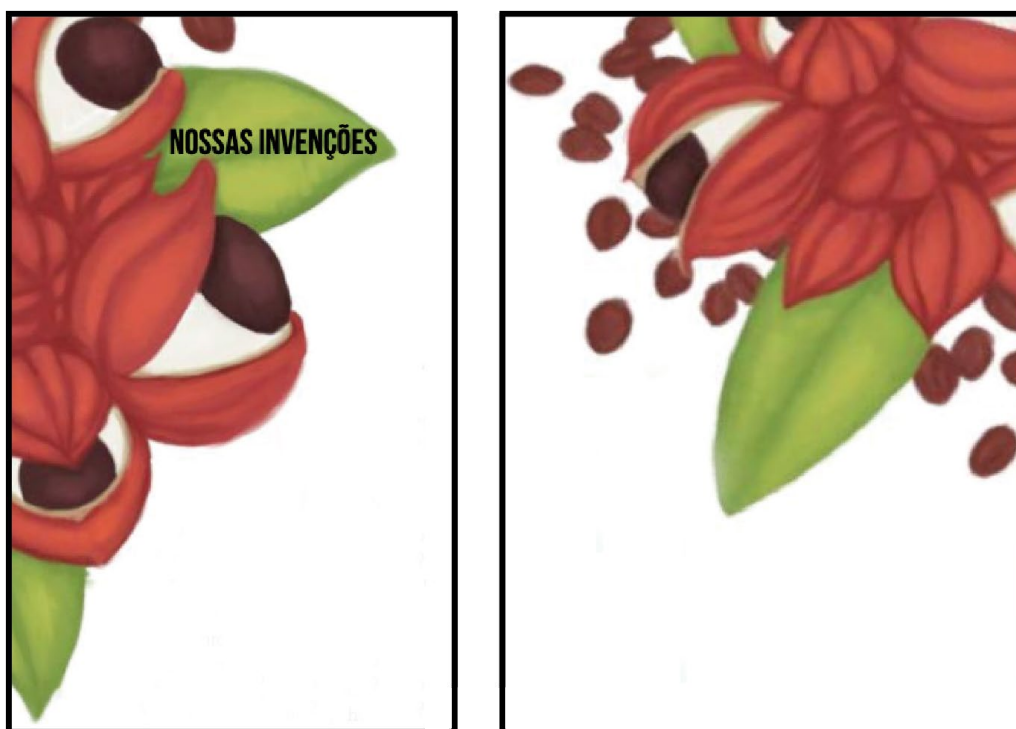


Figura 5:

Intertítulo – detalhe ampliado

SEGREDO DOS RIBEIRINHOS

Após observar a longevidade das populações ribeirinhas do Amazonas, a professora estabeleceu hipóteses para compreender a relação entre o consumo do guaraná e a longevidade. Os

Figura 6:

Ilustração no canto inferior esquerdo e seção da revista reiterada – detalhe ampliado

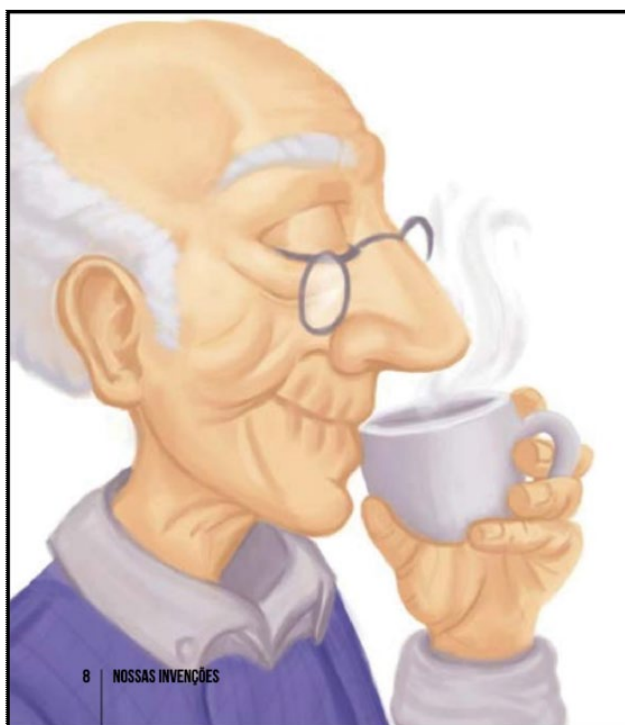


Figura 7:

Créditos – detalhe ampliado

 **Reportagem: Leandra Cruber**
Diagramação e ilustração: Yasmin Faccin

Percurso metodológico

Para iniciar a atividade, o professor disponibilizará o texto em sua diagramação original e incentivará os estudantes a fazerem uma leitura preliminar do paratexto, sem avançar para o corpo do texto principal. O docente pode decidir não informar a fonte, o que acarretará em menos contextualização para entender as informações apresentadas. Assim como pode decidir indicar o nome da revista, o tipo de publicação e alguns dados sobre a universidade que a concebeu. Cada uma dessas decisões influenciará na elaboração da hipótese realizada pelos aprendizes.

A seguir, é necessário explicitar a tarefa a ser realizada, que consiste em inferir, a partir das características multissemióticas do texto: a – o possível gênero textual e seu suporte; b – o tema do qual vai tratar o texto; c – o perfil do possível público de leitores deste suporte. Uma vez que estas questões tenham sido relevadas, os estudantes são convidados a elaborar sua hipótese de leitura de forma mais global, integrando esses três eixos.

Na tabela a seguir, são indicadas algumas perguntas orientadoras que podem ser feitas aos alunos para guiá-los e acompanhá-los a compreender o paratexto.

Tabela 1: *Perguntas orientadas para interpretar o paratexto da reportagem “Café da longevidade”*

ELEMENTOS DO PARATEXTO DOS QUAIS PARTEM AS PERGUNTAS	PERGUNTAS ORIENTADORAS	OBJETIVOS
Título	Que propriedades do café são as mais conhecidas?	Aferir o conhecimento de mundo.
Título	O que seria um café da longevidade?	Especular sobre o tema apresentado.
Título	O que podem representar os espaços entre as letras da palavra “longevidade”?	Problematizar a diagramação não-conventional de uma palavra do título.
Linha de apoio	Que alimentos oriundos da Amazônia poderiam ser utilizados em suplementos?	Estabelecer relação entre a palavra “suplemento” e os possíveis alimentos fonte deste produto.
Intertítulo	Como você imagina que deve ser o estilo de vida dos ribeirinhos?	Direcionar o olhar para uma palavra-chave a fim de conduzir o leitor a fazer associação de ideias.
Ilustração no canto inferior esquerdo Título Linha de apoio	Como esta ilustração se relaciona com o título e a linha de apoio?	Comparar informações.
Ilustração no canto inferior esquerdo Intertítulo	Poderia haver alguma relação entre a pessoa representada nesta ilustração e as pessoas mencionadas no intertítulo?	Comparar informações.
Ilustrações laterais	Quantos e quais são os elementos retratados nestas ilustrações?	Reconhecer o implícito cultural.
Ilustrações laterais	De que forma se relacionam as ilustrações laterais com o título e a linha de apoio?	Comparar informações.
Seção da revista	O que poderia indicar a frase “Nossas invenções”?	Inferir sobre o tipo de paratexto analisado.
Créditos	A partir dos créditos, o que é possível concluir sobre o suporte/fonte onde o texto foi publicado?	Inferir sobre o suporte onde o texto foi publicado.

Ao fazerem essa incursão no paratexto da reportagem, podem ocorrer confusões porque os estudantes não conhecem alguns aspectos do Brasil. O principal desentendimento ocorre por

conta do desconhecimento da imagem (representação gráfica) do guaraná nas ilustrações laterais do texto. Quase que a totalidade dos alunos de PLE em não imersão que realizaram essa atividade não conseguiram atribuir um sentido coerente para elas.

A fase posterior a esta atividade, não será abordada neste trabalho, embora desejável que se realize com os estudantes, é a leitura completa do texto para confirmar ou corroborar a hipótese de leitura previamente elaborada.

Ponderações finais

Em suma, este trabalho ponderou sobre características da compreensão leitora, em especial da hipótese de leitura; elucidou alguns dos elementos paratextuais próprios de revistas de divulgação científica; delimitou o campo de conhecimento da divulgação científica; apresentou uma proposta teórico-metodológica de trabalho para a compreensão leitora do paratexto de uma reportagem publicada em uma revista de divulgação científica.

Com especial ênfase na elaboração da hipótese de leitura, o presente trabalho procurou salientar que incentivar os alunos a realizarem a predição de conteúdos a partir da leitura conscienciosa do paratexto, permite torná-los mais autônomos e reflexivos sobre as estratégias utilizadas por eles próprios para galgar a compreensão do texto.

Assim, ao planejar, monitorar e regular o seu próprio processo de compreensão do texto, os estudantes potencializam a reflexão e o autoconhecimento de sua aprendizagem, fazendo com que reconheçam e apliquem as estratégias mais pertinentes para lidar com desafios de leitura que apresentem graus de dificuldade diversos.

Referências

- Alvarado, Maite (2009). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Antunes, Irlandé (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bueno, Wilson Costa (2010). Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas. *Informação & Informação*, v. 15, pp. 1-12.
- Bueno, Wilson Costa (2009). Jornalismo científico: revisitando o conceito. Victor, C.; Caldas, G.; Bortoliero, S. (Ed.). *Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável* (pp. 157-178). São Paulo: All Print.
- Cruber, Leandra (2020). Café da longevidade. *Revista Arco*, n.º 11, pp. 8.
- Genette, Gérard (2009). *Paratextos editoriais*; tradução Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (2003). *O texto e a construção dos sentidos*. 7 ed. São Paulo: Contexto.
- Kleiman, Angela (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.

- Dionisio, Angela Paiva (2007). Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. En Marcuschi, Luiz Antônio y Dionisio, Angela Paiva (Ed.). *Fala e escrita* (pp. 177-197). 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Marcuschi, Luiz (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Muzzi, Eliana Scotti (2015). Paratexto: espaço do livro, margem do texto. En Queiroz, Sônia (Ed.). *Editoração: arte e técnica*. 3a ed. (pp. 57-61). Belo Horizonte: UFMG.
- Rojo, Roxane (2004). *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP.
- Rojo, Roxane (2008). O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discursos na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, nº 3, pp. 581-612.
- Trouche, Lygia Maria Gonçalves (2005). Leitura e interpretação: inferências socioculturais. En Júdice, Norimar (Ed.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros* (pp. 69-79). Niterói: Intertexto.

CAPÍTULO 2

Escrita acadêmica em PLA para hispanofalantes: tarefas para quem ensina

Ana Laura dos Santos Marques

Este capítulo descreve e problematiza abordagens à escrita acadêmica em português como língua adicional (PLA) de estudantes universitários hispanofalantes. A partir disso, reflete sobre o desenvolvimento desta habilidade apoiando-se no referencial teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, o qual é apresentado juntamente com a análise da produção de dois gêneros solicitados como tarefas de escrita na universidade, a saber, uma resenha e um fichamento de leitura. Com base nos referidos textos, produzidos por estudantes de um curso de graduação em tradução no Chile, propõe uma discussão com vistas a identificar aspectos da escrita acadêmica que requerem a atenção de professores de PLA: a) os propósitos da escrita nas diferentes disciplinas; b) os aspectos linguísticos envolvidos nas tarefas e c) o papel de quem ensina para o desenvolvimento dessa habilidade. Os objetivos da presente proposta são: i. discutir a relação entre conteúdos, escrita acadêmica e os desafios ao considerar a escrita como meio de avaliação da aprendizagem dos estudantes, e ii. apresentar uma possibilidade de abordagem linguística que poderia orientar o trabalho de produção de textos para este público na universidade. Considerando que o conhecimento especializado corresponde a formas distintas de usos da língua, pretende-se destacar que o letramento acadêmico compreende etapas de compreensão, descrição linguística e produção, as quais contribuem para o desenvolvimento de habilidades avançadas em PLA em contextos de educação terciária.

Introdução

Contextos acadêmicos que requerem o desenvolvimento de habilidades profissionais baseadas no conhecimento de línguas relacionam a leitura e a escrita como atividades primordiais de suas práticas pedagógicas. Em uma breve análise das matrizes curriculares de cursos universitários com vistas à formação de profissionais de professores de línguas, sejam elas primeira língua (L1) ou línguas adicionais (LA), de tradutores, de editores, entre outros de áreas afins, é possível identificarmos de modo imediato padrões de organização de cursos, tarefas e avaliações similares, requerendo dos estudantes compreensão e produção de textos de variados gêneros. Por meio desses textos, os estudantes aprendem conteúdos de

suas disciplinas, ao mesmo tempo em que devem demonstrar domínio em suas línguas de trabalho em e para diferentes tarefas. Nesse processo, a leitura e a escrita são os meios pelos quais aprendem e se inserem em seu campo disciplinar, ao mesmo tempo, constituem instrumentos de avaliação, em diferentes configurações textuais, para a validação dos conteúdos que aprendem (Carlino, 2013).

Nas últimas décadas, pesquisas e publicações referentes à escrita no desenvolvimento de LA vêm relacionando o seu desenvolvimento à aprendizagem de usos da língua (Byrnes, 2009; 2013; Schlepppegrell e Colombi, 2002; Schlepppegrell e Christie, 2018). No entanto, do ponto de vista de professores e de estudantes, ainda permanece, em contextos universitários, uma tendência a usar a escrita a tarefas para verificação de aprendizagem, isto é, escreve-se para praticar estruturas gramaticais, funções comunicativas ou para a verificação de compreensão de conteúdos, o que inclui o controle sobre o que se aprende em diversas instâncias na universidade (Marques e Singer, 2023).

Quando se trata de ler e escrever no par de línguas espanhol e português com propósitos específicos na universidade, reconhecemos que tanto para estudantes como para professores, há importantes aspectos a serem explorados, elencados a seguir de forma não hierárquica. Em primeiro lugar, estamos nos referindo ao contexto acadêmico, o qual exige a aprendizagem de um registro de língua (L1 e LA) com fins educacionais. Artigos acadêmicos, relatórios de pesquisa, ensaios e apresentações orais, entre tantos outros gêneros requeridos na formação terciária, estão organizados em torno a estruturas linguísticas particulares, as quais exigem que os estudantes as incorporem em suas tarefas acadêmicas, processo denominado letramento acadêmico (Carlino, 2013; Schlepppegrell, 2012; Schlepppegrell e Christie 2018). Em segundo lugar, frequentemente os estudantes universitários são apresentados à LA em aulas de línguas com tópicos gramaticais e práticas linguísticas relacionados com situações comunicativas cotidianas, nem sempre conectados com recursos e usos de estruturas linguísticas que fazem parte de seus conteúdos formativos e que integrarão gêneros acadêmicos a serem desenvolvidos (Manchón, 2018). Espera-se, com essa prática, a aplicação do que foi desenvolvido na LA em cursos de formação específicos, mesmo que estes últimos exijam outros usos da LA. Por fim, como um último e complexo desafio, considerando que espanhol e português são línguas próximas, estudantes e professores se enfrentam à recorrentes questões no ensino e na aprendizagem: a compreensão imediata entre as duas línguas em oposição à capacidade não-imediata de produzi-las, devido à percepção de ausência de limites entre a L1 e a LA (Alonso-Rey, 2012).

De modo especial, no presente trabalho, abordamos o desenvolvimento da escrita em português por hispanofalantes. Assumimos que o desenvolvimento da leitura e da escrita para esse público em contextos acadêmicos é parte essencial da formação em línguas com propósitos específicos. Por essa razão, enfocamo-nos, em particular, na análise de duas propostas de produção de dois gêneros acadêmicos, com os seguintes objetivos: discutir a relação entre conteúdos, escrita e avaliação da aprendizagem de seus estudantes e apresentar uma possibilidade de abordagem linguística que poderia orientar o trabalho de produção de textos para este público

na universidade. Para esta finalidade, fundamentamo-nos no referencial teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o qual compreende uma teoria de aprendizagem através do desenvolvimento da linguagem (Halliday e Matthiessen, 2014). Dessa forma, entendemos a escrita como uma habilidade em permanente desenvolvimento que permite ao indivíduo criar, recontar, transmitir conhecimentos e ideias por meio da escolha e da organização de recursos léxico-gramaticais para a abstração de conceitos e para a produção de significados (Schleppegrell e Christie, 2018).

Nossa proposta articula a análise de dois gêneros acadêmicos produzidos por estudantes de graduação em tradução espanhol-português em conjunto com a apresentação dos fundamentos teóricos da LSF que nos orientam. Tais textos foram coletados segundo os procedimentos de comitês de ética institucionais chileno e brasileiro entre os anos 2019 e 2020 com a finalidade de conformação de um corpus de uma pesquisa mais ampla que se concentrou em explorar o bilinguismo espanhol-português em gêneros acadêmicos¹. Com as análises que exemplificamos no presente capítulo, discutimos duas das principais tarefas de quem ensina português como LA em contextos universitários: a descrição linguística e a articulação língua e gêneros textuais.

Estruturamos o presente trabalho em duas seções. Na primeira, apresentamos os textos, articulamos os fundamentos teóricos que embasam nossas análises e destacamos aspectos que requerem uma melhor compreensão para a avaliação dos gêneros acadêmicos exemplificados. Na segunda e última seção, refletimos sobre a necessidade de reconsiderar a escrita acadêmica como um espaço de aprendizagem de usos da língua.

Um olhar crítico sobre a produção de gêneros acadêmicos em LA

O primeiro texto exemplificado no Quadro 1 a seguir foi produzido por um estudante de graduação em tradução espanhol-português no quarto semestre de sua formação acadêmica (segundo ano, em um total de 5 anos de estudos), em uma universidade pública chilena. Trata-se de uma tarefa de escrita de um fichamento de leitura, prevista no programa da disciplina Lengua Portuguesa IV, curso de nível intermediário de Língua Portuguesa. Segundo as instruções, pediu-se “um texto contendo uma síntese da informação do texto base com uma análise crítica pessoal da leitura realizada, nas palavras dos estudantes.” Segue a produção textual do aluno sem intervenção da docente:

¹ A pesquisa completa pode ser acessada no repositório da Pontificia Universidad Católica de Chile: Marques, A. L. dos S. (2020). Bilingüedad avanzada español-portugués en dos géneros académicos. Pontificia Universidad Católica de Chile: Tesis Doctoral. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/LET/50171>

Quadro 1. Texto 1

Ficha de leitura: *É possível unificar a língua*

Em “É possível unificar a língua portuguesa?” se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, pois propõe que é impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo. De fato, o objetivo é assemelhar a língua à escrita, porém, a riqueza do português está nas diferenças que há na fala e escrita, esse é o charme da língua que por natureza varia, com diferentes sintaxes, fonéticas e gramáticas. Além disso, para o acordo se utilizou o critério de pronúncia que faz todo mais complexo do que é, finalmente o autor também acha que o novo acordo ortográfico é só uma questão de interesses, de mercado.

Ideias principais e citações:

O capítulo “É possível unificar a língua portuguesa?”, começa explicando que realmente não há uma data exata para reformar a língua, aquele processo só é necessário quando a evolução linguística e cultural dos países o exige, enquanto a língua portuguesa a unificação é complexa pois tantas diferenças entre os falantes no sentido fonético e gramatical, já que “essa linguagem está em permanente mutação”. O acordo ortográfico pretende assemelhar o português (todas as suas variações) à escrita, porém, na língua existe uma relação entre fonética e gramática pela qual é impossível pensar que só é uma questão de palavras escritas.

“A individualidade da língua é distinta entre Portugal e Brasil”, de fato, a individualidade é importante para destacar a riqueza da língua portuguesa, pois essa individualidade permite reconhecer de onde vem o texto, se sua procedência é do Brasil, de Portugal ou de outros países de língua portuguesa. Isto quer dizer que o caminho natural do português é a separação, o que acontece também é que não se pode unificar uma língua com variações inevitáveis, na qual a sociedade, ou seja, os falantes se sentem identificados, então o acordo ortográfico tenta fazer da língua uma, mudando sua estrutura onde os falantes não vão se sentir identificados, o que pode criar problemas.

O autor diz que há diferenças significativas na sintaxe, as que não desfiguram a língua, mas dão-lhe uma nova face.

Aliás, o critério que se privilegiou para construir o novo acordo, foi o critério fonético e não o critério etimológico, por isso, as discussões centram-se na exclusão de letras, por exemplo, actor ou ator. Esse critério da pronúncia também está na dupla acentuação, como em efêmero ou efêmero. As asseverações são importante, isso significa que novamente vai se alterar a escrita, o que não tem sentido porque se está escrito em português de Portugal o do Brasil, as pessoas compreendem o texto sem nenhum problema e, além disso, também são capazes de identificar o tipo de português em que o texto foi escrito.

Finalmente, o novo acordo ortográfico é pura questão de mercado. Há muitas críticas em relação a isso, algumas delas pontam à inutilização de dicionários e livros escolares, os custos na compra de novos materiais, milhões de livros que ficarão inúteis, etc.,

Então é uma questão de dinheiro que afetará todos os falantes da língua portuguesa.

O segundo texto exemplificado no Quadro 2 foi produzido também por um estudante de graduação em tradução espanhol-português na disciplina Producción Escrita en Portugués II, uma disciplina de nível intermediário-avançado oferecida no sétimo semestre da formação acadêmica, 4º ano. Trata-se de uma tarefa de escrita prevista no programa da referida disciplina. Segundo as instruções, foi pedida a produção de uma resenha, cujas partes centrais seriam apresentação do conteúdo de um capítulo de livro de leitura obrigatória, de acordo com as referências bibliográficas do programa de disciplina, e análise crítica do conteúdo. Segue a produção textual do aluno sem intervenção da docente:

Quadro 2. Texto 2

Dentro do seu livro “Escrita e sociedade” (2014), especificamente no primeiro capítulo, o autor Florian Coulmas faz um importante ênfase em relação a linguagem, planteando o conceito de “Tiranía da escrita”. Ele começa seus fundamentos com base na quantidade de adultos analfabetos que existem atualmente no mundo, além disso, o notório crescimento da desigualdade de oportunidades na vida das pessoas.

Um modo de vida diferente, a relevância das poucas oportunidades na educação e a falta de letramento são reconhecidas pelo autor como “habilidades letradas”, as quais são fundamentais para inserção dos indivíduos a través do tempo. Na concepção da frase “vida sem as letras é um paraíso perdido, se é que já foi” (Coulmas, 2014) ressalta a importância do letramento como uma ferramenta importante para a inserção de indivíduos na sociedade.

Com base no argumento anterior, o autor introduz a relação da escrita e a língua, ressaltando a complementação entre as duas. Além disso, apresenta teorias de linguistas reconhecidos como Saussure e sua linguística sincrônica e Bloomfield e sua filologia histórica, para questionar argumentos sob a exclusão da escrita nos estudos linguísticos.

Saussure (1978) postula que o estudo da língua natural é mais importante já que os humanos nasceram com a faculdade da fala, e não nasceram para escrever. Mediante seus postulados, ele recalca os valores abstratos da língua, os que são obscurecidos pela escrita.

Por outro lado, Bloomfield acredita que o estudo simultâneo de língua e escrita, a mudança linguística pode ver-se confundido pelas duas atividades. Tanto a mudança linguística como a fala oferecem a possibilidade de dar explicação aos fenômenos da linguagem.

Portanto, ambos autores tentam ressaltar as ideias fundamentais sobre uma “tirania da escrita”, eliminando as opções dum possível análise complementar ou contrastivo entre língua e escrita.

Por tudo isso, Coulmas refuta as ideias de Saussure e Bloomfield assegurando que a separação de escrita e a fala é impossível já que são constantes áreas em desenvolvimento. Em consequência, eles asseguram o desfase no comportamento falado e a percepção da língua.

Finalmente, também assegura a existência da linguagem que não podem ser compreendidas sem um prévio conhecimento da língua; dentro delas, ele menciona o sistema da escrita, o efeito de normas escritas e o contato linguístico mediante a escrita, entre outras.

Para abordar os dois exemplos de produções acadêmicas, estruturamos nossas análises em três aspectos relacionados com a sua produção e em três aspectos relacionados com os recursos linguísticos que apresentam.

Escrever em PLA na universidade: contextos e usos da língua

Quanto à sua produção, os primeiros aspectos que destacamos referem-se a esses textos como o desenvolvimento de tarefas de leitura e de escrita com o propósito de verificação da compreensão dos conteúdos e a prática de gêneros textuais nas disciplinas. Cientes de que uma análise detalhada do cumprimento desses dois propósitos requer uma abordagem metodológica diferente da que estamos usando no presente trabalho, apenas nos limitaremos a reproduzir as instruções contidas nos programas de disciplinas e nas instruções para a produção dos textos aos quais tivemos acesso. Para discutir essas produções enquanto tarefas e enquanto gêneros, fundamentaremos nossa análise no referencial da Linguística Sistemico-Funcional (LSF).

A LSF “esboça uma teoria de aprendizagem através da linguagem” (Moyano, 2018, p. 244-245), pois busca explicar o desenvolvimento da linguagem e descrevê-la, considerando seus usos desde os âmbitos familiares até os âmbitos especializados, educacionais e institucionais (Halliday e Matthiessen 2004; Schleppegrell, 2004; Moyano, 2018). Para esta teoria, a língua é compreendida como um sistema semiótico, que se configura a partir da escolha de recursos alternativos para criar e expressar significados. Ademais, coevolui com os indivíduos a partir das formas como é usada e como está estruturada para seus diferentes usos.

Os textos que analisamos requerem a aprendizagem e usos de PLA configurados em gêneros acadêmicos. O contexto, as instruções para sua produção e o uso de seu repertório na língua

portuguesa mostram como os estudantes se esforçam por usar recursos da língua convencionalizados para a reprodução de conteúdos que fazem parte de sua formação. Considerando as instruções para sua elaboração, esforçam-se por realizar uma tarefa de escrita acadêmica.

Como um segundo aspecto observado no âmbito da produção de textos acadêmicos e presente nos exemplos, identificamos o emprego de recursos típicos para a expressão de conteúdos disciplinares. A abstração conceitual, a objetividade e a inclusão de fontes de referência corroboram a existência de uma comunidade discursiva que usa e requer esses padrões em suas interações (Schleppegrell, 2004). Produzir significados nesse contexto de formação exige que os estudantes ampliem suas habilidades de compreensão e de prática de recursos que envolvem o domínio técnico, profissional e institucional (Schleppegrell e Colombi, 2002, p. 1). Podemos notar como os estudantes entendem a importância da projeção das vozes autorais (Moyano, 2018) para a articulação dos conteúdos dos textos lidos, ao incorporar, de forma incipiente, citações, diretas e indiretas, e demais referências aos autores dos textos-fonte.

Por fim, destacamos como um terceiro aspecto referente à produção dos textos apresentados nos Quadros 1 e 2, como as tarefas de escrita apresentadas estruturam-se como gêneros acadêmicos – um fichamento de leitura e uma resenha – os quais desenvolvem conteúdos veiculados no contexto universitário dos estudantes. Para a LSF, contexto, como o estrato mais abstrato, e linguagem, como um estrato mais concreto, estabelecem uma relação de mútua determinação na realização das tarefas exemplificadas assim como em todas as atividades de interação com propósitos de comunicação, ou produção de significados (Schleppegrell, 2012). Martin e Rose (2008) definem os gêneros como processo ou atividade social que se realizam por meio da linguagem, estão orientados segundo propósitos específicos e são desenvolvidos em etapas e fases. Para sua produção e seu domínio, são necessários compreensão e uso dos recursos semióticos organizados na língua-linguagem. Nesse sentido, os processos educacionais e os contextos institucionais têm um papel fundamental no seu desenvolvimento (Rose, 2012).

Como um desdobramento da teoria da LSF, a Pedagogia de Gêneros (Rose e Martin, 2012), apresenta as bases metodológicas da relação entre gêneros, conhecimento e pedagogia. Por meio de seus postulados, explicita a língua que conforma os gêneros dos conteúdos instrucionais, veiculados nas escolas, conectando-os com os conteúdos organizados e produzidos nesses contextos. Estrutura sua metodologia considerando que os gêneros acompanham o desenvolvimento da linguagem, segundo propósitos e atividades. Na Figura 1 a seguir, Acevedo e Rose (2017)² mostram como os gêneros requerem novos usos da língua e evoluem segundo as etapas de escolarização. São agrupados em famílias ou conjuntos de gêneros:

² Um estudo em português que aborda famílias de gênero na perspectiva da LSF pode ser encontrado em Silva, E.C. M. (2018). Gêneros na teoria sistêmico-funcional. *Delta*, 34 (1), pp.305-330.

Figura 1. Mapa de Família de Gêneros (Acevedo e Rose, 2017, p. 10)

Um fichamento de leitura e uma resenha correspondem a gêneros avaliativos. Possuem como características comuns a exposição de uma informação e sua interpretação. Como traços distintivos, a expressão de percepções acerca de uma leitura é associada às resenhas, enquanto espera-se que a descrição de um texto deve prevalecer em um fichamento. Em ambos os exemplos apresentados, prevalece a exposição de ideias dos textos-fonte. Ao priorizar reportar o conteúdo lido, o propósito dos estudantes limita-se a comprovar que leram e realizaram a tarefa solicitada de produzir um texto. Quanto à produção dos gêneros, reconhecendo as limitações da nossa amostra, a qual é apenas um recorte de uma pesquisa mais ampla, questionamos: além da instrução recebida para a produção, houve alguma prática do gênero prévia à sua elaboração? Os estudantes tiveram acesso a mais informações quanto ao formato desses textos, por exemplo, seguindo uma pauta de avaliação? Como a produção desses gêneros se insere no programa da disciplina? Tal como exposto anteriormente, a produção desses gêneros envolveria a conexão entre a compreensão e a produção dos recursos da língua para a conformação desses gêneros. De acordo com as características identificadas nas duas produções, poderíamos estar diante de respostas que, embora se distanciem dos gêneros, garantem o cumprimento de tarefas de escrita.

Usos da escrita em PLA por hispanofalantes na universidade

Com relação aos recursos linguísticos, os quais são também discursivos na perspectiva da LSF, o primeiro aspecto que observamos se relaciona com a organização metafuncional das cláusulas dos textos. Para a abordagem de gêneros da LSF, língua (gramática) e significado (semântica) estão inter-relacionados (Caffarel, 2006, p. 5). As cláusulas, isto é, as unidades de significado, refletem como a forma da língua - sua organização metafuncional - está orientada a suas diferentes funções (Hasan, 2014, p. 7). As metafunções estão presentes de forma simultânea no texto, sem que haja uma hierarquia entre si. Apresentam-se configuradas da seguinte forma: a) padrões linguísticos orientados à metafunção ideacional, relacionado com a variável do registro campo, em que participantes, processos (verbos) e circunstâncias se organizam nas cláusulas; b) padrões linguísticos orientados à metafunção interpessoal, relacionados com a variável do registro teor, referindo-se à adequação dos papéis dos interlocutores; c) padrões linguísticos para a organização textual na organização de informações já conhecidas e apresentação de informações novas, relacionada com a variável do registro modo. Em ambos os exemplos, os estudantes são capazes de estruturar seus textos em cláusulas e relacioná-las, com mais ou menos sucesso, em suas produções. De fato, a maior cercania ou a maior distância aos padrões de gêneros fichamento de leitura e resenha podem também ser avaliadas a partir de uma análise da organização das cláusulas.

Ao apresentarmos dois exemplos de textos produzidos por estudantes de níveis de proficiência em PLA também diferentes, temos como resultado o emprego de recursos linguísticos que vão de usos mais próximos da oralidade, como em:

Exemplo 1: “as pessoas compreendem o texto sem nenhum problema” (Quadro 1)

a usos mais próximos ao contexto acadêmico, com o emprego de nominalizações, como em:

Exemplo 2: “Tanto a mudança linguística como a fala oferecem a possibilidade de dar explicação aos fenômenos da linguagem” (Quadro 2)

Cabe destacar neste ponto que o desenvolvimento da escrita, assim como o da oralidade, não requer apenas o domínio de uma sintaxe avançada, com a inclusão de estruturas complexas e adequação gramatical (Byrnes, 2013). Ambas modalidades apresentam uma organização linguística complexa e sistemática, orientadas à produzir diferentes significados. Enquanto a oralidade se relaciona com eventos concretos, em série – dizer, fazer, acontecer, sentir – a escrita está orientada às entidades, às coisas, à abstração de ideias. Está em contínuo desenvolvimento, requer instrução, compreensão e prática em contextos instrucionais.

O último aspecto relacionado com os recursos linguísticos que abordamos no presente trabalho é a proximidade entre espanhol, a primeira língua dos estudantes, e português, língua adicional. Ao longo de mais de três décadas de publicações e pesquisas nas áreas de ensino e

de pesquisa em PLA para hispanofalantes (Almeida Filho, 1995; Fernández-Rodríguez, 1998; Ferreira, 1998; Grannier, 2002; Júdice 2002; 2013; Ortiz-Álvarez, 2002; Dell’Isola, 1995) não há dúvidas de que a convivência entre espanhol e português em contextos formais, universitários, requer abordagens específicas fundamentadas na compreensão e na produção de gêneros. Tal fato parece ser consenso entre pesquisadores e professores, no entanto, propostas que atenderiam, de forma geral, a contextos acadêmicos não são frequentes. Com algumas exceções³, a análise de erros ganha a atenção dos professores, os quais enfocam os textos dos estudantes a partir dessa perspectiva. Assim, nas avaliações de textos são identificadas inadequações léxico-gramaticais, sejam essas referentes à presença da L1 ou indicadores do nível de proficiência em PLA dos estudantes. Os exemplos apresentados anteriormente contêm ambas possibilidades, caso o leitor queira centrar-se nesse ponto. De acordo com Schleppegrell, ainda que os estudantes corrigissem essas inadequações, segundo sugestões de seus professores, os gêneros fichamento ou resenha careceriam de revisões quanto aos seus propósitos, etapas e usos do PLA enquanto interações próprias da universidade.

A precisão gramatical é parte do gênero produzido, já que essa responde aos propósitos comunicativos aos quais o texto está orientado (Schleppegrell e Colombi, 2002). Separá-la da aprendizagem da estrutura e dos requerimentos exigidos pelos gêneros não contribui para sua articulação com os conteúdos das disciplinas. Por sua vez, o trabalho com os conteúdos das disciplinas sem a articulação com a compreensão e com a prática dos recursos linguísticos que os conformam, resultará em na abordagem já discutida das tarefas de escrita, onde somente esperam-se respostas corretas para uma boa avaliação das tarefas. Considerando um currículo universitário orientado ao desenvolvimento de línguas (L1 e/ou LA), a escrita deve estar relacionada com conteúdos específicos da área de formação, com a linguagem própria dessa área de conhecimento (Schleppegrell, 2004), com a LA e com o uso de recursos linguísticos que garantam ao estudante competência para compreender, praticar e participar do registro acadêmico ao longo de sua formação.

Ao valorizarmos a participação do estudante universitário em interações estruturadas no registro acadêmico, defendemos que o desenvolvimento de sua aprendizagem passa pelo desenvolvimento da linguagem. Oferecer oportunidades e experiências com usos acadêmicos da L1 e da LA não é somente um treinamento para o uso de uma língua padrão, mas apoiá-los a usar formas da(s) língua(s) que os apoiarão em suas interações em diferentes contextos (Pessoa, 2010). De modo concreto, podemos nos referir às interações profissionais em que espanhol e português se relacionam. Apesar de não contarmos com dados acerca de quantos são os estudantes latino-americanos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação diretamente relacionados com a formação em línguas, o referido par está amplamente presente nos contextos

³ Como exemplo de livro didático para o ensino e a aprendizagem de PLA, a publicação *Mano a Mano: Português para falantes de espanhol*, apresenta um trabalho com a língua articulado com os gêneros textuais: Bizon, A. C.; Patrocínio, E. M. F.; Diniz, L. R. A. (2021). *Mano a mano: Português para falantes de espanhol*. Routledge, v. 1 e vol. 2. Como exemplo de análises teórico-metodológicas para professores de português (L1), Rottava e Santos (2018) conceitualizam e descrevem os efeitos das metáforas gramaticais em textos acadêmicos de estudantes brasileiros.

universitários do Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Peru, Chile, Colômbia e México, por mencionar alguns exemplos. A presença de espanhol e português na educação terciária é importante para a construção de relações de cooperação entre os países, as quais se concretam por meio de acordos comerciais e econômicos. Instituições universitárias se valem de políticas linguísticas mais ou menos explícitas (Diniz, 2020) derivadas das necessidades geradas no âmbito político dessas relações para o estabelecimento de objetivos educacionais com a difusão cultural, manutenção e a divulgação de suas línguas (Almeida e Belfort Duarte, 2010, p. 15-16).

Tarefas para quem ensina a escrita em PLA a hispanofalantes na universidade

Juntamente com a leitura, a escrita é o meio pelo qual os estudantes demonstram que aprenderam e são avaliados quanto ao domínio da LA e dos conteúdos de sua formação. Escrever em LA na universidade é parte da sua aprendizagem e desenvolvimento linguístico. Requer o emprego de recursos linguísticos próprios que obedecem tanto a padrões discursivos de uma área de conhecimento como dos gêneros textuais que a conformam.

A complexidade envolvida nesse processo não pode ser atribuída somente à falta de experiência com a linguagem acadêmica, pois é na universidade que seus padrões linguísticos estarão presentes e devem, de fato, ser desenvolvidos. Prévio a essa experiência, os estudantes tiveram, igualmente, que aprender outros gêneros típicos de seus processos educativos. Igualmente, não é suficiente limitar sua análise ao domínio léxico-gramatical dos estudantes na LA. Sendo assim, as tarefas de quem aprende a escrever em LA na universidade envolvem experiências de letramento avançado que seguem um curso não linear, gradual, da teoria à prática, isto é, do reconhecimento de padrões, à produção e reflexão acerca das relações entre contexto e gênero (Schleppegrell e Colombi, 2002)

As tarefas de quem ensina a escrita em PLA, como língua e como conteúdo, envolvem a compreensão teórica acerca dos gêneros, do desenvolvimento do letramento avançado (Schleppegrell e Colombi, 2002; Schleppegrell, 2006) e o domínio de abordagens pedagógicas apropriadas para a educação terciária. Um exemplo de como articular esses desafios está descrito na pedagogia baseada em gêneros (Rose, 2012; Rose e Martin, 2012; Acevedo e Rose, 2017).

Permanecem válidos, mesmo em tempos de uso de programas de inteligência artificial e ferramentas virtuais para auxiliar a produção textual (Anson e Straume, 2022), os postulados da Pedagogia de Gêneros e as recomendações referentes à integração do desenvolvimento da escrita articulado com o conteúdo; o estabelecimento de um conjunto de tarefas de escrita ajustadas ao nível de proficiência dos estudantes, com uma adequada descrição dos recursos linguísticos que estarão presentes em tais tarefas, e o desenvolvimento de procedimentos e instrumentos de avaliação que permitem observar a aprendizagem da(s) língua(s) e dos conteúdos curriculares (Byrnes, 2009, p. 51).

As tarefas para quem ensina a escrita com vistas ao letramento acadêmico em PLA visam coerência entre a metodologia de ensino e de avaliação da produção textual, reconhecendo

que aprender conteúdos por meio da leitura e da escrita é também a aprendizagem de formas mais elaboradas de usos da língua. Com a escrita em LA na universidade, esperamos mais que respostas a perguntas ou a realização de tarefas específicas, associadas ou separadas da prática de estruturas na LA. Aceder a um registro de língua que permite produzir significados em contextos variados, educacionais, institucionais, sociais e profissionais é parte do processo formativo individual.

Referências

- Acevedo, C. y Rose, D. (2017). *Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia*. *Lenguaje y Textos*, 46, 7-18.
- Almeida, P. M. C. de y Belfort Duarte, A. (2010). *Ensino do português no contexto do Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar futuras ações*. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 13-35.
- Almeida Filho, J. C. P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En J. C. P. Almeida Filho, (org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (p. 13-21). Pontes.
- Alonso-Rey, R. (2012). *Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación*. [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4680391>, fecha de consulta]
- Anson, C. M. y Straume, I. S. (2022). *Amazement and Trepidation: Implications of AI-based Natural Language Production for the Teaching of Writing*. *Journal of Academic Writing*, vol. 12, no. 1, pp. 1-9.
- Byrnes, H. (2009). *Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor*. *Linguistics and Education*, 20(1), pp. 50–66.
- Byrnes, H. (2013). *Advanced Language Proficiency*. En S. M. Gass y A. Mackey, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 506-521) Routledge.
- Caffarel, A. (2006). *A Systemic Functional Grammar of French: from Grammar to Discourse*. Continuum.
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, n. 57.
- Colombi, M. C. (2006). Grammatical metaphor: academic language development in Latino students in Spanish En H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning* (p. 147-163). Continuum.
- Dell'Isola, R. L. P. (1995). Em busca da formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros. En N. Júdice (coord.): *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros* (p. 9-30). Intertexto.
- Diniz, L. R. A. (2020). *Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português*. Editora UFMG.

- Fernández-Rodríguez, M. (1998). Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em Português, En N. Júdice y N. F. Pinto (orgs.). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. (p. 65-80). Colibri.
- Ferreira, I. (1998). Português/espanhol – fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas, En J. C. P. Almeida Filho, J. C. P. (org.), *Português para estrangeiros: interface com o espanhol* (p. 34-48), Pontes.
- Grannier, D. (2002). Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. En N. Júdice, *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. (p.57-80). Intertexto.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold.
- Hasan, R. (2014). Towards a Paradigmatic Description of Context: Systems, Metafunctions, and Semantics. *Functional Linguistics*, vol. 1, n. 9, pp. 1-54.
- Júdice, N. (2002). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto.
- Júdice, N. (2013). Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta, En L. Gottheim, L. y A. L. Pereira (orgs.), *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso* (147-184). Mercado de Letras.
- Manchón, R. (2018). Past and Future Research Agendas on Writing Strategies: Conceptualizations, Inquiry Methods, and Research Findings. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 8, n. 2, pp. 247-267.
- Marques, A. L. dos S. (2020). Avaliação e Validação de Gêneros Acadêmicos de Aprendizes de Português como Língua Estrangeira". *Diálogo das Letras*, vol. 9, e02024. <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2530>.
- Marques, A. L. y Singer Contreras, N. (2023). Biliiteracidad en la Universidad para Futuros Traductores: Percepciones y Correlaciones. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 33, n. 1. <https://doi.org/10.15443/RL3311>.
- Marques, A. L. dos S. (2020). *Biliiteracidad avanzada español-portugués en dos géneros académicos*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Tesis Doctoral. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/LET/50171>
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Bloomsbury.
- Moyano, Estela I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, vol.34, n.1, pp. 235-267.
- Ortiz-Álvarez, M. L. (2002). Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. En Cunha, M. J. y Santos, P. *Tópicos em Português língua Estrangeira* (p.157-174). UnB.
- Pessoa, S. (2010). *Undocumented Uruguayan immigrants: biliteracy and educational experiences*. LFB Scholarly Pub.

- Rose, D. (2012). Genre in the Sydney School. En J. P. Gee, y M. Handford (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (p.209-225). Routledge.
- Rose, D. y Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Rottava, L. y Santos, S. S. dos. (2018). Os Efeitos de Construções Metafóricas em Textos Produzidos em Contexto Acadêmico. DELTA, vol. 34, no. 1.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistic Perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. J. (2006). The linguistic features of advanced language use: the grammar of exposition. En H. Byrnes, (ed.), *Advanced Language Learning* (p. 134-146) Continuum.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Systemic Functional Linguistics: Exploring meaning in language. En J. P. Gee y M. Handford, *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (p. 21-34). Routledge.
- Schleppegrell, M. J. y Christie, F. (2018). Linguistic Features of Writing Development: A Functional Perspective. En Bazerman, C. et al. *The Lifespan Development of Writing* (p. 111-150). National Council of Teachers of English.
- Schleppegrell, M. J. y Colombi, M. C. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Routledge.
- Silva, E.C. M. (2018). Gêneros na teoria sistêmico-funcional. *Delta*, 34 (1), p. 305-330

CAPÍTULO 3

A dimensão sociolinguística na graduação em português como língua estrangeira: uma perspectiva crítica

Natalia Ricciardi

Este trabalho visa apresentar uma reflexão sobre a formação sociolinguística de professores de português língua estrangeira (PLE) a partir de uma perspectiva interdisciplinária, crítica e emancipatória. O estudo surge como resultado da experiência de ministrar a disciplina Língua e Gramática Portuguesa III⁴ correspondente ao terceiro ano de Bacharelado, Licenciatura Plena e Graduação em Tradução de Português da Universidade Nacional de Rosário, em que exploramos as formas de abordagem da dimensão sociolinguística no processo de apreender das diferentes variedades do português. Trazemos o referencial teórico-conceitual da análise do discurso (Arnoux, 2019; 2021); da perspectiva crítica e decolonial na formação de professores de línguas (Lander, 2000; Mignolo, 2008; Kubota, 2004); da sociolinguística crítica situada na América Latina (Bagno, 2006, 2007; Zavala, 2019, 2020) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004). Propomos revisar as noções de norma e norma padrão (Bagno, 2007; Faraco, 2008) a partir de uma perspectiva crítica, atentando para a noção de adequação linguística (Flores e Rosa, 2015) e de ideologias linguísticas (Del Valle, Gabriel-Stheeman 2004; Zavala e Ramírez, 2021). Dessa forma, aceitamos a coexistência de múltiplas gramáticas que correspondem às diferentes “normas” ou formas exemplares (Coseriu, 1990) de realização do português, cada uma das quais responde a variedades próprias, podendo julgar-se, de acordo com a tradição comunicativa, como “apropriada ou não” para determinada situação. A partir de um questionamento reflexivo desses pressupostos, propomos fornecer subsídios teóricos e metodológicos que estimulem a formação crítica e situada de futuros professores, tradutores e pesquisadores de português como língua estrangeira.

⁴ A disciplina é ministrada, desde 2015, pelas professoras doutoras Natalia Ricciardi, autora do presente artigo, e Virginia Rubio Scola, professora adjunta. Ambas desenvolveram em forma conjunta todas as ideias e propostas didáticas aqui discutidas.

Introdução

A disciplina Língua e Gramática Portuguesa III forma parte do plano de estudos do Bacharelado, Licenciatura Plena e Graduação em Tradução de Português da Universidade Nacional de Rosário, ministrada no terceiro ano dos cursos e tem duração de um ano letivo. Dentre seus principais objetivos, a disciplina visa dotar o/a futuro/a professor/a, pesquisador/a e/ou tradutor/a das ferramentas necessárias para ampliar e aprofundar a sua competência comunicativa na língua portuguesa, através do desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão, expressão e interação escrita e oral de diversos gêneros textuais pertencentes aos âmbitos jornalístico, de divulgação de informação atual e de divulgação científico-acadêmica em meios digitais e redes sociais. Acompanha esse objetivo geral o de promover um olhar crítico sobre os fenômenos linguísticos, reconhecendo a sua ligação intrínseca com a sociedade, a partir de uma perspectiva glotopolítica⁵, partindo da leitura crítica e comparativa de textos teóricos e da análise de diversos textos empíricos pertencentes a diversos gêneros, promovendo assim o letramento crítico e o multiletramento. O programa divide-se em cinco unidades temáticas que abordam os diferentes fenômenos fono-morfossintáticos do português em suas variedades dialetais e socioletais. Com isso propomos, a partir de uma perspectiva crítica e pós-estruturalista, problematizar categorias de língua, norma, norma culta e norma padrão, norma não padrão, gramática(s), texto, discurso e gênero textual a partir de uma perspectiva que promova o reconhecimento de estruturas sociais desiguais e de variedades sociais de uso da língua que, muitas vezes, são alvo de preconceito linguístico na medida em que não se ajustam ao “padrão” linguístico.

No presente capítulo iremos refletir, em primeiro lugar, sobre a necessidade de incorporar uma perspectiva crítica e decolonial na formação de professores de línguas. A seguir, propomos elencar sucintamente uma série de reflexões teóricas em torno das noções de sociolinguística, sociolinguística crítica, ideologias linguísticas, norma padrão, português vernáculo e norma não padrão e, intrinsecamente vinculadas a todas elas, a noção de ideologias linguísticas, para finalmente ilustrar o trabalho docente com alguns exemplos de aplicação prática em sala de aula.

Formação de professores de línguas a partir de uma perspectiva crítica

A formação dos professores de português como língua estrangeira atravessa hoje diversos desafios. Na Argentina foi aprovada em 2009 a Lei N° 26.468 que instava a oferta obrigatória de português em todas as escolas de ensino médio até 2016. Apesar disso, até hoje a oferta de PLE não

⁵ A perspectiva glotopolítica pretende desvendar as relações de poder que subjazem às línguas e aos usos linguísticos. Nesse sentido, seus objetos de análise ultrapassam as ações conscientes e planejadas que visam organizar a vida linguística da sociedade, mas também qualquer ação na que os sujeitos se manifestam sobre as línguas, os dialetos, os grupos sociais e os usos da linguagem (Arnoux e del valle, 2010)

ultrapassa a quantia de 1% nas escolas públicas nas províncias de Buenos Aires, Córdoba e Santa Fe (Rubio Scola, 2023). Observamos também uma necessidade urgente de atualização permanente dos planos curriculares orientados à formação de um educador que promova profundas mudanças (Rodríguez, 2017). Esta atualização curricular deve incorporar aspectos vinculados ao multiletramento e ao letramento digital (Rojo e Barbosa, 2015), às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), às Tecnologias da Aprendizagem e do Conhecimento (TAC) e às Tecnologias do Empoderamento e a Participação (TEP), bem como enfocar perspectivas interdisciplinares, que priorizem os Direitos Humanos, a Interseccionalidade (Crenshaw Williams, 2012) e a educação antirracista a partir de uma perspectiva crítica do ensino (Loango, 2021).

Para repensar uma verdadeira reforma curricular é necessário assumir, em primeiro lugar, que em geral a formação de docentes de línguas estrangeiras está atravessada por um multiculturalismo neoliberal e eurocêntrico (Kubota, 2004) em uma articulação histórica, social e política atravessada pelo questionamento às múltiplas formas de opressão em face a uma “sociedade moderna” naturalizada como forma de vida superior que pressupõe a primazia do mercado e suas leis. O neoliberalismo como modelo civilizatório se manifesta nos discursos e abraça valores em torno do ser humano, do conhecimento, da riqueza e da história (Lander, 2004) que acentuam as desigualdades sociais - próprias da contradição da globalização - localização, na medida em que impõe uma forma única e universal forma de pensar e viver governada pela supremacia do mercado. A partir da crítica à regulação social capitalista coerente com o pensamento decolonial (Castro Gómez, 2007; Mignolo, 2008; Walsh, 2005), é necessário incorporar as demandas de povos e grupos sociais desatendidos por séculos. Como mencionamos em trabalhos anteriores (Ricciardi, 2023), o aumento de manifestações de racismo e discriminação, especialmente em países do primeiro mundo, para com a população negra, latina, migrante, feminista e LGBTQ+, potencializou os movimentos de reivindicação dos direitos (humanos, territoriais, trabalhistas) e especialmente na América Latina os direitos linguísticos de povos historicamente subalternizados (Amorós-Negre, García Molins, Zimmermann, 2017). Nesse sentido, acreditamos, junto com Garcés (2007), que a colonialidade do saber se manifesta especialmente nos processos de subalternização linguística e epistêmica e que se trata de uma forma de reprodução das condições coloniais de dominação nos espaços legitimados para produzir conhecimento e nas línguas em que o conhecimento válido é produzido. Todo conhecimento produzido nas margens e / ou em línguas minoritárias ou variedades subalternizadas carece de valor em relação ao conhecimento produzido em línguas hegemônicas: “De igual manera, las lenguas habladas en dichas periferias no tienen valía expresiva del conocimiento objetivo. La diferencia colonial ha constituido al otro como un diferente no válido” (Garcés, 2007, p.224).

Nesse contexto de neocolonialismo e de lutas de reivindicação e reconhecimento de grupos historicamente desfavorecidos revitalizamos as pedagogias críticas na esteira dos trabalhos de Paulo Freire (2012a, 2012b, 2014) como políticas educativas e culturais que ultrapassam a noção clássica do processo de ensino e aprendizagem e que permitem superar a concepção eurocêntrica de transmissão de conhecimento: nessa visão disruptiva os saberes se constroem

“siempre desde y con lxs de abajo como lugar, postura y apuesta políticas, epistémicas y existenciales, de vivir (in-re)surgiendo” (Walsh, 2017, p.11). Nesse caminho propomos a releitura crítica que Alonso (2020) faz dos modelos educativos de “adequação linguística”. Em outras palavras, a convicção de que, ainda que todas as variedades socioletais sejam válidas do ponto de vista científico, existem registros “adequados e inadequados” dependendo do contexto de uso. De acordo com esta tradição, a variedade padrão seria mais adequada a uma entrevista de trabalho e os estudantes deveriam adquiri-la, dentre tantos outros repertórios que garantiriam uma inserção social bem-sucedida.

Não obstante, como afirma Zavala (2019), é desejável que os alunos ampliem seu conhecimento linguístico e dominem diferentes repertórios a fim de adequar-se a diversas rotinas de interação social. Numa prática educativa realmente emancipatória e em condições de igualdade, os docentes deveriam conhecer os repertórios que os estudantes já trazem como parte de sua própria história familiar, seu contato com comunidades outras e grupos sociais outros em que interagem habitualmente. *“Esto implica dejar de enfocarnos solamente en la forma correcta y ‘apropiada’ del lenguaje e intentar movernos a través de las fronteras discursivas”* (Zavala, 2019, p.348). Flores e Rosa vão além e concluem que as abordagens baseadas na noção de “adequação linguística” desconsideram que em todas as práticas linguísticas existem pessoas, corporeidades, e que muitas vezes esses corpos são racializados, carregando “ideologías que enmarcan a las poblaciones y personas racializadas como comunicativamente desviadas y deficientes antes de su producción lingüística” (Flores e Rosa, 2023 p.2), pressupondo que certas características físicas, sociais, e de origem determinam de que forma serão ouvidos e interpretados. Os autores argumentam que um ouvinte branco continuará, sempre, a perceber as práticas linguísticas desses grupos de forma racializada, desviada e errada.

Complementando essa visão crítica, a análise do discurso como uma corrente ampla que envolve diversas perspectivas que lidam com a discursividade mas também como prática interpretativa interdisciplinar e crítica na qual convergem diversos saberes (Arnoux, 2019e) proporciona mecanismos de exploração que permitem desvendar relações de poder implícitas nos discursos através da revelação de... “marcas de um sujeito que, além de seu devir pessoal, está “sujeito” a regularidades das formações discursivas às que ele pertence” (Arnoux, 2021, p.14, tradução nossa).

Ora, no quadro de formação de professores de português cuja língua materna não é o português, é claro que é desejável um domínio amplo dos repertórios linguísticos, bem como uma consciência dos usos adequados a certas formas de interação, gêneros e situações de comunicação. Porém, a consciência da existência de ideologias sociolinguísticas na base da associação imediata de uma certa forma de usar a linguagem com características, muitas vezes, pejorativas (Zavala, 2021), deve ser trabalhada em sala de aula ao mesmo tempo em que se desenvolvem as variedades dialetais, socioletais e idioletais. Para isso, consideramos necessário, nesse ponto, discutir alguns conceitos básicos de sociolinguística a fim de nos posicionarmos em uma corrente crítica que proporcione subsídios para a formação de futuros professores cientes das desigualdades sociais e militantes da justiça social através do ensino da língua. Esse posicionamento

nos torna sensíveis e críticos para com as desigualdades, e de acordo com Arnoux, ao analisarmos os discursos de forma crítica, desenvolvemos uma prática com função militante, sensível a reivindicações sociais, apoiando assim a luta de grupos minorizados ou subalternizados (Arnoux, 2021, p.30).

Discutindo algumas noções vinculadas à Sociolinguística

A Sociolinguística é uma vertente da Linguística que estuda as mudanças que pode sofrer uma língua partindo da premissa de que a língua é heterogênea e variável e que a mudança linguística só pode ser entendida e explicada quando estudada em estreita relação com a sociedade. Em seus primórdios, nos Estados Unidos na década de 1960, os cientistas da linguagem se interessaram em analisar sistematicamente a variação linguística e os fatores que influam nessa mudança. A obra fundacional de William Labov, *Sociolinguistic patterns* (1972) propunha, desde uma perspectiva positivista, descritiva e quantitativa, uma análise sistemática das mudanças linguísticas do inglês falado em contextos urbanos em Nova Iorque. A corrente laboviana desenvolveu correlações estatísticas sistemáticas entre a variação observável no sistema -a nível fonológico, morfológico ou sintático- e variáveis sociais como gênero, idade, classe ou pertencimento a um determinado grupo social, constituindo-se essas mudanças em padrões sociolinguísticos da comunidade estudada. Ora, tal como analisam Niño-Murcia, Zavala, e De los Heros, a relação entre língua e sociedade nem sempre foi abordada em toda sua complexidade. A partir de uma perspectiva crítica, os autores destacam que os estudos sociolinguísticos clássicos desestimaram a dimensão ideológica que atravessa as escolhas linguísticas. Em particular, a sociolinguística clássica tem concebido, a partir de uma perspectiva positivista e determinista, as relações de poder entre os grupos sociais, bem como as variáveis que intervêm nas relações desiguais (raça, gênero ou etnia) como categorias estanques preexistentes aos usos linguísticos. Em outras palavras, existiria uma relação direta entre a combinação de certas variáveis (mulher, negra, iletrada, por exemplo) e determinada variedade linguística. Isto supõe a existência de estruturas hierárquicas imutáveis que determinam os usos linguísticos, em outras palavras, o sujeito já está determinado por conta da sua procedência. Para Niño-Murcia, Zavala, e De los Heros, (...) “el riesgo consiste en asumir una visión determinística del cambio social, además de dar por sentada la existencia de grupos sociales como previos a la práctica discursiva” (2020, p.22). Os autores afirmam que uma Sociolinguística crítica, entretanto, observa a circulação do poder, como categoria dinâmica, no transcurso das interações. Para isso é necessário considerar a prática discursiva como objeto de estudo, pois ela vai revelar como a ordem social é mantida ao se reproduzirem vínculos sociais que envolvem relações de poder.

Uma perspectiva crítica da sociolinguística deve incorporar também a análise das relações entre os usos da linguagem e as estruturas desiguais de poder: para isso, é fundamental incorporar a noção de *ideologias linguísticas* (Zavala e Ramírez, 2021). Entendidas como uma rede

complexa de ideias, apreciações, convicções sobre o valor simbólico das línguas (alegres, agressivas, simples, complexas, corretas, incorretas), essas ideologias estão na base das atitudes perante as línguas / variedades e seus usuários, provocando a associação direta entre determinada variedade ou forma de falar e certas características socioculturais (pobre, iletrado, letrado, rico, feminista, jovem, velho). Apesar dessas ideologias pertencerem ao âmbito cognitivo, posto que normalizam uma relação coerente entre linguagem e pertencimento sociocultural, elas se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas da linguagem (Del Valle, Gabriel-Stheeman, 2004). Nesse sentido, é comum que determinados recursos linguísticos sejam automaticamente vinculados a outros fenômenos de ordem social e histórica. “Es de esta manera como se construyen las ideologías lingüísticas o las valoraciones sobre el lenguaje, que siempre camuflan ideologías de otro tipo y que están estrechamente vinculadas con el poder” (Irvine, 1989; Kroskrity, 2000; Woolard, 1998; Rosa y Burdick, 2017, citado em Zavala, 2019, p.350).

Essas ideologias linguísticas estão na base do senso comum⁶ sobre as línguas e seus usuários apesar de sabermos que, do ponto de vista científico, todas as línguas e suas variedades são legítimas, o que elimina noções de línguas mais ou menos corretas, mais ou menos desenvolvidas ou toscas, mais ou menos puras. Todas as línguas e suas variedades respondem a um conjunto de regras que regem seu funcionamento e fazem com que certos fenômenos sejam percebidos, compreendidos e utilizados pelos falantes de uma comunidade de forma regular e espontânea. Nesse sentido, de acordo com Bagno (2007, p.42), regra é “tudo aquilo que revela uma regularidade”, em outras palavras, tudo aquilo que alguém escreve ou diz em uma língua ou variedade respondendo a uma previsibilidade e uma lógica coerente. Nos referimos, nesse sentido, a uma “norma”, em termos coserianos, como aqueles usos mais característicos e recorrentes de uma língua em uma determinada comunidade de fala, um sistema estável, com suas próprias normas, leis e exceções. Em termos do autor: “(...) a realização coletiva do sistema, que contém o sistema em si e, ao mesmo tempo, os elementos funcionalmente não pertinentes, mas **normais** no falar dessa comunidade ...” (Coseriu, 1973, p.97, tradução nossa; grifo nosso). Nesse sentido, todas as realizações normais, ou todas as variedades, possuem uma gramática, quer dizer, um conjunto de regras que regem o uso de forma lógica e previsível pois “não existe gramática fora da língua” (Antunes, 2014, p.25). O problema, como afirmam muitos autores críticos do ensino da gramática na escola (Bagno, 2007; Faraco, 2008; Antunes, 2007) é acreditar que as únicas regras gramaticais válidas são aquelas representadas pelo recorte de gramática normativa, aquele “conjunto de normas que regulam o uso da norma culta” (Antunes, 2007, p.30). De acordo com a autora, essa gramática não abrange toda a realidade de uma língua, representa um modelo idealizado e se equipara a usos prestigiados socialmente considerados, portanto, aceitáveis, corretos, puros, compreensíveis. Nesse ponto de vista, a ideia de que só a norma culta segue uma série de regras gramaticais seria, pelo menos, reducionista.

⁶ Marcos Bagno contrapõe as ideias de carácter científico sobre a língua, isto é, quando certas afirmações são o resultado de investigações empíricas, à noção de “o senso comum sobre as línguas”, quer dizer, o conjunto de ideias, valorações, mitos e preconceitos sobre as línguas e seus falantes, que são produto de crenças enraizadas ao longo do tempo (Bagno, 2007, p.27-29, destacado nosso).

Porém, a educação linguística no Brasil priorizou o domínio da norma culta através da memorização e mecanização de regras, nomenclaturas e classificações, geralmente descontextualizadas, desconhecendo que os alunos já chegam na escola com um conhecimento explícito da gramática da língua que falam, uma gramática internalizada, uma intuição linguística que permite a qualquer falante se comunicar seguindo determinadas tradições de organização linguística (Antunes, 2014). Na presente reflexão, acreditamos que essa tradição de ensino linguístico que prioriza a norma culta pode ter sido replicada ainda com mais força na formação de professores de português língua estrangeira. Não rejeitamos, de forma alguma, a formação de profissionais da língua baseada no domínio dessa norma. Defendemos, no entanto, a ideia de uma formação heurística, decolonial e emancipadora que proporcione aos futuros profissionais as ferramentas teóricas que lhes permitam identificar as regularidades das diversas normas do português, -sua norma padrão e o “português não padrão” (Bagno, 2006), a fim de compreenderem criticamente os fenômenos linguísticos das diferentes gramáticas desta língua.

Proposta didática

Gêneros textuais e heterogeneidade da língua

Partimos da perspectiva epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2004) para entender a linguagem como atividade social discursiva. As interações verbais, porquanto atividade social, apresentam regularidades e se materializam em textos e discursos situados. Essas regularidades permitem agrupar as interações em modelos relativamente estáveis, os gêneros textuais, que ao serem produtos sociais, se modificam com o tempo. De acordo com esta corrente, todo texto empírico é resultado de um duplo processo de adoção, de um formato para uma determinada situação e de uma adaptação que o sujeito faz desse formato de acordo com os parâmetros situacionais (lugar, momento, interlocutor, relação hierárquica entre os falantes) e representações internalizadas da sua própria situação e experiências, dando como resultado um texto singular com características próprias. Cada texto é, então, um objeto concreto, apreensível, único e empírico. Nessa perspectiva, consideramos que o estudo dos gêneros textuais contribui para a compreensão do funcionamento social da linguagem e das formas sociolinguísticas materializadas em cada texto singular. Ao analisar os diferentes gêneros textuais e as interações concretas nas que eles se manifestam, é possível observar como a linguagem é utilizada para construir realidades, identidades e definir relações. Quando nos adaptamos a uma determinada situação através da escolha de um gênero textual, não só estabelecemos uma forma de comunicação que julgamos adequada, mas também ativamos uma certa imagem de nós mesmos que queremos que seja transmitida, negociamos sentidos de forma a estabelecer um tipo de relacionamento com o outro e construir identidade social e linguística.

Nessa concepção interacionista da linguagem, a gramática se constitui nas atividades verbais, nos textos produzidos pelos falantes. Os usuários vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como uso regular, habitual, costumeiro (Antunes, 2014). Apesar de observarmos, junto com Navarro (2019), certas limitações na perspectiva do ISD dado o caráter um tanto inflexível do modelo teórico e a especificidade técnica de sua terminologia, o que pode dificultar o diálogo com outras teorias, além do fato de ter sido desenvolvida, em seus primórdios, como uma pedagogia escolar para o ensino da língua materna na educação básica, ainda acreditamos que refletir sobre gêneros textuais e as manifestações concretas em textos empíricos contribui para a apreensão da heterogeneidade da língua. Ao contrário de ser arbitrária ou fortuita, essa heterogeneidade pode ser explicada, estruturada, e responder a lógicas de funcionamento; ela está condicionada linguisticamente e extralinguisticamente. No primeiro caso, a variação linguística pode ocorrer por fatores internos ao sistema que determinam mudanças, como é o caso do som do [x] (a variante x) em português e suas diferentes manifestações (variáveis). Assim, no vocábulo enxugar o [x] terá o som /ʃ/ ao passo que em exame o [x] deverá ser pronunciado /z/. Existem também fatores extralinguísticos, como o fator geográfico, que também determinam a mudança linguística. Se observarmos a palavra *expectativa*, um falante da variedade geográfica da cidade de São Paulo, no Brasil, produzirá a letra [x] com o som /s/, enquanto um falante da variedade geográfica do Rio de Janeiro produzirá um som diferente para o mesmo fonema [x]: o som /ʃ/. Os sociolinguistas reconhecem diferentes fatores extralinguísticos, além do geográfico, que determinam a mudança linguística (em termos sociolinguísticos, a variedade): Bagno (2007) identifica e descreve a variedade geográfica ou dialetal, também chamada de dialeto; a variedade social ou socioletal, também chamada de socioleto; variedade no tempo ou cronológica, chamada de cronoeto e, por fim, a variedade individual ou idioleto, quer dizer, o uso diferenciado que um mesmo falante faz da língua de acordo com as diferentes situações de comunicação, seus condicionamentos e restrições. Ora, no estudo de português contemporâneo falado no Brasil, especialmente na formação de professores de PLE, defendemos a necessidade de incorporar o estudo e a análise sistemática tanto da norma padrão quanto do português vernáculo a partir de uma perspectiva glotopolítica que contribua a desvendar ideologias linguísticas subjacentes aos usos linguísticos. Lembremos que o termo vernáculo foi popularizado por Labov para referir-se àquelas emissões mais espontâneas dos falantes e menos monitoradas, enunciadas em interações menos formais ou em situações em que o falante presta mais atenção ao conteúdo do que a forma de sua fala (por exemplo, em um relato com uma carga emocional alta). Essas emissões representam, segundo os sociolinguísticos, as formas mais genuínas para estudar as mudanças linguísticas, pois nelas emergem elementos mais inovadores e, ao mesmo tempo, se preservam traços conservadores (Bagno, 2006; 2007).

A seguir iremos reproduzir uma série de fenômenos do português vernáculo -ou português não padrão- analisados sistematicamente em Bagno (2006; 2007; 2013). Seleccionamos um recorte que consideramos representativo a fim de apresentarmos uma amostra do trabalho proposto em sala de aula nos cursos universitários de português. A proposta didática consiste em proporcionar diferentes textos autênticos para que os alunos sejam capazes de identificar o gênero textual, as condições de produção do texto, os possíveis lugares de circulação e, através de uma análise textual-discursiva,

as ocorrências que representem um “desvio” da norma padrão, mas que respondam à norma não padrão do português vernáculo. Os alunos são motivados também a explicar a regularidade linguística ou a “regra” (em termos não normativos) que explica esse uso singular.

Quadro 1. *Texto 1: alguns fenômenos do português vernáculo (adaptado de: Bagno, Gramática de Bolso do Português Brasileiro, 2013, pp. 32 -36).*

a) Eliminação de marcas de plural redundantes. Especialmente em sintagmas nominais, em que a marca do plural é usada apenas no primeiro termo do sintagma, pluralizando o resto do grupo	“Os carro novo”, “As minha amiga”, “as garça (...) as onda” ⁷
b) Redução do ditongo diante de consoantes: [Ey] por [E]	“Pexe”, “fexe”
c) Apagamento do [R] em final de palavra, principalmente em verbos no infinitivo.	“Vamos jantá”, “Ele vai bebê”, “Vou saí” “sei assiná o meu nome” ⁸
d) Rotacização do [L] nos encontros consonantais: Tendência do português menos monitorado de transformar em [R] o [L] dos encontros consonantais.	“frauta”, “frecha”, “ingrés”
e) Emprego dos pronomes pessoais retos ele / ela / eles / elas no lugar do objeto direto	“Eu vi ela”, “Eu conheço ele”

Corpus de análise:

Figura 1
Chico Bento



-Gênero: tirinha

- Eliminação de marcas de plural redundantes (*minhas nota*)
- Rotacismo troca do L por R: (*quar*)
- Redução de Você - ocê - cê
- Apagamento do R em infinitivos (*sabê*)

Nota: Retirado de: <https://www.criatives.com.br/2015/08/30-anuncios-engracados-encontrados-em-supermercados/>

⁷ Da música tradicional brasileira “Cuitelinho”, cuja letra foi em parte recolhida por Antônio Carlos Xandó e gravada originalmente em 1974 por Nara Leão.

⁸ Parte do poema “A vida na roça”, de Cadu Lima Santos. Disponível em: <https://letras-suigeneris.blogspot.com/2017/06/saloios-caipiras-cadu-lima-santos.html>

Figura 2

Absolvente



-Gênero: anúncio de supermercado

-Rotacização do [L] nos encontros consonantais. Tendência do português menos monitorado de transformar em [R] o [L] dos encontros consonantais (*absolvente*).

Nota: Retirado de: <https://www.criatives.com.br/2015/08/30-anuncios-engracados-encontrados-em-supermercados/>

Figura 3

Pão na chapa



-Gênero: anúncio em comércio

Redução do ditongo diante de consoantes: [Ey] por [E] (*mantega*)

Nota: Retirado de perfil de Instagram: @erros_de_português (<https://www.instagram.com/p/2hVFqAESXb/?hl=es>)

Figura 4

Cartazes em lugares públicos



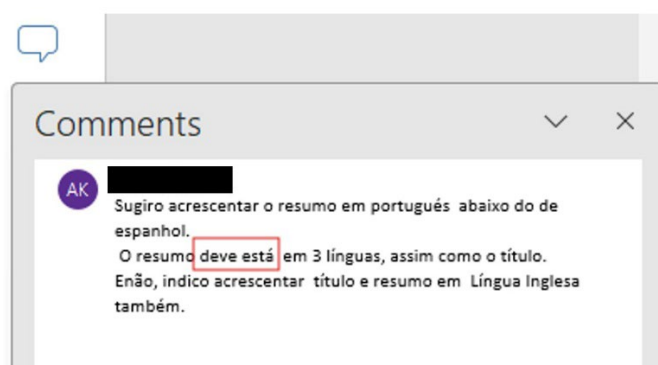
-Gênero: anúncio em banheiro público

-anúncio em supermercado

Eliminação de marcas de plural redundantes (*as mão; os alho embalado*)

Nota: Retirado de: <https://brainly.com.br/tarefa/42122316>

Figura 5
Comentário de artigo científico



-Gênero: comentário de avaliador de artigo científico

-Apagamento do [R] em final de palavra, principalmente em verbos no infinitivo (*O resumo deve está em três línguas*).

Nota: Exemplo próprio

É possível observar, nos exemplos citados acima, diferentes marcas do português vernáculo -ou português não padrão- manifestadas em diversos gêneros textuais e âmbitos sociais. A maioria desses exemplos encontram-se situados em circunstâncias que, em certa forma, habilitam a ocorrência de fenômenos considerados errados pela norma padrão, porém regulares e consistentes com uma “norma” reconhecível, costumeira e compreensível para qualquer falante de português. Chamamos a atenção para o exemplo da Fig. N°5, o comentário de artigo científico, gênero em que se esperaria um maior grau de monitoramento e exhibe, no entanto, uma marca própria do português não padrão (a queda do [R] no final do verbo em infinitivo). Esse fenômeno nos leva a pensar que existe uma tendência atual no português do Brasil para a apropriação e repetição de certos fenômenos não normativos, desestimados na escola, mas que vão ganhando, porém, mais e mais espaços sociais, inclusive aqueles nos que se espera um maior grau de formalidade ou monitoramento.

Em efeito, não se trata, apenas, de um “desvio” da norma-padrão. Como foi mencionado em trabalhos anteriores (Rubio Scola, Ricciardi, 2024), é fundamental revalorizar a dimensão cultural na formação de professores de línguas partindo de uma abordagem discursiva da cultura (Kramsch, 2014). A autora afirma que, quando ensinamos uma língua, não necessariamente mostramos os equivalentes entre as palavras, mas suas ressonâncias históricas e subjetivas próprias de toda língua ou variedade em um contexto situado. Zavala afirma também que é urgente incorporar um processo de legitimação de todas as variedades socioletais que deve considerar, em primeiro lugar, que existe um valor indexical de certos recursos linguísticos, em outras palavras, que a utilização desses recursos em um contexto comunicativo em particular (como nesse caso, o contexto acadêmico) é automaticamente vinculado a representações socioculturais pejorativas. A autora prega por uma valorização dos amplos repertórios linguísticos em variadas esferas sociais, não apenas no âmbito familiar, mas também nos âmbitos mais formais. Encerramos a análise retomando as reflexões de Zavala sobre a perspectiva normativa que subjaz à ideia de “adequação linguística” que submete aos usuários a adaptar-se à norma-padrão para certas situações, naturalizando-se assim que certos registros gozam de maior prestígio do

que outros. Partindo do seu posicionamento da sociolinguística crítica, a autora assevera que devemos estar abertos a mudanças, já que os usos linguísticos são variáveis, fluidos e os registros podem misturar-se fazendo com que as regras sobre a adequação ou inadequação possam ser questionadas (Zavala, 2019, p.356).

Conclusões

No presente capítulo elencamos algumas reflexões em torno da perspectiva crítica na formação de profissionais de línguas, em particular, de professores de português na Argentina, e destacamos algumas noções da análise crítica do discurso, o pensamento decolonial e, especialmente, da sociolinguística crítica. Uma perspectiva crítica na formação profissional deve questionar pressupostos naturalizados em diversos âmbitos: o currículo, a seleção de conteúdos e a reprodução acrítica de certos preceitos, tais como a adequação ou inadequação dos usos linguísticos nos diferentes âmbitos sociais. Desde o ponto de vista da sociolinguística crítica, não se trata de desestimar a norma padrão, mas de ampliar o repertório linguístico do estudante apresentando-lhe as diferentes variedades do português, uma língua de múltiplas manifestações dialetais e socioletais. Cada norma, ou realização normal e esperável do português em uma comunidade de fala, possui suas regularidades internas que podem ser sistematizadas em gramáticas próprias. No quadro da formação de professores (também tradutores e pesquisadores) salientamos a necessidade de analisar a heterogeneidade regrada mediante textos empíricos pertencentes a diversos gêneros textuais com o intuito de visibilizar as diferentes normas (usos normais) do português a partir de uma abordagem crítica decolonial e situada na América Latina que contribua a desvendar ideologias linguísticas que subjazem aos usos linguísticos de classes ou grupos diferenciados (e, muitas vezes, desvalorizados) a fim de combater o preconceito linguístico. Nesse caminho, a análise do uso da linguagem em interações situadas possibilita observar os processos de negociação de sentidos, construção de identidades e as relações de poder. Esse exercício contribui para uma formação integral de futuros profissionais comprometidos com as mudanças sociais e engajados no combate às desigualdades históricas no continente. Assim, como formadores de futuros professores, nos defrontamos com a necessidade de fomentar uma formação em sociolinguística que visibilize o pluricentrismo do português, uma língua que ainda hoje se debate entre sua realidade pluricêntrica e o desejo de tornar-se uma língua internacional (Silva, 2018), sem deixar de visibilizar, porém, as múltiplas variedades socioletais que continuam a ser alvo de preconceito linguístico.

Referências

- Alonso, L. (2020). Ideologías raciolingüísticas. In: Luisa Martín Rojo y Joan Pujolar (coords.) *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. (p. 199-2289). Editorial UOC Pressas de Universidad de Zaragoza.
- Amorós-Negre, C., García-Molins, Á. L. & Zimmermann, K. (2017). Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüísticas. Introducción. *Onomázein*, (NE III), 1-15.
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Parábola.
- Antunes, I. (2014). *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. Parábola.
- Arnoux, E. (2019). El Análisis del Discurso como campo académico y práctica interpretativa. In: O. I. Londoño Zapata y G. Olave Arias, *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas*, 19-40. Ediciones de la U.
- Arnoux, E. N. D. y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, Volumen (7), 1-24.
- Arnoux, Elvira. (20201). El análisis del discurso en Latinoamérica: Objetos, perspectivas y debates. *Rev. Signos, Valparaíso*, v. 54, n. 107, 711-735.
- Bagno, M. (2006). *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. Editora Contexto.
- Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. Parábola Ed.
- Bagno, M. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. Parábola Ed.
- Bagno, M. (2013). *Gramática de bolso do português brasileiro*. Parábola Ed.
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Castro-Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo deHombre Editores.
- Coseriu, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia*. Gredos.
- Crenshaw Williams, K. (2012) Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color en Platero, L. (Coord.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Bellaterra.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola Ed.
- Flores, N. & Rosa, J. (2023). Deshaciendo la raciolingüística 1. *Journal of Sociolinguistics*, 27(5), 428-435.
- Freire, P. (2012a) [1970] *Pedagogia do oprimido*. Siglo XX.
- Freire, P. (2012b) [1993] *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014) [1998] *Pedagogía de la autonomía*. *Educación*, 5(1), 67-74.

- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Castro-Gómez, S. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 217-242.
- Kubota, R. (2004). Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press, p. 30-52.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*, p. 145-162.
- Loango, A. O. (2021). El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales. Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista Interedu*, v. 1, n. 4, p. 41-68.
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Revista Telar* ISSN 1668-3633, no 6, p. 7-38.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35, e2019350201.
- Niño-Murcia, M., Zavala, V. & De los Heros, S. (2020). La sociolingüística crítica: nombrando y citando el campo de estudio. *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*, 11-49.
- Ricciardi, N. (2023). Abordagem Comunicativa e livros didáticos de português língua estrangeira na Argentina: retrospectiva e tendências. *CONEXIÓN Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas* Nº18 - ISSN: 2362-406X Nº18. pp.77-98.
- Rojo, R. & Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. Parábola Editorial, 27-37.
- Rodríguez, M. E. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y humanismo*, 19(33), 425-440.
- Rubio Scola, V. I., Shocron, E. & Pozzo, M. I. (2023). Análisis de ideologías lingüísticas en torno al portugués y su dimensión regional en discursos de docentes de portugués de la escuela secundaria argentina. *Quintú Quimün: revista de lingüística*, (7), 84.
- Rubio Scola, V. I.; Ricciardi, N. (2024). La elaboración de materiales didácticos de español desde una perspectiva glotopolítica y decolonial. En: Ribeiro, J; Pedrosa, C; Pereira Mariano, M; Sousa Damaceno, T; (Orgs). *Pesquisas Críticas em discurso: diálogos e acolhimentos*. Pontes Ed.
- Silva, A. S. D. (2018). O português no mundo e a sua estandardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. *O Português na casa do mundo, hoje*, 111-132.
- Valle, J. D. & Gabriel-Stheeman, L. (Eds.). (2004). *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua. Iberoamericana*. Vervuert.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.

- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales Tomo II: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359.
- Zavala, V. & Ramírez, J. (2021). Ideologías del lenguaje y lectura crítica. *Revista Textos. Didáctica De La Lengua y De La Literatura*, 91, 14-20.

CAPÍTULO 4

Tradução pedagógica e PLE: a tradução de *chats* de WhatsApp como atividade didática para o desenvolvimento da competência comunicativa em estudantes hispanofalantes

Oscar Xavier Meléndez-Robles

Introdução

O interesse em aprender a língua portuguesa no mundo tem crescido de maneira acelerada nos últimos anos. O Peru, país limítrofe do Brasil, é um claro exemplo de tal aumento da demanda em aprender a língua para diferentes propósitos: estudos, trabalho, viagens etc. Em consonância, Mendes (2019) afirma que a procura por/em aprender português tem aumentado bastante no século XXI:

O português, uma língua presente em quatro continentes, tem ultimamente angariado a atenção de governos e instituições no âmbito do desenvolvimento de ações que valorizem esse capital linguístico, sobretudo como ponte de acesso a outros capitais importantes, como o econômico e o político, no cenário global de reordenamento dos interesses e necessidades de países e governos [...]. (Mendes, 2019, p.38)

Tal crescimento fez com que várias instituições de ensino superior no Peru começassem a incluir disciplinas optativas de Português como Língua Estrangeira (PLE) nos diversos programas de graduação. A inclusão do ensino de PLE faz com que as metodologias tradicionais de ensino de outras línguas estrangeiras sejam repensadas. Mendes (2019) afirma que o uso de PLE precisa ser funcional, pois precisa refletir a oralidade em uso. Nesse contexto, concebe-se a língua como instrumento de interação social, em uma estreita relação entre linguagem e sociedade, o que indica que o funcionalismo ultrapassa a gramática, uma vez que a preocupação maior é com a comunicação que envolve estruturas que podem variar.

Quanto ao material didático usado em sala de aula, Belfort-Duarte (2017) destaca que até a década dos noventa, é possível observar que o foco do material era o ensino generalista da língua, isto é, que não atendia às necessidades de aprendizagem e de uso específicos do idioma. Foi só a partir de 2003, que foram publicados materiais com fins específicos. Além do mais, a maioria desses textos estão elaborados sob o viés da abordagem comunicativa com o intuito de

satisfazer as necessidades imediatas de comunicação dos estudantes. Isto é, desenvolver as quatro habilidades fundamentais: compreensão auditiva, leitura, oralidade e escrita, para que, dessa maneira, o estudante possa adquirir uma competência comunicativa (CM) na língua estrangeira (LE).

A definição de competência comunicativa (CM) tem sido tratada por vários autores, dos quais podemos destacar três: Hymes (1979), por exemplo, foi um dos primeiros a considerar que a competência em uma língua não está apenas ligada a conhecimentos relacionados à léxico, sintaxe, fonologia, etc., senão à “capacidade de saber usar”. Em outras palavras, o usuário sabe quando falar, com quem falar, o que falar (e o que não falar) em determinadas situações e de diferentes maneiras. Por sua vez, Almeida Filho (1997) engloba os conceitos de competência e desempenho e os define como conhecimentos abstratos subjacentes e a habilidade de uso não só de regras gramaticais como também de regras contextuais ou pragmáticas para a construção de um discurso. Isto é, segundo Meyer (2013), o aprendiz precisa assumir uma identidade que o permita utilizar a língua portuguesa de maneira adequada ao contexto e ao grupo em que está interagindo.

Para adquirir tal competência, no caso do PLE, tem sido criadas e desenvolvidas atividades que visam otimizar as habilidades básicas mencionadas e fazer com o que o estudante seja competente não apenas em português, senão em português brasileiro (PB). Tais atividades variam e incluem desde a leitura, compreensão e produção de diferentes gêneros textuais, visualização de vídeos, escuta de áudios e até atividades relacionadas com o desenvolvimento da oralidade. Todas estas atividades já presentes nos livros didáticos. Porém, um tipo de atividade que é muitas vezes negligenciada durante as aulas de LE é a tradução.

Embora vista como uma atividade “proibida” em sala de aula de língua estrangeira, esta pode ser explorada e aproveitada no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a tradução deve ser melhor explorada dentro da sala de aula e não ser resumida a uma mera atividade de transferência linguística de palavras e/ou expressões que podem surgir na sala de aula. Por exemplo, a partir da leitura e tradução de diálogos de ficção, o estudante pode analisar as marcas da oralidade presentes no português brasileiro e compará-las com as da sua língua materna. Além disso, ele teria a oportunidade de explorar tudo que seja referente às questões relacionadas com princípios culturais intrínsecos, usos de ato de fala apropriados à situação comunicativa, convenções sociais, tradições entre outros elementos, em ambas as línguas e culturas.

Assim sendo, neste trabalho, apresentaremos o conceito de tradução pedagógica e como esta atividade pode ser inserida nas aulas de PLE através da tradução de um gênero textual popular no mundo virtual: *chats* de Whatsapp e os benefícios que esta atividade pode oferecer para o processo de ensino-aprendizagem.

Competência comunicativa em PLE

Nos últimos anos, tem sido discutido o que e como ensinar português como língua estrangeira de forma que os aprendizes possam adquirir a competência comunicativa específica no Português Brasileiro (PB). Para tal, os estudantes precisam ter acesso a um amplo conhecimento da língua e como ela opera nos mais diversos contextos discursivos. Aliás, não se trata apenas de mostrar aspectos linguísticos, como também questões culturais relacionadas intrinsecamente a estes contextos.

Meyer (2013) destaca as dificuldades dos estudantes em lidar com aspectos da cultura subjetiva, aquela relacionada com a identidade social de um grupo linguístico e que se manifesta através da língua. A autora comenta que a dificuldade surge já que a cultura subjetiva não é um conteúdo com regras claras e fixas que possam ser expostas, ensinadas simples de aprender.

Por exemplo, Ribeiro et al. (2018) destacam a natureza indiretiva do PB, pois encontramos casos em que a mensagem que se quer comunicar em um enunciado não está contida unicamente na expressão, mas sim no contexto linguístico e extralinguístico que o envolve. Esse aspecto linguístico-cultural é, às vezes, imperceptível para o estudante hispanofalante que, muitas vezes, tende a comparar e estabelecer falsas semelhanças linguístico-culturais entre o português e o espanhol. Nesse sentido, Meléndez-Robles (2023), em sua pesquisa sobre contextos de uso dos pronomes oblíquos da terceira pessoa, sugere o uso de material autêntico para exemplificar aos estudantes o real uso de certas estruturas, no caso específico desta pesquisa, os pronomes oblíquos da terceira pessoa, e as escolhas linguísticas disponíveis que os falantes nativos fazem segundo cada contexto discursivo em que eles estiverem inseridos.

Assim sendo, um outro aspecto que merece ser explorado pelos professores e estudantes de PLE são as marcas da oralidade presentes nos discursos escritos em português. Uma conversa entre amigos no WhatsApp apresenta inúmeros aspectos linguísticos e culturais para serem explorados e analisados. Aliás, pelo fato de serem conversas espontâneas, estas mostram traços (orais, na sua maioria) da língua utilizada no dia a dia por uma comunidade linguística. Portanto, cabe destacar a importância de reconhecer, por parte do estudante/usuário da língua portuguesa (variante brasileira), tais elementos da oralidade para assim entender de maneira completa a mensagem que está sendo passada. Por outro lado, isto fará com que seu repertório linguístico se acrescente.

Gênero Textual: *Chats* de WhatsApp

Com a chegada da internet e os avanços tecnológicos e, de maneira mais específica, a criação dos *smartphones*, as relações, conexões e interações sociais têm mudado muito nesses últimos anos. A criação de novos aplicativos, cada vez mais frequente, e a mobilidade social têm

promovido novas formas de práticas sociais e contextos de interação verbal na vida social dos indivíduos. Podemos dizer, portanto, que estamos na era dos gêneros digitais.

Nesse sentido, Marcuschi (2004) aponta que o gênero digital é todo aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita interativa ou dinamizada. No que tange ao âmbito da educação, o autor destaca que este gênero possibilita o trabalho da oralidade e da escrita, tal como nos outros gêneros tradicionais, pois se apresentam como uma evolução desses.

De maneira mais específica, Leite e Silva (2015) constataram que o aplicativo WhatsApp, caracterizado pelo gênero *chat*, é considerado um gênero digital com características estáveis: informalidade na escrita, ressignificação dos recursos da escrita (pontuação e letras), o uso de emoticons/figurinhas e as abreviações. Sendo assim, as conversas realizadas por meio desse aplicativo representam uma fonte rica em conteúdo linguístico que pode ser aproveitado em sala de aula, pois permitiria observar as diversas possibilidades de interação e comunicação (reais) entre usuários.

WhatsApp e as marcas de oralidade

Considerando o mencionado na seção anterior, podemos dizer que os *chats* ou mensagens de WhatsApp, por serem diálogos espontâneos em diversos contextos comunicativos e refletirem as interações sociais tanto em contextos formais quanto informais, além das características descritas, apresentam traços característicos da oralidade de uma língua. Tais traços, ou marcas, podem ser reconhecidas nos discursos orais no dia a dia, como por exemplo, as interjeições, expressões coloquiais, gírias etc.

Nesse quesito, Britto (2012) elabora uma proposta de classificação das marcas oralidade com o intuito de ajudar os tradutores de textos literários a produzirem diálogos mais “verossímeis” para o público leitor. Isto é, providenciar às conversas orais, transcritas no papel, um efeito de naturalidade, através de diversos recursos, para que o leitor possa identificar tal diálogo como uma “fala real” de um determinado personagem fictício. Em nosso contexto específico de ensino de PLE, apresentaremos tal classificação para estabelecer categorias quanto à identificação de tais marcas, tanto na língua espanhola quanto na língua portuguesa:

- a) **Fonéticas:** por exemplo, reduções fonéticas como “pra”, “né” ou “cê” / “¿no?”, “holaaaa” ou “porsiaca”;
- b) **Lexicais (léxico-frasais):** por exemplo, gírias comuns, palavras de baixo calão e coloquialismos;
- c) **Morfossintáticas:** por exemplo, dupla negativa, uso do sujeito lexical na função de objeto verbal, uso não canônico de preposições etc.

No contexto de ensino de PLE, é importante que o estudante conheça estes recursos linguísticos, pouco explorados nos livros didáticos disponíveis, para que os conheça e, idealmente, os

incorpore no seu repertório e use nos mais diversos contextos discursivos para justamente expressar-se de maneira natural.

A tradução como atividade didática

Partimos da noção de que a tradução possibilita um ato comunicativo que, de outra maneira, seria impossível pela existência de barreiras linguísticas e culturais entres os comunicadores. Portanto, um texto é traduzido para uma situação específica com seus fatores determinantes (receptor, lugar e tempo de recepção etc.), em que tal texto deve cumprir uma função precisa e que deve ser especificada antecipadamente (Nord, 2010). Quanto ao papel do tradutor no processo tradutório, a autora destaca a importância dele como produtor de um determinado texto na cultura meta, sendo que ele se apropria da intenção comunicativa do texto original ou do iniciador para produzir um texto adequado ao contexto/situação comunicativa na cultura meta. Nesse quesito, Nord (2010) afirma:

Ele é essencialmente um produtor de um texto na cultura-alvo. Ele não é um remetente (secundário) da mensagem, mas torna sua a intenção comunicativa do remetente ou iniciador original, criando um instrumento adequado para um ato de comunicação realizado na cultura-alvo, ou “documentando” (na língua-alvo) um ato de comunicação realizado na cultura de base. (Nord, 2010, tradução nossa)

A partir do apontado acima, Laiño (2014) entende a importância de todos os agentes envolvidos no processo tradutório: o autor do texto fonte, com uma intenção própria e original; o tradutor, em qualidade de mediador e o primeiro leitor; e o destinatário. Sem o comprometimento dele, não seria possível a conclusão da função do texto, pois não estaria comunicando. Dessa maneira, o processo tradutório não ocorre apenas entre o tradutor e o texto (de maneira isolada como é comumente pensado). Além disso, o primeiro destes está em contínua “comunicação” e “interação” com todos os elementos/agentes envolvidos no processo: as características do texto, o contexto, o produtor do texto original, o iniciador do processo tradutor, os receptores, os clientes, entre outros.

Ainda sobre o processo tradutório, Nord (1991) destaca que tal processo é circular e inclui três fases: i) análise do propósito da tradução, ii) análise do texto base e iii) consolidação do texto-meta e nas escolhas feitas pelo tradutor segundo o propósito do texto. Estamos diante, portanto, de fases que incluem atividades pré-tradutórias, tradutórias e pós-tradutórias. Quanto à proposta didática para o ensino de tradução, a autora baseia seu modelo no viés funcionalista, que justamente considera a análise da função do texto-base e da função que o texto-meta irá ter na cultura receptora. Para tal, a autora propõe uma análise do texto-base com base em três

fatores: i) extraexternos, ii) intratextuais e iii) efeito do texto. Tal modelo pode ser aplicável a qualquer tipo de texto ou tarefa de tradução e pode fazer com que o estudante compreenda as características e estilo do texto base de maneira funcional, considerando o objetivo do processo tradutório. (Nord, 2009).

Tradução pedagógica em sala de aula de língua estrangeira

Ao longo dos anos, temos visto uma grande rejeição quanto ao uso da tradução em sala de aula, por ser considerado um método antigo do ensino (o famoso *Grammar-Translation Method*). Porém, o problema é que a tradução como ferramenta didática é considerada, geralmente, como uma atividade de simples passagem de uma língua a outra, sem considerar ou compreender o verdadeiro processo e os benefícios que o percorrido deste pode trazer para a sala de aula de língua estrangeira.

Branco (2011) considera que o uso da tradução faz com que alunos e professores traduzam aspectos culturais e linguísticos tanto de sua cultura quanto da cultura estudada. Destaca-se aqui o enriquecimento da competência intercultural necessária para entender as mensagens tanto explícitas quanto implícitas que os textos carregam. Nesse sentido, Laiño (2015) destaca que os alunos, ao traduzirem em sala de aula de língua estrangeira, fazem uma comparação que é precisa e confirmam o aprendido. E é dentro dessa comparação que eles podem estabelecer a relação que existe entre o texto base e o texto meta, descrevendo as equivalências atribuídas em termos de fidelidade, coerência intertextual, função comunicativa etc. Por sua vez, Giracca (2017) destaca que o uso da tradução na produção textual em língua estrangeira contribuiu para o ensino dos estudantes, já que enriquece a bagagem linguístico-cultural da língua estrangeira deles.

Sendo todos estes os benefícios do uso da tradução em sala de aula, cabe destacar o conceito de “tradução pedagógica” que, segundo Lavault (1985), refere-se ao uso de exercícios de tradução com fins pedagógicos para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Para que as atividades de tradução em sala de aula sejam bem-sucedidas, temos de entender que não existe uma tradução única, perfeita e completa, senão que o processo é, em si, uma “remoção” controlada pelas línguas que estão intervindo naquele processo.

Aliás, Souza Corrêa (2014, p.29) propõe a visão da tradução como “transformação regulada”. A autora destaca que partimos da visão de língua como um sistema heterogêneo de valores ligado a uma comunidade específica. Esse sistema complexo, dinâmico, aberto e heterogêneo, totalmente imbricado com formações ideológicas e circunstâncias históricas permite que estudiosos da tradução passem a trabalhar com diferenças muito mais sutis de natureza sociocultural e de contexto, conforme a situação tradutória. Em outras palavras, a partir de uma atividade tradutória é possível trabalhar com múltiplas propostas de textos traduzidos (dependendo do número de estudantes), e que tais novos textos são válidos e assim fugir da dicotomia de correto ou incorreto, estabelecendo, porém, critérios de adequação e funcionalidade textual.

Além do mais, como já foi mencionado anteriormente, a aplicação do processo tradutório em sala de aula de língua estrangeira contribui com o desenvolvimento das competências linguísticas. O estudante terá a oportunidade de realizar uma leitura diferenciada do texto fonte, destacando questões linguístico-culturais deste, e passará a refletir sobre a melhor forma de recriá-lo na língua alvo, no caso, português. Sobre os benefícios do uso da tradução e contribuições no processo de ensino-aprendizagem, Souza Corrêa (2017) assinala:

Acreditamos que, por ser acompanhada de uma leitura mais atenta que o comum por parte do estudante-tradutor, a tradução proporciona uma oportunidade de interpretação e crítica aprofundadas do texto-fonte, de seu contexto e, naturalmente, das características linguísticas de ambas as línguas envolvidas no processo tradutório, de modo que acredito que seu uso só tem a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LNM⁹ (Souza Corrêa, 2017).

Estamos diante de uma atividade, portanto, que desenvolverá competências na língua estrangeira específicas necessárias para uma comunicação bem-sucedida. Tais competências estão relacionadas à compreensão, interpretação e análise de textos escritos/orais em português, leitura de mensagens implícitas, entre outras.

Metodologia

Para a realização deste estudo, fizemos um levantamento de conversas de WhatsApp extraídas do aplicativo do celular do autor deste artigo. Ressalta-se que se optou por essa fonte de coleta de dados por apresentar enunciados que representam a fala cotidiana da realidade comunicativa com marcas de oralidade diversas tanto em situações de formalidade como de informalidade.

Foram escolhidas seis (6) conversas em que foram identificadas marcas de oralidade tanto em situações formais quanto informais. Os *prints* de tela do aplicativo com as conversas estão na seção “anexos” deste artigo. As conversas foram identificadas com as letras **a-f** e aparecem classificadas em três contextos denominados Contexto/Relacionamento: Dia a dia (amigos), Contexto/Relacionamento: Família (pais/irmãos), Contexto/Relacionamento: Trabalho (colegas) seguidos da transcrição, identificada como Texto Base, e da proposta de tradução, identificada como Texto Meta em uma tabela como se mostra no exemplo a seguir:

⁹ Língua Não Materna.

Tabela 1**(a) Contexto/Situação: Informal (amigos)**

Texto base	Texto meta
A: Aqui aparece o texto completo da conversa .	A: Aquí aparece el texto completo
B:	<i>de la conversación.</i>
	B:

A transcrição das conversas do aplicativo foi feita de maneira livre, isto é, não seguimos nenhum critério formal para tal trabalho, já que visamos identificar as marcas de oralidades, propor uma tradução para tais elementos e descrever o processo tradutório. Para tal, os interlocutores das conversas aparecem identificados como A e B. Além disso, a marca (ou marcas) de oralidade analisada, e sua respectiva proposta (ou propostas) de tradução, aparecem em negrito. Se, na mesma conversa, houver mais unidades analisadas/traduzidas, usa-se o sublinhado, em segundo lugar, e o *itálico*, em terceiro lugar. Se houver mais de uma proposta de tradução, estas estarão separadas por uma barra oblíqua (/).

É interessante observar que, independentemente da extensão da conversa, o exercício de tradução pode contribuir com o desenvolvimento da competência linguística em língua estrangeira do estudante ao seguir os procedimentos e fases pré-tradutórias (análise do texto base), tradutórias (descrição das propostas de tradução) e pós-tradutórias (análise do texto ou textos meta). Por outro lado, determinamos que esta atividade tradutória visa o desenvolvimento e aquisição de recursos linguísticos dos estudantes por meio do reconhecimento das marcas de oralidade

Para alcançar os objetivos propostos, contamos com o apoio teórico da tradução sob viés Funcionalista proposto por Nord (2009) e do conceito de tradução pedagógica de Lavault (1985). Além disso, baseamo-nos na categorização de marcas de oralidade na tradução de diálogos de ficção de Britto (2012). Com base nessa fundamentação teórica, o processo tradutório foi descrito em três fases: pré-tradutória, tradutória e pós-tradutória e os elementos traduzidos foram analisados sob os seguintes critérios:

- (a) Marcas fonéticas, marcas morfossintáticas e marcas lexicais.
- (b) Contexto/Relacionamento dos interlocutores

Para esses aspectos de análise, buscamos através da descrição do processo tradutor de três fases, evidenciar os benefícios de tal atividade no desenvolvimento da competência linguística em português brasileiro dos estudantes.

Análise dos dados

Para a análise dos dados, restringimo-nos às propostas de tradução das marcas de oralidade destacadas nas conversas. Dessa maneira, nas subseções, a seguir, descrevemos e analisamos

o processo tradutório de tais elementos, considerando o contexto discursivo e o relacionamento entre os interlocutores, segundo as seguintes categorias: (i) marcas fonéticas; (ii) marcas morfossintáticas e (iii) marcas lexicais.

Cabe destacar que ao embasar a análise nas categorias propostas por Britto (2012), é possível encontrar mais de uma categoria dentro de uma mesma conversa com um contexto discursivo e relacionamento entre interlocutores específicos.

Consideramos importante mostrar o processo de tradução para que assim tanto o professor quanto o aprendiz de PLE/PL2 conheçam os aspectos socioculturais que envolvem as línguas com que trabalham e que, através da “reescrita” de textos em uma língua estrangeira é possível desenvolver a competência linguística.

Tabela 2

(a) Contexto/Relacionamento: Dia a dia (amigos)

Texto fonte (TF)	Texto meta (TM)
A: Holiiii	A: Oieee/Eae!
A: Bailamos?	A: Vamos dançar?
A: <u>Toy regresando</u> de Mirafloresssss	A: <u>Tô voltando</u> de Miralfores
A: Quieres que <i>te haga pie derecho</i> ?	A: Quer <i>pegar uma carona</i> ?
B: Holaaa	B: Oieee
B: Yap	B: Beleza
B: Me baño al toque	B: Vou tomar banho rapidinho
B: Acabo de terminar de entrenar	B: Acabei de malhar agora
A: Yap	A: Beleza

No que tange à fase pré-tradutória, pudemos observar que se trata de uma conversa entre amigos que são muito próximos. Isto pode ser evidenciado, no TF, através do uso de linguagem e léxico informal, além de marcas de oralidade próprias de um registro e contexto deste tipo. Por outro lado, o interlocutor A possui um propósito específico que é fazer um convite. Portanto, espera-se que o interlocutor A em português possa transferir esse mesmo objetivo. Quanto às marcas de oralidade no TF, destacamos o uso das três categorias propostas por Brito (2012), e que podem ser classificadas como marca fonética (*Holiiii*), marca lexical (*te haga pie derecho*) e marca morfossintática (*toy regresando*). Em relação à fase tradutória, isto é, a tradução proposta em si, observa-se, no TM, duas opções para a primeira marca que, através da repetição da última sílaba de uma alternativa ao cumprimento “oi” (oieee), no primeiro caso, e a transcrição do som da interjeição “E aí!” (eae!), no segundo. Na segunda marca, evidencia-se o uso de uma gíria ou

expressão em espanhol para fazer referência ao fato de transportar uma pessoa em um veículo gratuitamente, pelo que se optou por usar uma gíria no mesmo nível em português no Brasil (pegar/dar carona). Na última marca, propõe-se o uso de “forma reduzida” do verbo estar + gerúndio (tô em lugar de estou) muito comum no português do Brasil como proposta para o enunciado em espanhol que contém a mesma categoria de marca e que apresenta uma estrutura muito semelhante. Com respeito à fase pós-tradutória, poderia contrastar-se a versão ora proposta com outras traduções e debater questões de adequação ao contexto ou situação discursiva de uma conversa entre amigos, sejam próximos ou não.

Tabela 3

(b) Contexto/Relacionamento: Dia a dia (amigos)

Texto fonte (TF)	Texto meta (TM)
A: Oye , ¿vamos a comer comida tailandesa el viernes en la noche?	A: Cara , vamos comer comida tailandesa na sexta à noite?
B: No puede ser sábado?	B: Pode ser no sábado?
A: Habíamos quedado con Iván, <u>a ver si</u> la invitamos a Lourdes por su cumple.	A: Já tínhamos combinado com o Ivan, <u>quem sabe/vai ver</u> a gente convida a Lourdes pelo aniversário dela.
A: Que parece que no hará nada.	A: Parece que ela não vai fazer nada.
A: El sábado es su cumple parece	A: Eu acho que sábado é o aniversário dela.
B: Uhm	B: hum
A: Jaja	A: hehe
B: Bueno, a mí no me ha pasado la voz.	B: Bom, ela não falou nada pra mim.
B: Y medio que le hice alusión y no me dijo nada.	B: Eu até mencionei alguma coisa mas ela não disse nada.
B: ¿No la haces para nada el viernes?	B: Não pode ir na sexta de jeito nenhum?

Neste exemplo, na fase pré-tradutória pudemos observar que também se trata de uma conversa entre amigos em um contexto informal. Isto pode ser evidenciado através do uso de estruturas simples (sentenças curtas) e léxico simples no TF. Por outro lado, o interlocutor A possui um propósito específico que é fazer um convite. Portanto, espera-se que o interlocutor A em português possa transferir esse mesmo objetivo. Quanto às marcas de oralidade no TF, destacamos o uso de duas que podem ser classificadas como marca fonética, em função de vocativo, (*Oye*) e uma marca morfossintática (*a ver si*). Em relação à fase tradutória, isto é, a tradução

proposta em si, observa-se, no TM, o uso do vocativo “cara” em português diante o uso do vocativo “oye” em espanhol, com o propósito de estabelecer uma proximidade com o interlocutor. Na segunda marca, evidencia-se o uso de uma expressão em espanhol (*a ver si*) com o sentido de “tal vez”. Em português, no Brasil, usa-se a expressão “vai ver” ou “quem sabe” com o mesmo valor para retratar a oralidade. Com respeito à fase pós-tradutória, como no caso anterior, poderia contrastar-se a versão oral proposta com outras traduções e debater questões de adequação ao contexto ou situação discursiva de uma conversa entre amigos.

Tabela 4

(c) Contexto/Relacionamento: Trabalho (colegas)

Texto base	Texto meta
A: Hola, Oscar. Buenos días, qué tal.	A: Oi, Oscar. Bom dia, tudo bem?
A: Una consultita, hoy solo veremos las dificultades que quedó pendiente de la clase pasada y recomendaciones para el parcial	A: Só uma pergunta. Hoje vamos falar sobre as dificuldades da aula passada e recomendações para a prova, né?
¿no? [emoji]	[emoji]
B: Sí	B: Isso!
B: Hay un PPT ahí también	B: Tem um PPT também.
B: Bien breve	B: Muito curto
B: La clase de hoy es rápida	B: A aula de hoje é rápida
A: <u>Listo</u> , voy a subirlo al aula virtual	A: <u>Fechou!</u> Vou subir na sala virtual.

Neste exemplo, na fase pré-tradutória pudemos observar que se trata de uma conversa entre colegas de trabalho em um contexto formal em princípio. Isto pode ser evidenciado através do uso de diferentes cumprimentos (3 no total: *Hola, Buenos días, qué tal*) no TF. O interlocutor A possui um propósito específico que é confirmar uma informação sobre uma atividade em sala de aula. Portanto, espera-se que o interlocutor A em português possa transferir esse mesmo objetivo. Quanto às marcas de oralidade no TF, destacamos o uso de duas que podem ser classificadas como marca fonética (¿no?) e uma marca lexical (*Listo*). Em relação à fase tradutória, isto é, a tradução proposta em si, observa-se, no TM, o uso da redução fonética “né?”, forma abreviada da estrutura “não é?”. Na segunda marca, evidencia-se o uso de uma palavra em espanhol (*Listo*) para fechar a conversa e determinar que algum assunto foi combinado. Em português, no Brasil, optou-se pela expressão “fechou” que sinaliza concordância ou aceitação. Com respeito à fase pós-tradutória, como no caso anterior, poderia contrastar-se a versão ora proposta com

outras traduções e debater questões de adequação ao contexto ou situação discursiva de uma conversa entre colegas no ambiente de trabalho.

Tabela 5

(d) Contexto/Relacionamento: Trabalho (colegas)

Texto base	Texto meta
A: [captura de pantalla] Hola, Oscar. Llegó un correo de Eduardo Ríos sobre la corrección de nota de la PC1. El lunes pasado también lo había comentado en clase cuando hablaron sobre su nota de la TA1.	A: [print de tela] Olá, Oscar. Chegou uma mensagem do Eduardo Rios sobre a correção da nota da PC1. Na segunda passada ele já tinha comentado na aula quando vocês falaram sobre a nota dele na TA1.
B: Hola, sí.	B: Oi, sim.
B: Ya le respondí ya .	B: Já respondi pra ele .
B: No procedía su reclamo.	B: Sua reclamação não era válida.
A: Sí, está bien.	A: Ok, tudo bem.

Neste exemplo, na fase pré-tradutória pudemos observar que se trata também de uma conversa entre colegas de trabalho em um contexto formal. Isto pode ser evidenciado através das estruturas sintáticas utilizadas e a ortografia (pontuação adequada) nos enunciados no TF. O interlocutor A possui um propósito específico que é comentar uma situação ocorrida com um estudante. O interlocutor B, diante desta situação, indica que o problema já foi resolvido. Portanto, espera-se que o interlocutor B em português possa transferir esse mesmo objetivo. Quanto às marcas de oralidade na conversa, destacamos o uso de uma identificada como marca morfossintática no TF (*Ya le respondí ya*) que se destaca pela repetição do advérbio em espanhol “ya” que, neste caso, usa-se como meio para intensificar o fato de ter feito alguma atividade. Em relação à fase tradutória, isto é, a tradução proposta em si, observa-se, no TM, o uso da redução fonética “pra”. Em outras palavras, a marca de oralidade proposta em português é uma marca fonética. Tal mudança de categoria responde a uma questão de compensar a falta de uma marca morfossintática em português no Brasil, já que a duplicação do advérbio “já” (já, já) tem outro significado (com rapidez, em pouco tempo). Com respeito à fase pós-tradutória, como no caso anterior, poderia contrastar-se a versão ora proposta com outras traduções e debater questões de adequação ao contexto ou situação discursiva de uma conversa entre colegas no ambiente de trabalho.

Tabela 6

(e) Contexto/Relacionamento: Família (pais/irmãos)

Texto base	Texto meta
A: Ya llegué a São Paulo	A: Cheguei em São Paulo
A: Voy a esperar mi conexión	A: Vou esperar a minha conexão
B: Ya hijito ya me vas contando	B: Tá bom , meu filho. Vamos nos falando.
B: Ya embarcaste	B: Já embarcou?
A: No, ma	A: Ainda não
A: Se demoraron tanto en darme la maleta que perdí la conexión.	A: Eles demoraram muito para me entregar a mala e perdi a conexão.
A: Ahora mi vuelo sale al medio día recién	A: Meu voo só sai ao meio-dia
A: En 2 horas	A: Em 2 horas
B: <u>Qué dices</u>	B: <u>Como assim?!</u>
B: Y quien se hace responsable	B: Quem é responsável?
A: Ya latam me programará un nuevo vuelo	A: A latam vai programar um voo novo mas
A: <i>Pero igual</i>	A: <i>Já era!</i>

Na fase pré-tradutória pudemos observar que se trata, neste caso, de uma conversa entre membros de uma família (mãe-filho) em um registro informal. Isto pode ser evidenciado através de expressões e gírias do dia a dia (*qué dices, pero igual, ma, ya...ya*) nos enunciados no TF. Ambos os interlocutores têm o propósito de passar informações específicas sobre um assunto particular. Enquanto o interlocutor A passa informação e mostra o seu desconforto diante da situação (*No, ma/Pero igual*), o interlocutor B faz perguntas para pedir esclarecimentos (*Y quien se hace responsable/que dices*). Portanto, espera-se que os interlocutores em português possam transferir esse mesmo objetivo. Quanto às marcas de oralidade na conversa, destacamos o uso de marcas lexicais, de maneira mais específica, expressões idiomáticas (*Qué dices/Pero igual*) utilizadas para cumprir com os objetivos identificados anteriormente. Em relação à fase tradutória, isto é, a tradução proposta em si, observa-se, no TM, o uso da expressão “tá bom” em português, destacando a forma reduzida do verbo “estar” conjugado na segunda pessoa do singular. Além disso, identifica-se o uso da expressão “como assim” com o propósito de questionar alguma informação que não compreendida de imediato e que retrata o uso da expressão em espanhol. Além disso, o TM propõe a gíria “já era”, no sentido que a situação já tinha terminado e não tinha mais solução, e que a situação era uma questão de aceitação e resignação. Com respeito à fase pós-tradutória, poderia contrastar-se a versão ora proposta com outras traduções e debater questões de adequação ao contexto ou situação discursiva de uma conversa entre membros da família, o grau de proximidade entre eles e até mistura de linguagem formal e coloquial nos enunciados.

Tabela 7

(f) Contexto/Relacionamento: Família (pais/irmãos)

Texto base	Texto meta
A: detergente Skip	A: sabonete Skip
A: mayonesa	A: maionese
A: papel higienico	A: papel higiênico
B: Fideos	B: Macarrão
B: Huevos	B: Ovos
B: (porsiaca)	B: (por via das dúvidas)
A: Osh	A: Osh
A: Fideos <u>con que toca</u> mañana?	A: Amanhã <u>a gente come</u> macarrão <u>com quê?</u>
A: Puedo comprar pesto?	A: Posso comprar pesto?
B: Si	B: Pode
B: Con carne	B: Com carne
B: Pero no hay	B: Mas não tem
A: Entonces con huevo duro	A: Com ovo cozido, então

Na fase pré-tradutória pudemos observar que se trata, neste caso, de uma conversa entre membros de uma família (irmão-irmã) em um registro informal. Isto pode ser evidenciado através de expressões e gírias do dia a dia (*porsiaca/con que toca*) nos enunciados no TF. Ambos os interlocutores têm o propósito de passar informações específicas sobre um assunto que parece ser uma lista de compras no supermercado. Enquanto o interlocutor A faz uma aclaração ou uma ênfase no último produto através da expressão *porsiaca* que é uma redução da expressão “por si acaso”, o interlocutor B faz uma pergunta para pedir informação adicional (*Fideos con que toca mañana?*), em que o verbo *tocar* possui o de valor semântico de “com que vamos comer isso aqui”. Portanto, espera-se que os interlocutores em português possam transferir esse mesmo objetivo. Quanto às marcas de oralidade na conversa, destacamos o uso de marcas lexicais, de maneira mais específica, expressões idiomáticas (*porsiaca/con que toca*) utilizadas para cumprir com os objetivos identificados anteriormente. Em relação à fase tradutória, isto é, a tradução proposta em si, observa-se, no TM, o uso da expressão idiomática “por via das dúvidas” com o propósito de questionar alguma informação que não compreendida de imediato e que retrata o uso da expressão “porsiaca” em espanhol. Além disso, propõe-se a expressão “a gente” para retratar o contexto de proximidade dos membros da família em lugar de “nós” e compensar diante a falta de um equivalente lexical do verbo “tocar” em espanhol, no sentido identificado na análise pré-tradutória. Com respeito à fase pós-tradutória, poderia contrastar-se a versão ora proposta com outras traduções e debater questões de adequação ao contexto ou situação discursiva de uma conversa entre membros da família, o grau de proximidade entre eles e até mistura de linguagem formal e coloquial nos enunciados.

O processo tradutório percorrido em cada texto/mensagem, a respeito dos diversos contextos mostrados, busca demonstrar a maneira em que a atividade tradutória pode ser útil no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em perspectiva não materna. Especialmente, quanto ao ensino de Português para Estrangeiros hispanofalantes, tal processo permite identificar as semelhanças e diferenças no que tange às marcas de oralidade. Faz-se necessário também considerar a língua materna dos alunos, no caso, o espanhol, pois algumas das propostas para retratar a oralidade no Português Brasileiro podem não coincidir, sendo que algumas são possíveis e outras não. Por exemplo, a duplicação no advérbio “ya” em espanhol. Portanto, é importante sempre considerar os contextos de ocorrências, os interlocutores, a relação entre eles e os aspectos culturais. Tais informações podem ser obtidas através de uma análise do texto prévia à tradução. Por último, cabe destacar a importância de ter uma fase pós-tradutória que possibilita a discussão de outras versões propostas para o texto e das escolhas linguístico-culturais.

Considerações finais

Através da descrição do processo tradutório de cada um dos textos propostos, conseguimos compreender que tal processo não é simples e é composto por fases que podem ser exploradas em sala de aula de português como língua estrangeira. Além disso, através do exercício de tradução, pudemos evidenciar semelhanças e diferenças socioculturais que fazem parte do universo de cada uma das línguas empregadas, e que permite que o estudante enriqueça sua bagagem linguística com tópicos pouco tratados nos livros didáticos, no caso, as marcas de oralidade.

Além disso, por meio do processo, também fomos capazes de identificar o contexto discursivo, relação entre os interlocutores, seus propósitos comunicativos, questões linguísticas (no caso, marcas de oralidade) no TF para serem reproduzidos no TM com o mesmo efeito. Em outras palavras, esse percurso permite que o aprendiz de PLE compreenda o texto que irá traduzir sob um olhar funcionalista, considerando o propósito do processo tradutório, como é apontado por Nord (2009).

Ao identificar as marcas de oralidade no TF e seus equivalente no TM estamos, de fato, contribuindo com o desenvolvimento linguístico-cultural do estudante, pois ele está sendo exposto a recursos linguísticos utilizados na língua alvo (português brasileiro) que são comuns e frequentes nos contextos apontados. Dessa maneira, o conhecimento adquirido permite que ele melhore a sua competência em português brasileiro quanto a questões linguístico-culturais explícitas. Isto é, este exercício pode ampliar seus conhecimentos sobre a cultura subjetiva e entender como esta é manifestada através da língua como representação de uma identidade social (Meyer, 2013).

A partir das ideias descritas anteriormente, podemos confirmar que a tradução pedagógica em sala de aula de PLE possibilita que o estudante possa desenvolver, de maneira diferen-

ciada, habilidades linguísticas que contribuirão com sua competência comunicativa em português, tais como compreensão de textos, a oralidade, a escrita etc. Além disso, através da tradução dos seis textos apresentados, observa-se um processo de reflexão que permite que o estudante possa navegar pelas três fases da atividade tradutória, sendo capaz de analisar não apenas aspectos linguísticos das línguas envolvidas, senão também de avaliar o contexto em que ocorrem formulando interpretações e críticas sobre estes, tal como é destacado por Souza Corrêa (2017).

No tocante ao desenho de uma atividade de tradução em sala de aula, sugerimos dividir a atividade com base nas três fases apresentadas: a primeira fase pré-tradutória, em que os estudantes possam ter a chance de discutir e refletir sobre o texto que irão traduzir, através de perguntas de compreensão de leitura, da busca informações adicionais que não estão no texto e da contextualização deste. Já na fase tradutória, espera-se que o estudante proponha um TM que cumpra com os requisitos identificados na fase anterior, mas que seja adequado à cultura meta. É nesta fase que podemos incluir tópicos sobre língua e cultura que possam ser úteis para o texto na língua alvo que eles irão elaborar. Por último, a fase pós-tradutória é uma boa oportunidade para que os estudantes socializem suas propostas de tradução, comparando e discutindo as implicações de ter optado por algumas equivalências na língua/cultura alvo.

Referências

- Almeida Filho, J. (1997). A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. Em José Carlos A. (Org.), *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira* (pp. 13-28). Pontes.
- Belfort-Duarte, A. (2017). Materiais Didáticos de Português do Brasil para Estrangeiros - Negócios (PBE-N): A Escrita em Foco. Em Adriana R. et al. (Orgs.), *Português do Brasil para Estrangeiros: Homenagem à professora Norimar Júdice* (pp. 155-182). Intertexto.
- Branco, S. (2011). As faces e funções da tradução em sala de aula de LE. *Cadernos de Tradução*, 1(27), 161-177. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2011v1n27p161>
- Britto, P. (2012). *A tradução literária*. Civilização Brasileira.
- Giracca, M. (2017). *O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo tradutório: do relato pessoal ao glossário*. [Tese de Doutorado em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina] Repositório Institucional da UFSC: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185386>
- Hymes, D. (1979). On Communicative Competence. Em Christopher B. e Keith J. (Org.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Köche, J. (2011). *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 14. ed. Vozes.
- Laiño, M. (2014). *A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina.

- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Érudition.
- Leite, N. e Silva, M. (2015). WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. *Texto Livre*, 8(1), 85–97. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.8.1.85-97>
- Marcuschi, L. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em Luiz M. e Antônio X. (Org.), *Hipertexto e gêneros digitais* (pp. 13 – 67). Lucerna.
- Meléndez-Robles, O. X. (2023). Cadê o pronome? Sumiu?: Contextos de preferência de omissão ou substituição dos pronomes oblíquos da terceira pessoa no âmbito do ensino de PLE/PL2 para hispanofalantes. *Portuguese Language Journal*, 17, 119-132. DOI: <https://doi.org/10.56515/PLJ322303024>
- Mendes, R. A variação linguística no ensino de português língua estrangeira. Em Francisca M. e Regina M. (orgs.), *Ensino e Aprendizagem de línguas adicionais em foco*. (pp. 106-119). Boavista Press, 2019.
- Meyer, R. (2013). Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão cultural. Em Rosa M. e Adriana A. (Org.), *Português para Estrangeiros: questões interculturais*. (pp. 13-24) Ed. PUC-Rio.
- Nord, C. (1991) *Text Analysis in translation*. Rodopi.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*, 2(2) 209-243.
- Nord, C. (2010). *Texto Base-Texto Meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Ribeiro, A. et al. (2018). Português Língua Não Materna e Ensino: Múltiplos olhares. Em Fabio C. e Jeferson N. (org.), *Ensino de Língua Portuguesa, Teoria e Práticas Volume 1* (pp. 1-24). Gama.
- Souza Corrêa, E. (2017). A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. *Rev. EntreLínguas* 3(1), 179-202. DOI: <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9225>
- Souza Corrêa, E. (2014). *A língua materna e a tradução no ensino- aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. [Tese de Doutorado] – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 5

Reflexões sobre língua e cultura nas aulas de literatura na formação de docentes de português como língua estrangeira (PLE)

Caroline Kirsch Pfeifer

Uma das discussões que permeiam as aulas de Literaturas Lusófonas do *Profesorado de Portugués* da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP) é o enfoque que os/as estudantes dão às disciplinas de gramática, língua e fonética, deixando em segundo plano as cátedras do campo cultural, como cultura, história e literatura. Dentro dessa realidade, o que pretendemos com este texto é propor uma reflexão de como a literatura tem um papel fundamental na formação de professores de português como língua estrangeira (PLE), já que ela é múltipla e trata da sensibilidade, além de organizar o pensamento crítico e social, funcionando como uma ponte entre a língua e a cultura.

Dessa maneira, entende-se que a literatura é um recurso significativo para apresentar conteúdos culturais, lexicais e linguísticos em diferentes contextos sócio-históricos, além de possuir um papel humanizador e transformador que torna os seres humanos mais compreensivos em relação a si mesmos e aos outros/as (Candido, 2011). Dessa forma, o pensamento crítico do/a estudante se desenvolve (re)significando e (re)construindo identidade(s), valores linguísticos, culturais, sociais e ideológicos.

Claramente, os/as futuros/as docentes não irão atuar como professores de literatura, mas sim como professores/as de PLE em escolas de ensino fundamental e médio no sistema de educação da Argentina, e por isso, a importância de focar em uma abordagem comparada que apresente textos onde haja uma reflexão tanto da língua como da cultura dos países de língua portuguesa.

A proposta da cátedra de Literatura Lusófonas 1 e 2 é esboçar um encontro cultural entre obras produzidas em Angola, Brasil, Portugal e Moçambique, relacionando os seus contextos sócio-históricos, culturais, linguísticos e identidades literárias. O objetivo da disciplina não é restringir os estudos a períodos literários específicos, mas priorizar e valorizar diferentes momentos históricos e seus diálogos entre os diversos campos artísticos, como a arte, o cinema, a performance, entre outros.

De acordo com o comparatista brasileiro Benjamin Abdala Junior (2018), o ensino da literatura de forma comparada ajuda a pensar a integração das literaturas de forma comunitária. Ou seja, que um comparatismo comunitário cultural é aquele que problematiza fluxos culturais, interlocuções e articulações entre territórios para gerar fronteiras abertas e diálogos constantes. Abdala

Junior (2018) sugere uma leitura triangular em que não exista mais um referente e suas influências, mas uma perspectiva simultânea entre os países de fala portuguesa, permitindo enfocar nos eventos culturais, históricos, políticos e sociais de cada país e promover um comparatismo solidário através da busca pelo próprio, pelo comum e pelo alheio em cada cultura.

Esta forma de compreender a literatura exige uma teoria literária descolonizada (Abdala Junior, 1996) com critérios próprios e análises que se enfocam em questões de língua e cultura. Portanto, a cátedra propõe uma reflexão sobre características literárias, históricas e uma leitura sobre a língua¹⁰ pensando em como ela se desenvolve em uma determinada cultura¹¹ dentro de um determinado momento sócio-histórico. Para exemplificar esta questão neste trabalho, propomos duas leituras, a primeira de *Macunaíma* (1928), do poeta modernista Mário de Andrade. Uma obra que “rompe com os padrões da linguagem escrita portuguesa, através de uma subversão que prima pelo estranhamento da linguagem” (Souza, 2008), já que o romance remete ao erudito e ao popular, é vanguardista e quinhentista, é floresta e cidade, é cosmopolita e pitoresco, e assim, compõe uma rapsódia de gêneros, linguagens e culturas.

Para a segunda leitura, propomos um salto temporal dos anos 20 até os anos 60 com a obra *O quarto do despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus. Este texto causou polêmicas na crítica literária brasileira durante muitos anos e foi lido como um grande excesso de “inadequações gramaticais”, mas que compreendemos, dentro da cátedra, como uma amostragem do pretuguês e da escriturabilidade da sua escritora.

Eixo temático sobre Nacionalismo literário, Identidade e Antropofagia

A cátedra de Literatura Lusófonas possui duas instâncias em que trabalhamos com eixos temáticos que se estendem ao longo das duas cátedras. O eixo **Nacionalismo literário, identidade e antropofagia** tem como objetivo revisitar as obras literárias do Romantismo e do Modernismo brasileiro para evidenciar as principais características que idealizaram um projeto nacional e de identidade brasileira a partir do texto literário. Assim, em Literatura Lusófonas 1, trabalhamos com José de Alencar, escritor do Romantismo brasileiro do final do século XIX e na segunda cátedra, com Oswald de Andrade e Mário de Andrade, poetas do Modernismo de 1922.

Em Literatura Lusófonas 2, enfocamos na construção da identidade cultural brasileira a partir do *Manifesto Antropofágico* (1928), de Oswald de Andrade e *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, compreendendo conceitos como nacionalismo, identidade e antropofagia cultural. Cabe salientar que para este trabalho adotamos somente textos da literatura brasileira porque

¹⁰ Neste trabalho, entende-se língua como um produto de uma cultura e como manifestação de uma cultura (Lévi-Strauss, 1958).

¹¹ Neste trabalho, entende-se que a cultura se expressa através da língua (Lévi-Strauss, 1958) ou como “cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo” (Benedict 1997, p.12).

queremos refletir sobre os fenômenos e eventos linguísticos e culturais da língua portuguesa falada no Brasil. Com isso, o que se espera é verificar como ocorre o trânsito da língua e como através dela se constrói uma identidade.

A escolha da obra de Mário de Andrade reflete questões específicas da língua e da cultura que são essenciais para compreender a identidade brasileira e a própria evolução da língua no país.

[...] É uma língua firmada gradativa e inconscientemente no homem nacional. É a língua de que todos os socialmente brasileiros têm que se servir, se quiserem ser compreendidos pela nação inteira. É a língua que representa intelectualmente o Brasil na comunhão universal (Andrade, 1929, p. 111)

De tal modo, *Macunaíma* (1928) aborda o drama da dualidade linguística do Brasil, questão que atormentava o escritor modernista e que ele pensava que poderia solucionar através da escrita literária.

A linguagem do terreiro, da selva e da cidade

Macunaíma (1928), de Mário de Andrade, não é uma leitura fácil. O livro é repleto de imagens, referências culturais, históricas, geográficas, antropológicas, musicais, folclóricas e literárias. Todo o texto emana interculturalidade com o Brasil e com os países limítrofes.

O romance é uma ode à antropofagia idealizada por Oswald de Andrade no *Manifesto Antropófago* (1924), ou seja, a base de uma cultura antropofágica, devoradora e que se mistura para sobreviver. As cenas antropofágicas acontecem desde o início até o final da narrativa, mas chamamos a atenção para a cena do parto do personagem Macunaíma e a cena que ilustra o mito das três raças. A cena inicial do nascimento de Macunaíma ilustra uma mulher indígena que dá à luz a uma criança negra. Sabemos que Macunaíma era negro porque mais tarde ele se banha em um rio e sai dali branco. O personagem e seus irmãos, Jiguê e Maanape, entram em uma espécie de poça mágica e se transformam em branco, indígena e negro.

Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas. Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da cor do bronze novo [...]

Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifara toda a água encantada pra fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho da tribo dos Tapanhumas. (Andrade, 2016, p. 48)

O que Mário procura fazer com esta cena é uma grande rapsódia cultural em que o contato com diversas culturas produz a ideia de Brasil. Sem dúvidas, a transformação dos irmãos é um processo de união das três raças que se unificam para compor a trama. O autor demonstra ser um homem do seu tempo ao ilustrar o mito da democracia racial. Mito imposto a partir do projeto de colonização dos portugueses e intensificado como ideia de união do povo brasileiro durante os anos 30 pelos sociólogos Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Hollanda.

É sabido que os modernistas aspiravam reconstituir uma ideia de país misturado, um país em que nada se rejeitava, tudo se consumia e se transformava. Dessa concepção também nasce certos estereótipos construídos na obra de Mário de Andrade que são elaborados na trama como uma crítica a diferentes tipos da sociedade ou até mesmo ao indígena, como preguiçoso, ou ao negro, como sexual.

Outra característica da narrativa é que a trama é construída a partir de confusões, inverossimilhanças e imagens surrealistas, o que, em muitos casos, é lida como uma narrativa que se refere ao:

[...] mítico maravilhoso americano, porém deixa de fazê-lo com base em um olhar exógeno (superficial), mas procura captá-lo a partir de pesquisas etnográficas que levam o autor a descrevê-lo com real intimidade. (Bernd, 1992, p. 49)

Dentro desse espaço que possui um referencial mítico maravilhoso destacamos dois capítulos que ilustram de uma maneira muito clara o choque entre a cultura erudita e popular, o choque entre a selva, o terreiro e a cidade. O primeiro capítulo é intitulado “Macumba” e o segundo “Carta para Icamiabas”.

Macunaíma viaja do interior “da mata virgem” para a cidade de São Paulo em busca da pedra mágica das Icamiabas, a muiraquitã. A pedra é roubada pelo antagonista de Macunaíma, Veneslau Pedro Pietro. A partir desse roubo, o personagem decide seguir Pedro Pietro até a cidade de São Paulo e é lá onde acontecem diferentes peripécias que produzem essas cenas que poderiam vir do real maravilhoso.

No capítulo intitulado “Macumba”, Macunaíma viaja de São Paulo ao Rio de Janeiro para pedir ajuda à Tia Ciata para recuperar a muiraquitã. Ali, no terreiro da Tia Ciata é onde diversos aspectos linguísticos da obra estão muito bem representados e evidenciam a construção identitária que Mário almejava para o país.

O capítulo é movido, é dinâmico, aparentando uma desordem literária, estética e social em que diferentes tipos se entrecruzam, onde a música aparece e acontece uma gira de Umbanda¹². O relato inicia com marcações da oralidade. Embora, tenhamos um narrador em 3º pessoa, este narrador apresenta uma fala popular, não tão acadêmica e mostra agilidade na narração a partir

¹² A Umbanda é uma religião que possui heranças na de matriz africana e brasileira que surgiu no Brasil a partir do ano de 1907. As práticas umbandistas se caracterizam por giras e apresentam corpos humanos como suportes para a manifestação de encantados, de espíritos desencarnados que se conectam ao corpo dos vivos através do transe.

de um fluxo de consciência constante, em que as vírgulas são retiradas e expressões da oralidade aparecem:

Macunaíma estava muito contrariado. Não conseguia reaver a muiraquitã e isso dava ódio. O **milhor** era matar Piaimã... **Então** saiu da cidade e foi no mato Fulano experimentar força. Campeou légua e meia e afinal enxergou uma peroba sem fim (Andrade, 2016, p. 67, *grifo nosso*)

O que demonstra neste fragmento é a preocupação dos modernistas em romper com uma língua etnocêntrica europeia e que prevaleça o “português errado”, o “falar impuro” que seria fruto de um português brasileiro. Através de *Macunaíma* (1928), Mário procura promover uma língua nacional brasileira baseada nos falares populares do Brasil. Interessante pensar que nos anos 20, os modernistas já tinham a preocupação com uma língua falada e outra escrita, mesma discussão que se dá na área da Sociolinguística na contemporaneidade.

De acordo com o linguista Marcos Bagno (2006), a sociolinguística defende o estudo de uma língua que priorize as identidades individuais, as ideologias e o funcionamento de regras e processos gramaticais que ocorrem no português do Brasil. No trecho acima, Mário brinca com a palavra “melhor” e escreve “milhor”, trocando o “e” por “i”, ocorrência comum da língua falada no país. Um pouco antes, Oswald de Andrade (1923) registra outro fenômeno como no poema *Vício na fala* para elucidar a fala popular do brasileiro:

Para dizerem **milho** dizem **mio**
 Para melhor dizem **mió**
 Para **pior** **pió**
 Para **telha** dizem **teia**
 Para **telhado** dizem **teiado**
 E vão fazendo telhados
 (Andrade, 1970, p. 16)

No trecho acima de Oswald aparece justamente o fenômeno que Bagno (2006) explica como uma herança das línguas africanas em contato com o português falado no Brasil, a palatalização do LH [λ] diante do I [i].

O que chama a atenção é que desde o Romantismo houve uma preocupação em romper com a língua portuguesa quinhentista, ibérica, etnocêntrica. Esta questão é retomada pelos modernistas de 1922 e representada em suas obras literárias, deixando evidente a necessidade de adaptar e incorporar o português às necessidades comunicativas e identitárias dos falantes. Muito anos mais tarde, Bagno (2005) sugere que existe um imaginário linguístico que acredita em uma norma padrão, ideal e inatingível que se choca com a realidade linguística social da língua falada. E é esta preocupação que Mário e Oswald já tinham manifestado através das suas representações linguísticas dentro dos seus textos literários. Interessante pensar que estas questões que hoje discutimos nas matérias das áreas de linguística e língua, já foram abordadas pelos poetas modernistas e isto evidencia que não há

Uma preocupação com a língua falada e escrita do Brasil desde o processo de formação da sua nacionalidade e da sua identidade. O que demonstra que a literatura proporciona reflexões sobre a língua a partir de um determinado momento sócio-histórico, e isso, durante a formação docente é ensinado e aprendido nas matérias de linguística e língua com a sua devida teoria.

Se “a cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo” (Benedict, p.1997, p.12), *Macunaíma* (1928) é um grande mosaico de referências culturais e, especialmente, o capítulo 7, “Macumba” dialoga com estas referências.

Como mencionamos anteriormente, Macunaíma se dirige à casa da Tia Ciata, “feiticeira [...], mãe de santo famanada e cantadeira ao violão” (Andrade, 2016, p.67). Tia Ciata é uma personalidade ilustre na Umbanda e na música popular carioca. Em sua casa aconteceram as primeiras rodas de samba e as giras de Umbanda, lugar que hoje é conhecido como a região da Pedra do Sal na cidade do Rio de Janeiro.

O que o narrador nos relata é a gira no terreiro da Tia Ciata em que desce um Exu para ajudar Macunaíma a recuperar a pedra. O terreiro também se torna um grande personagem que abriga os tipos sociais que compõem aquela sociedade: “[...] gente direita, gente pobre, advogados garçons pedreiros meias-colheres deputados gatunos, todas essas gentes [...]” (Andrade, 2016, p.68). O que demonstra como a religião de matriz africana une todas as pessoas, abraçando-as naquele espaço. Na mesma citação, chamamos a atenção para a “falta” de vírgulas, marcando o fluxo de consciência e a oralidade do narrador.

Nesta obra, uma gira de Umbanda é representada por primeira vez na literatura brasileira. Mesmo que anos antes, o escritor João do Rio, carioca e boêmio, tenha feito registros das ruas e das macumbas no centro da cidade, mas é com Mário que aparece a roda, os atabaques, as entidades, suas falanges e a incorporação de filhos e filhas de santo:

Então a macumba principiou de deveras se fazendo um çairê pra saudar os santos. E era assim: Na ponta vinha o ogã tocador de atabaque, um negrão filho de Ogum, bexiguento e fadistas de profissão, se chamando Olelê Rui Barbosa [...] (Andrade, p. 68)

[...] Tia Ciata cantava o nome do santo que tinham de saudar:

– Ôh Olorung! (Andrade, 2016, p. 69)

É pela mão de um Exu que Macunaíma consegue se vingar de Venceslau Pietro Pietra. A cena da vingança é lida também ao longo da crítica literária como uma demonstração do surrealismo do escritor ou do universo maravilhoso da obra, entretanto, na nossa leitura a cena em que o Exu viaja no tempo-espaço até a casa de Pietro e bate nele é uma demonstração da cosmovisão africana presente na obra. Embora Exu apareça, ele é descrito dentro das concepções judaicas-cristãs: “diabo”, o “malévolo”, o “tormento”. Isso mostra que até mesmo o imaginário do escritor estava impregnado de preconceitos porque Exu não é o diabo, mas sim a representação do caminho, do movimento. Mesmo que Exu seja representado de uma maneira nefasta, o capítulo consegue cumprir com a força do movimento de Exu porque é um episódio narrado com velocidade, movimento, ritmo e procura abrir caminhos.

Além da linguagem do narrador que é outra, a linguagem do terreiro também é outra. Ali não se fala a mesma língua culta da cidade e não se utiliza o mesmo espaço ou tempo. A língua do terreiro acontece a partir de práticas, conhecimentos e experiências divididas por uma população que sofreu com a escravidão. No terreiro se constroem epistemologias próprias, ancestrais e universais e que possuem outra forma de interagir com o mundo e com os outros (Simas & Rufino, 2018). Duvidamos que Mário de Andrade, naquele momento, possa ter tido esta ampla visão sobre o terreiro e os conhecimentos que lá se constroem, mas que procurou estudá-lo para compor uma cena que pudesse retratá-lo, evidenciando a cultura africana que também construiu o país.

“Eu só como aquilo que não é meu”¹³

“Cartas para Icamíabas” ocupa todo o capítulo 11 e é de uma riqueza interminável. Entretanto, analisarei alguns fragmentos que estão relacionados com ideia de língua e cultura.

O primeiro que chama a atenção na leitura desse capítulo é que a linguagem se modifica bruscamente. Se nos capítulos anteriores, e especialmente em “Macumba”, priorizava-se a linguagem popular, de rua, o não uso de vírgulas ou expressões da oralidade, aqui o tom muda e dá lugar a um discurso quinhentista, um português etnocêntrico e elitista.

A carta faz uma paródia da *Carta a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha, onde o cronista relatava ao rei com detalhadas descrições sobre o lugar e seus habitantes.

[...] Senhor, posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que -- para o bem contar e falar -- o saiba pior que todos fazer! (Caminha, 2009, p. 1)

Macunaíma faz o mesmo com suas amigas Icamíabas¹⁴. Na carta-paródia, Mário muda o tom da enunciação e Macunaíma passa a ser o narrador e redator, escrevendo-a em um tom formal, com uma linguagem lusitana e descrevendo para as Icamíabas a sua vida na cidade de São Paulo:

Às mui queridas súbditas nossas, Senhoras Amazonas.
Trinta de Maio de Mil Novecentos e Vinte e Seis, São Paulo.
Senhoras:

¹³ Retirado do *Manifesto Antropófago* (1928) de Oswald de Andrade.

¹⁴ Os primeiros relatos sobre estas mulheres são do cronista e conquistador espanhol Francisco de Orellana que narrou uma suposta batalha com as icamiabas para o rei Carlos I de Espanha por volta de 1542. Orellana descrevia estas mulheres como guerreiras que andavam nuas que sabiam lutar com arco e flecha e possuíam uma coleção de metais preciosos, um deles o muiraquitã.

Não pouco vos surpreenderá, por certo, o endereço e a literatura desta missiva. Cumpre-nos, entretanto, iniciar estas linhas de saudades e muito amor, com desagradável nova. É bem verdade que na boa cidade de São Paulo — a maior do universo, no dizer de seus prolixos habitantes — não sois conhecidas por "icamiabas", voz espúria, sinão que pelo apelativo de Amazonas (Andrade, 2016, p. 83)

Tanto a carta para Icamíabas quanto a carta de Caminha possuem a mesma função: a de comunicar sobre os acontecimentos, descobertas e encontros no novo "mundo". Entretanto, na "Cartas para Icamíabas" há uma inversão do conquistador e conquistado, bem como afirma Oswald de Andrade uma inversão do "totem e tabu", do devorador e do devorado. Na proposta de Oswald no Manifesto *Antropofágico* (1928), o indígena passa a ser o conquistar, o devorador. É ele quem consome, mata e coloniza o branco. Macunaíma faz isso, inverte a equação ao chegar em São Paulo e levar os seus costumes para a região. É ele quem escreve e a história está sendo contada pelos olhos do vencido: o indígena. O famoso localismo e cosmopolismo presente na língua portuguesa e na cultura brasileira fica ilustrado com estas aventuras e desventuras de Macunaíma no relato para as Icamíabas: [...] "É São Paulo construída sobre sete colinas, à feição tradicional de Roma, a cidade cesárea, "capita" da Latinidade de que provimos; e beija-lhes os pés a grácil e inquieta linfa do Tietê" (Andrade, 2016, p. 90).

A carta nada mais é que uma crítica "às máquinas de escrever poesia" e ao culto a uma língua que está presente somente na gramática "do mulato sabido".

Ora sabereis que a sua riqueza de expressão intelectual é tão prodigiosa, que falam numa língua e escrevem noutra [...]. Nas conversas utilizam-se os paulistanos dum linguajar bárbaro e multifário, crasso de feição e impuro na vernaculidade, mas que não deixa de ter o seu sabor e força nas apóstrofes [...] exprimindo-se numa outra linguagem, [...] que, com imperecível galhardia, se intitula: língua de Camões! (Andrade, 1929, p. 111)

Mário devora o "inimigo", aquele dos falares difíceis e desconstrói uma ideologia linguística dos falares brasileiros, criando um mosaico identitário, cultural e linguístico em *Macunaíma* (1928).

Eixo temático sobre Literatura de inclusão

Aqui realizamos um salto temporal e nos encontramos com uma literatura brasileira produzida em 1960. Este eixo tem como objetivo trabalhar com a **Literatura de Inclusão**, inclusão de vozes e corpos subalternizados¹⁵, invisibilizados e marginalizados ao longo dos anos pela literatura

¹⁵ Neste trabalho, entende-se corpos subalternizados como corpos ou sujeitos que ocupam um lugar de precariedade e invisibilidade na estrutura social, segundo a teórica a partir de Gayatri Chakravorty Spivak (2010).

canônica brasileira e/ou de outro país de língua portuguesa. Entretanto, para este trabalho, como já mencionamos anteriormente, focaremos nos aspectos da literatura brasileira. Neste caso, selecionamos a obra *O quarto do despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus para ilustrar uma realidade voraz e uma literatura que se conforma como uma ferramenta de luta política, geográfica, racial, social e política. Lemos Carolina a partir de dois conceitos latino-americanos e muito brasileiros, como o pretuguês, de Lélia Gonzalez, e a escritivência, de Conceição Evaristo.

O diário do pretuguês

Quarto do despejo (1960), de Carolina Maria de Jesus, é um diário em que a escritora relata o cotidiano de sua família. Mulher, negra, mãe solo de três filhos, catadora de papelão. Carolina constrói nos seus diários os relatos de uma vida difícil na favela do Carindé em São Paulo.

Durante anos, a crítica literária leu este diário enfocando nas questões linguísticas da obra. Muitos se detiveram em questionar os “erros” ou “inadequações gramaticais” que o texto apresentava, sem pensar nas questões interseccionais que estão por trás dessa narrativa. Para começar, Carolina é uma mulher, pobre e negra em um Brasil pós-abolição da escravidão, um país racista e preconceituoso. A língua que Carolina fala não é a branca, elitista, acadêmica, mas a língua dos seus ancestrais. Uma língua que se compõe através do trânsito entre as línguas africanas, indígenas e portuguesas.

Este texto vai ser um novo princípio para que muitas outras vozes sejam recuperadas, estudadas e lidas no país. Carolina, juntamente com Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis, Luiz Gama, Cruz e Souza e Lima Barreto, antecederam as vozes negras que ecoam até hoje na literatura brasileira. Vozes que possuem uma carga emocional, ideológica, política e racial que não se pode negar e devemos lê-las como tal. Este “eu” que narra assume a sua condição de negro e se manifesta reivindicando o seu lugar na sociedade, antes impregnado por descrições estereotipadas e preconceituosas. Dessa forma, Carolina é um marco temporal importante para o início e a visibilidade de uma série de escritores/as negros/as que vieram depois, como por exemplo, as publicações dos *Cadernos Negros* em 1978.

Dentro desse contexto, iremos focar nos escritos de Carolina que ilustram uma poética que surge do encontro com a sua escrita. No texto, a vida da favela, as dores, violências, o racismo, a maternidade se misturam com posicionamento político e reflexões sobre a vida: “Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida” (Jesus, 2020, p. 19)

Ali se encontra uma práxis de viver que somente as vozes afrodescentes possuem porque nelas está o registro do sequestro, do cativeiro, das opressões e violências. A voz que narra é uma voz que escreve sozinha durante as madrugadas em sua casa, mas essa voz reflete a voz de muitas outras.

A língua que fala Carolina é uma língua aprendida, falada, ensinada e cultuada nas ruas, nas casas e nos terreiros. O professor Gabriel Nascimento (2019) no seu livro *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, comenta:

A língua é o que
Meu avô me contou
Mainha falou
E a que eu sei usar.

A língua
Não é da escola Estrangeira, estranha
De lá.

A língua que falo
E que me explica
E sei explicar
Não carece
De explicação nenhuma
Para se falar.

Eu não falo aqui a minha língua
Eu falo a língua que me deram
Mas essa língua é minha agora
Da forma que eu sei falar.
(Nascimento, 2019, s/p, *grifo nosso*)

Nascimento (2019) entende a língua falada pelos negros no Brasil como a metáfora de como os seus ancestrais viveram e se reproduziram em terras brasileiras. Essa língua provém de vários povos que aqui desembarcaram, como KiKongo, Kimbundu ou Umbundu e que marcaram e deixaram profundas modificações na língua falada no país. Carolina, assim como no poema de Nascimento, trabalha, amassa, escreve com essa língua “que lhe deram”:

[...] Puis água no fogão para fazer café. O João retornou-se. (p.14)
[...] O Sol está tépido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. (p.14)
[...] Surgio a D. Cecilia. Veio reprender os meus filhos. Lhe joguei uma direta, ela retirou-se. (p.16)
[...] E eu gosto que eles receba os raios solares. (Jesus, 2020, p. 19)

A língua falada está em constante mudança e a língua escrita não dá conta de acompanhar estes processos da oralidade, assim, dentro das críticas sobre o livro de Carolina não só impera o preconceito linguístico, mas também o racismo linguístico. Ao não pluralizar, não concordar verbo e sujeito, ao marcar a oralidade ou a “falta” de acentos, a escritora expressa

diversas transformações na língua portuguesa que hoje são explicadas dentro da Sociolinguística. Claramente nas aulas de Literaturas não nos enfocamos tanto em todos os fenômenos linguísticos que estão por trás desse texto, mas questionamos estas marcações e as entendemos como pretuguês.

O término pretuguês o pretuguês foi cunhado pela antropóloga brasileira Lélia González (1983) que o define da seguinte maneira:

[...] aquilo que chamo de 'pretuguês' e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...], é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos 'crioulos' do Caribe (Gonzalez, 1983, p. 238)

Dessa forma, Lélia (1983) reconstrói o lugar de uma língua que durante anos foi lida e interpretada como “errada”, dando um outro patamar para estas variações. Portanto, compreender essa língua é compreender todos os processos que oprimiram os corpos negros na América. Carolina Maria de Jesus não cria “desvios” da língua portuguesa, o que ela faz é não se deixar assimilar por uma cultura e por uma língua branca e burguesa. O texto só demonstra que essa ancestralidade é latente e que “corrigi-la” é branquear toda uma história.

Lélia (1983), em tom provocativo, expressa muito melhor o que queremos dizer acima:

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] **gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é do que a marca lingüística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal quem é o ignorante?** Ao mesmo tempo **acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá** e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. [...] (Gonzalez, 1983, p. 238)

Dentro dessa proposta, a antropóloga oferece uma nova orientação histórica, cultural, política e linguística para pensar a respeito da sobrevivência do povo negro não só no Brasil como em toda América Latina. A língua como resistência e empoderamento, uma forma de transcender a colonialidade.

Escrever como práxis de viver

Outra característica da obra de Carolina é a poeticidade que é traduzida em uma alteração entre as durezas do cotidiano da favela e com a resiliência de viver.

Ablui as crianças, aleitei-as e ablui-me e aleitei-me. Esperei até as 11 horas,
um certo alguém. Ele não veio. Tomei um melhoral e deitei-me novamente.
Quando despertei o astro rei deslisava no espaço (Jesus, 2020, p. 30)

Há passagens em que fica evidente que mesmo com pouca escolaridade, a escritora lia muito, compreendia diferentes linguagens e procurava oscilar entre o popular e o erudito, mostrando uma destreza com as palavras e com a língua *pretuguesa*. Esta alteração entre o erudito e o popular, o belo e o horroroso fazem com que a escritora ensaie uma práxis de viver representando a sua própria experiência, mas que se entrecruza com as experiências de todas as mulheres negras. Esta forma de encarar a vida e desmembrá-la em poesia é o que a escritora brasileira Conceição Evaristo (2020) chama de práxis de viver, de escritivência.

Para Evaristo (2020), os corpos negros passam por momentos e experiências que se entrecruzam para conformar o presente. Estes corpos são heranças do navio, do cativo, das violências e opressões que se unem como forma de ancestralidade.

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Evaristo, 2020, p. 30)

Os escritos de Carolina são assim como menciona Evaristo, uma apropriação da letra, da grafia para poder lutar: “Estou residindo na favela. Mas se deus me ajudar hei de mudar de aqui. Espero que os políticos estingue as favelas” (Jesus, 2020, p. 35).

O passado ancestral se (re)cria na contação, na narração e na escrita das muitas histórias de superação, resistência e empoderamento dessas mulheres: “[...]Suporto as contingências da vida resoluto. Eu não consegui armazenar para viver, resolvi armazenar paciência” (Jesus, 2020, p. 25).

A escritivência conforma um arquivo de histórias, de sonhos, de desejos, de vidas que sofreram as mesmas opressões, violências e invisibilidades, lugares de subalternidade e invisibilidade na literatura brasileira, mas que por meio da escrita conseguiram apropriar-se dos lugares de fala¹⁶ (Ribeiro, 2017). Assim, a escritivência de Evaristo (2020) funciona como uma reparação epistemológica das escritas de mulheres negras no país. E por isso, o diário de Carolina proporciona uma visão de uma vida que busca recriar uma memória coletiva social, além de recriar uma prática literária que dialoga com ela mesma, com o coletivo negro e com a sociedade brasileira.

¹⁶ A filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017) entende o lugar de fala como lugar no qual, do ponto de vista discursivo, os corpos subalternizados reivindicam sua existência e se empoderam por meio da fala e da escrita.

Considerações finais

Língua e Cultura se afirmam como partes de um todo, não podendo agir de modo independente e se influenciam reciprocamente. A aprendizagem de ambas influi e permite a comunicação intercultural (Bennett, 1998) e uma das formas para poder realizar este encontro é através da literatura.

Como vimos, as obras literárias em questão questionam, criticam e possibilitam diferentes maneiras de compreender a identidade brasileira através da sua língua. Pelas mãos de Mário de Andrade é possível compreender uma complexa e múltipla fonte literária que representa um Brasil dos falares eruditos e populares, da selva, da cidade e do terreiro. Nesta rapsódia que mistura regiões, crenças, costumes, se constroi um Brasil com uma grande amostragem das culturas indígenas e afrobrasileiras, não como um folclore pobre, mas como um arquivo cultural e linguístico. Certamente, o projeto literário de Mário está atravessado por contradições ou por questões que nem ele mesmo tinha tanto conhecimento, como mencionamos acima, mas a ideia de construir um grande mosaico brasileiro está posta em cada detalhe desde a própria antropofagia de Macunaíma até a oralidade da fala do narrador.

Da mesma maneira, Carolina Maria de Jesus nos leva pelas vielas de um diário em que recompõe a oralidade da comunidade negra brasileira. Sem dúvidas, sua obra lida e estudada na contemporaneidade, ganha outro significado tanto para os/as seus/suas leitores/as quanto para a crítica literária ao ser compreendida como uma escritora que escreve em português e que em seus escritos reverberam não uma única voz, mas a de um coletivo que foi invisibilizado durante séculos no país.

Dessa forma, estudar literatura é uma possibilidade de encontrar novas vozes, culturas e identidades que se expressam por meio da arte de escrever. Como não pensar que a literatura orienta e ajuda no processo do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, se ela constroi uma ponte entre teoria e prática, reorganiza saberes de diferentes épocas e fomenta o pensamento crítico.

Referências

- Andrade, M. de (1929). *Táxi e crônicas no Diário Nacional*. Op. cit., p. 111. (crônica de 25/05/1929)
- Andrade, O. (1970). *Obras Completas*. São Paulo, Ática.
- Bagno, M. (2005). *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo, Parábola.
- Bagno, M. (2006). *A Língua de Eulália: novela sociolinguista*. São Paulo, Contexto.
- Benedict, R. (1997). *O Crisântemo e a Espada*. São Paulo; Perspectiva.
- Bernd, Z. (1992). *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

- Caminha, P. V. (2009). *Carta a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. São Paulo, Editora Martin Claret.
- Candido, A. (2011). *Vários escritos*. São Paulo, Ouro azul.
- Evaristo, C. (2020). A escriturivência e os seus subtextos. In: *Escrevivência: a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. Rio de Janeiro, Mina Comunicação e Arte.
- Gonzalez, L. (1983). "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: Silva, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244.
- Jesus, C. de. (2020). *Quarto de despejo*. Edição comemorativa (1960-2020). São Paulo, Ática.
- Junior Abdala, B. (XXX). "Necessidade e solidariedade nos estudos de literatura comparada". In: *Revista brasileira de Literatura Comparada*, nº3.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Antropología estructural (I)*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Nascimento, G. (2023). "O pretuguês de Carolina Maria de Jesus e o português de Regina Dalcastagne carta aberta à escritora Conceição Evaristo. In: *Fórum Linguístico*. V. 20, n.3. UFSC.
- Ribeiro, D. 82017). *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte, Letramento.
- Simas & Rufino, L.A. & L. (2018). *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro, Mòrula.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Souza, M. E. (2008). "A subversão lingüística de Macunaíma". In: *Revista do Instituto de Humanidades Unisinos*. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2021-eneida-maria-de-souza>

CAPÍTULO 6

Transformações Culturais, Alfabetização Digital e Inovação na Educação: uma análise de experiências no Ensino de Português

Mariana Larrieu

As mudanças culturais desencadeadas pelas tecnologias digitais estão redefinindo os conceitos de alfabetização e gerando um debate acerca dos conhecimentos essenciais para a participação social. Nesse cenário sócio-histórico, o conceito de alfabetização adquire novas dimensões (Brito, 2015), impulsionando a necessidade de inovar na educação para acompanhar essas transformações.

O termo "inovação" compreende tudo aquilo que é novo em contraposição ao familiar ou habitual, abrangendo novas abordagens em resposta a variados problemas ou contextos em constante mutação. A inovação compreende três aspectos fundamentais: novidade (novo), criatividade e aprimoramento, seja em relação a um processo, situação, resolução de problemas ou outras possibilidades (Mella, 2018).

Além disso, a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) à educação superior deve englobar também o desenvolvimento de habilidades que vão além das exigências acadêmicas convencionais, estando diretamente ligadas às transformações socioculturais e às expectativas em relação aos futuros profissionais (Larrieu, 2023b).

No capítulo subsequente, serão retomadas três experiências de inovação educativa, uma implementada no curso de Licenciatura em Português da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) (Larrieu, 2018), e outras duas em dois Bacharelados em Serviço Social e em Enfermagem da Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC) (Larrieu, 2023a; Larrieu, 2023b). Será realizada uma análise para compreender como os contextos socioculturais influenciam o sucesso ou fracasso da aplicação dessas experiências.

Introdução

Nos últimos anos, as transformações culturais desencadeadas pela rápida evolução das tecnologias digitais têm redefinido conceitos fundamentais na educação, especialmente no contexto do ensino superior. O termo "inovação" tem sido frequentemente evocado para descrever a necessidade de responder a essas mudanças em um cenário onde a alfabetização digital se torna

cada vez mais crucial para a participação social (Brito, 2015). Segundo Mella (2018), a inovação abrange a introdução de novos elementos em resposta a circunstâncias em constante mutação, incorporando tanto produtos quanto processos novos ou aprimorados. Essa busca pela novidade, pela criatividade e pela melhoria contínua se torna essencial na adaptação da educação às demandas contemporâneas.

A pandemia de COVID-19 impulsionou uma rápida mudança na percepção dos alunos em relação ao ensino remoto, especialmente no contexto da educação a distância (EaD) no ensino superior. Um relatório da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) destacou um aumento significativo na aceitação do modelo EaD durante o período pandêmico, evidenciando uma mudança drástica na disposição dos alunos em migrar para o ensino online (ABMES, 2020). Essa mudança na percepção dos alunos é confirmada por uma enquête realizada recentemente entre os alunos de dois bacharelados da Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC) que estão cursando a disciplina Português em formato híbrido, o que revela um aumento na disposição em participar de cursos EaD ou de formato híbrido após a pandemia. Esse fenômeno reflete não apenas uma adaptação às circunstâncias emergenciais, mas também uma reconfiguração dos métodos educacionais tradicionais diante das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais e das transformações decorrentes do plano cultural, tornando a educação remota uma possibilidade que, antes da pandemia, poucos cogitavam.

Uma experiência inicial em 2016, na qual se tentou introduzir atividades remotas em uma disciplina presencial na Universidade Nacional de La Plata (UNLP), revelou certas resistências por parte dos alunos e resultou no fracasso da proposta. No entanto, o contexto pós-pandemia evidenciou uma mudança gradual nessa percepção, demonstrando uma maior aceitação entre estudantes das modalidades de ensino híbridas e à distância. Esse fenômeno sugere não apenas uma adaptação às novas realidades impostas pela pandemia, mas também uma reconstrução das expectativas e atitudes dos estudantes em relação à educação.

Neste contexto, apresentamos uma análise atualizada baseada em dados recentes das experiências de inovação educativa no ensino de Português como língua estrangeira na Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC), em contraposição à experiência de 2016 na UNLP. Ao examinar como os contextos socioculturais influenciam o sucesso ou fracasso dessas iniciativas, buscamos contribuir para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades associados à integração das tecnologias digitais na educação superior.

A primeira experiência

A proposta de querer introduzir algumas atividades remotas em um curso do primeiro ano da Licenciatura em Português da UNLP em 2016 representa um caso interessante para compreender as resistências e desafios enfrentados na adoção de novas tecnologias educacionais antes da pandemia de COVID-19. Naquela época, a tentativa de incorporar o trabalho remoto em uma

disciplina tradicionalmente¹⁷ presencial foi impulsionada pela necessidade de modernizar as práticas pedagógicas e de explorar as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Necessidade quase obrigatória resultante de uma decisão política que impactou nas condições de ingresso dos estudantes à carreira.

Com a modificação de alguns artigos da Lei Nº 27.204 de Educação Superior, aprovada em outubro de 2015, o acesso à universidade tornou-se livre e irrestrito para todas as pessoas que concluíram o ensino médio, eliminando a necessidade de exames eliminatórios ou outros mecanismos de exclusão. Isso permitiu que, a partir de 2016, alunos sem conhecimentos prévios do idioma pudessem ingressar no curso de Licenciatura em Português e cursar a disciplina Língua e Gramática 1, uma das mais importantes do primeiro ano da carreira.

A implementação da modalidade híbrida envolveu a utilização da plataforma Moodle para a entrega de conteúdos, realização de atividades e interações entre estudantes e professora. Esperava-se que essa inovação trouxesse maior flexibilidade, permitindo aos alunos organizarem seus estudos de acordo com suas necessidades e horários, além de promover uma maior autonomia no aprendizado.

No entanto, a reação dos alunos foi majoritariamente negativa. Muitos estudantes expressaram resistência à mudança, preferindo manter o formato presencial que lhes era familiar. As principais preocupações incluíam a “falta de habilidades digitais” necessárias para aproveitar plenamente o ensino remoto, porém, contavam com habilidades digitais (seletivas) que usavam em espaços virtuais não educativos, como redes sociais; o medo de que a qualidade do ensino diminuísse por acharem que a virtualidade não estava à altura da presencialidade e a percepção de que a interação face a face com a professora e colegas seria insubstituível. Além disso, houve reclamações por ter que voltar a usar o computador para usar a plataforma já que com o celular não conseguiam fazer todas as atividades, o que gerou algum tipo de frustração adicional. (Larrieu, 2018).

Essa resistência pode ser compreendida dentro do contexto sociocultural da época, em que o ensino híbrido ainda não era tão difundido e a confiança nas tecnologias educacionais estava em um estágio inicial, pelo menos no nosso contexto. A experiência na UNLP revelou a importância de um planejamento cuidadoso e de uma preparação adequada dos alunos e da professora para a transição para o ensino remoto. Também se pode destacar a necessidade de criar estratégias pedagógicas que pudessem envolver os estudantes e demonstrar os benefícios da nova modalidade.

¹⁷ O curso de Licenciatura em Português, da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) foi inaugurado em 2014. O relato de experiência a que se refere este trabalho data de 2016.

Outras conquistas vieram

Em 2018, a implementação de uma página web na disciplina de Português 2 no Bacharelado em Serviço Social da UNRC foi uma iniciativa inovadora e desafiadora que veio romper com o paradigma didático tradicional do ensino de língua estrangeira. A liberdade para criar, permitiu usar uma página web como espaço curricular, explorando novas propostas pedagógicas e didáticas. O objetivo foi transcender a aula tradicional de língua estrangeira e oferecer algo relevante e diferente para os alunos do bacharelado. Não havia livro didático, tudo estava na nuvem. A matéria foi organizada em torno de um tema transversal relevante para as Ciências Humanas e a sociedade brasileira: o racismo. Esse tema é explorado ao longo de cinco unidades que compõem a disciplina, utilizando diferentes gêneros textuais abordados em seus níveis contextual, discursivo e linguístico. O conteúdo não segue uma progressão gramatical tradicional.

Assim, esta experiência de incorporar novas práticas pedagógicas a partir de um espaço virtual de ensino antes da chegada da pandemia de 2020 proporcionou uma vantagem significativa durante a transição forçada para o trabalho virtual. A página web tornou as aulas mais dinâmicas e práticas, podendo acessar tanto de PC quanto de celular sem dificuldades. Essa abordagem inovadora de ensino de língua estrangeira, utilizando novas tecnologias, possibilitou uma experiência educativa rica e adaptável, sem a necessidade de especialização ou treinamento adicional para o design da página. Para os alunos foi e continua sendo uma experiência diferente de organizar o conteúdo, do acesso à informação, de aprender uma língua estrangeira e de se relacionar com os colegas e professora. Inclusive, promovendo maior autonomia dos estudantes.

A mudança do livro didático como suporte para outro tecnológico e a utilização das mídias digitais transformam radicalmente o ambiente de aprendizagem, oferecendo recursos dinâmicos e interativos que enriquecem a experiência educativa (Larrieu, 2023a). A mudança do lugar do professor, de um transmissor de conhecimento para um facilitador da aprendizagem, reflete essa nova realidade. O foco agora está no desenvolvimento de capacidades¹⁸ e na aplicabilidade do conhecimento, preparando os futuros profissionais para os desafios práticos do mundo contemporâneo. A inovação neste contexto remodela a maneira como aprendemos e ensinamos.

¹⁸ Preferimos usar "capacidade" em vez de "competência" porque a noção de capacidade está ligada a uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos sujeitos podem ser inferidas a partir das ações que realizam, mediante um processo permanente de avaliação social (Bronckart e Dolz, 2007). Em termos didáticos, as capacidades de linguagem estão relacionadas às aptidões requeridas a um aluno para produzir um gênero textual em uma situação determinada. Para isso, é necessário identificar quais são as capacidades com as quais o aluno inicia, entendidas como produtos de aprendizagem social anteriores.

Depois da pandemia, quê?

Com o passar do tempo, e especialmente após a pandemia de COVID-19, a percepção dos alunos em relação ao ensino remoto mudou significativamente. A necessidade de adaptação rápida durante a pandemia forçou tanto estudantes quanto docentes a desenvolverem habilidades digitais e a reconhecerem as vantagens (e desvantagens) do ensino online. Hoje, há uma maior aceitação e até um crescimento pela preferência por modelos híbridos, que combinam o melhor do ensino presencial e remoto.

Porém, durante a pandemia, o que se convencionou chamar de Ensino Remoto de Emergência (ERE) serviu como um marco inicial para propor mudanças concretas nos métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que qualquer transformação exige adaptações. As circunstâncias se alteraram, demandando novas abordagens por parte dos professores. No entanto, é crucial destacar que o que muitos vivenciaram como "educação virtual" foi, na verdade, uma resposta emergencial. Em muitos casos, houve uma tentativa de replicar o modelo presencial sem tempo adequado para planejamento, com recursos limitados e, frequentemente, de forma improvisada. Foi necessário aprender rapidamente a utilizar as TICs e lidar com recursos tecnológicos inadequados ou obsoletos. Para muitos, essa fase foi repleta de desafios, enquanto outros conseguiram se adaptar mais facilmente (Larrieu, 2023b).

Quando a fase mais crítica da pandemia foi superada e a orientação passou a ser o retorno à presencialidade plena, realizei uma primeira enquête diagnóstica aos que seriam meus futuros alunos. Meu objetivo era evitar retomar as aulas como se nada tivesse ocorrido, ignorando as aprendizagens obtidas durante o período de isolamento. Esse momento também representava uma oportunidade propícia para introduzir mudanças significativas. Contando com o apoio das autoridades departamentais, era necessário incorporar a opinião dos alunos para ajustar o curso às suas necessidades e preocupações.

Para avaliar a viabilidade da implementação da proposta híbrida, bem como as opiniões e necessidades de cursado pós-pandemia dos estudantes, foi realizada uma enquête diagnóstica por meio do *Google Forms* a 108 estudantes com o objetivo era conhecer as realidades dos alunos identificando possíveis obstáculos tecnológicos, de conectividade e de aceitação, a fim de determinar as possibilidades disponíveis para a introdução de mudanças.

O questionário estava organizado para obter informações a respeito de três eixos principais: 1) o nível de conectividade e acesso à tecnologia; 2) a experiência dos alunos ao cursarem dois anos em formato virtual durante a pandemia; e 3) a viabilidade de continuar com certo grau de virtualidade fora do contexto emergencial (Larrieu, 2023b).

Os resultados obtidos surpreenderam, pois, apesar da experiência virtual durante a pandemia, esses alunos estavam habituados a um único modelo educacional desde o início de sua escolarização. No entanto, suas respostas indicaram uma abertura para um formato de curso menos rígido, evidenciando uma mudança significativa nas expectativas em relação ao ensino.

Diante desse cenário pós pandêmico, o conceito de hibridização emerge como uma abordagem flexível e adaptativa, que combina diferentes formatos, estratégias didáticas e plataformas,

reconhecendo a importância tanto do ensino presencial quanto do virtual. A convergência entre diferentes mídias e tecnologias representa uma mudança cultural na forma como os usuários constroem conhecimento e interagem com o conteúdo educacional (UNESCO, 2023). No entanto, a implementação bem-sucedida da educação híbrida requer não apenas uma infraestrutura tecnológica adequada, mas também políticas educacionais abrangentes que considerem as necessidades diversificadas dos estudantes e promovam a inclusão digital.

A disciplina português para os cursos de Bacharelado em Serviço Social e Bacharelado em Enfermagem, oferecidos em formato híbrido, estão no seu terceiro ano de implementação e têm apresentado resultados positivos. No caso específico do Bacharelado em Enfermagem registou um aumento significativo no número de alunos que concluem a matéria¹⁹. A conscientização dos alunos sobre o formato híbrido resultou em maior envolvimento e compromisso com a disciplina, além de uma redução nas taxas de ausência. Antes da implementação do formato híbrido, de um total de aproximadamente 120 alunos matriculados, apenas entre 30 e 40 concluíam a disciplina; com a adoção do formato híbrido, esse número aumentou para 80. Ademais, a maioria desses estudantes não é oriunda de Rio Cuarto, o que se traduz em uma redução do tempo e dos custos de deslocamento.

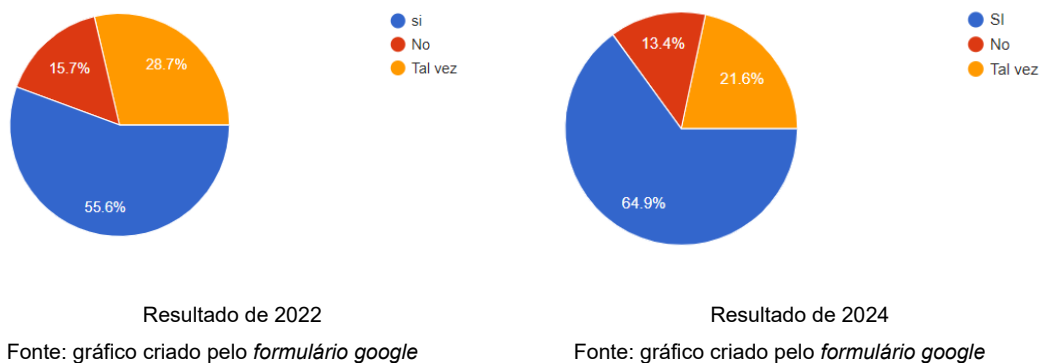
Ao compararmos os resultados da enquete aplicada aos estudantes em fevereiro de 2022, durante a fase de planejamento do curso híbrido, com os resultados obtidos em junho de 2024, fica evidente a crescente aceitação desse formato educacional.

Vejamos como o crescimento é representado graficamente em algumas questões:

Figura 1:

Comparación de resultados 1

1) ¿Piensa que con una buena propuesta didáctica la educación virtual podría ser una opción para usted?



¹⁹ Português Nível Introdutório é uma matéria anual, o que implica que o abandono resultará em um atraso de um ano para o estudante.

A justificação dos estudantes a essa questão revela uma mudança significativa na percepção em relação à educação virtual. Em fevereiro de 2022, durante a fase de planejamento, foi respondida afirmativamente por 55,6% dos estudantes, enquanto 28,7% responderam "talvez" e 15,7% responderam negativamente.

No entanto, em 2024, com respostas de estudantes que já levavam quase quatro meses de experiência de cursar a disciplina em formato híbrido, os resultados indicam uma aceitação ainda maior pela educação virtual. Dos 97 estudantes que responderam à pesquisa, 64,9% afirmaram que a educação virtual seria uma opção viável com uma boa proposta didática, 21,6% responderam "talvez" e apenas 13,4% responderam negativamente.

É importante destacar que a maioria dos respondentes de 2024, 84,5%, eram estudantes do curso de Enfermagem, o que pode refletir necessidades e dinâmicas específicas desse grupo em relação ao ensino híbrido e virtual a respeito de outro perfil de estudantes.

Esses dados sugerem uma adaptação positiva e uma maior aceitação da educação virtual ao longo do tempo. A experiência prática com o formato híbrido parece ter contribuído para uma mudança de pensamento entre os estudantes, que passaram a reconhecer mais claramente os benefícios e possibilidades desse modelo educacional. A redução do percentual de respostas negativas de 15,7% em 2022 para 13,4% em 2024 e o aumento das respostas afirmativas de 55,6% para 64,9% indicam uma tendência crescente de valorização da educação virtual quando bem estruturada.

Essa mudança de percepção pode ser atribuída a vários fatores, incluindo a familiarização dos estudantes com as ferramentas digitais, a percepção dos benefícios em termos de flexibilidade e economia de tempo e recursos, e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades emergentes dos alunos. Muitos estudantes destacaram que a virtualidade já é uma opção viável por permitir melhor adaptação às disciplinas e facilitar o acompanhamento do curso, evitando assim o abandono. Outros ressaltaram a utilidade da virtualidade devido à pouca frequência de transporte público ou por residirem em áreas distantes, além da praticidade para quem trabalha, permitindo uma melhor gestão do tempo e das responsabilidades pessoais.

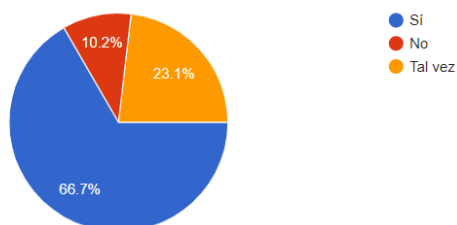
Alguns mencionaram que, apesar de preferirem a presencialidade, reconhecem que a educação virtual pode ser uma alternativa prática, especialmente para matérias teóricas e em situações adversas, como greves de transporte ou condições climáticas desfavoráveis.

Em síntese, os dados evidenciam que, com uma proposta didática bem elaborada, a educação virtual não só se tornou uma alternativa viável, mas também preferida por uma parcela significativa dos estudantes. A flexibilidade, a economia de tempo e recursos, e a capacidade de acomodar diferentes necessidades dos estudantes foram argumentos chave na justificativa dessa mudança positiva na percepção sobre a educação virtual.

Vejamos outras respostas:

Figura 2:*Comparación de resultados 2*

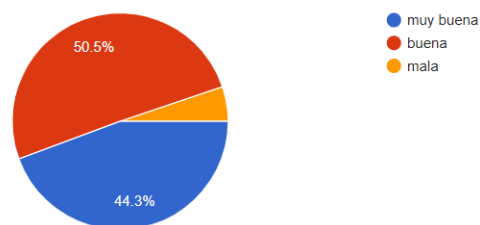
2) ¿Ud. cursaría una materia de forma HÍBRIDA (algunas clases presenciales y otras virtuales)?



Resultado de 2022

Fonte: gráfico criado pelo *formulario google*

3) ¿Cómo considera que está siendo su experiencia de cursar una lengua extranjera en formato híbrido?



Resultado de 2024

Fonte: gráfico criado pelo *formulario google*

Os gráficos que representam as respostas de 2) e 3) de alguma maneira complementam a compreensão da evolução na percepção dos estudantes em relação ao formato virtual de ensino, evidenciada em 1). Os dados de 2022 revelaram uma predisposição favorável dos estudantes em adotar o formato híbrido, com 66,7% demonstrando interesse em cursar matérias dessa forma. Esse resultado inicial indicou uma abertura significativa para explorar novos modelos educacionais que combinam o presencial e o virtual, visando flexibilidade e adaptação às demandas individuais.

Dois anos e meio depois, em 2024, a pergunta sobre a experiência de cursar uma língua estrangeira no formato híbrido refletiu uma aceitação ainda mais ampla. A maioria dos estudantes (94,8%) avaliou positivamente essa modalidade, sendo 44,3% classificando-a como "muito boa" e 50,5% como "boa". Apenas 5,2% relataram uma experiência negativa, destacando uma transição satisfatória para um modelo de ensino que integra modalidades visando resgatar o melhor de ambas.

A justificação dos respondentes à resposta em 3) ressalta diversos benefícios percebidos, como a flexibilidade para gerenciar horários pessoais e profissionais, economia de tempo e recursos financeiros devido à redução dos deslocamentos, além da eficácia no aprendizado e na adaptação às circunstâncias individuais. Esses argumentos corroboram a tendência observada na pesquisa de 2022, indicando uma consolidação na percepção positiva em relação à educação híbrida ao longo do tempo.

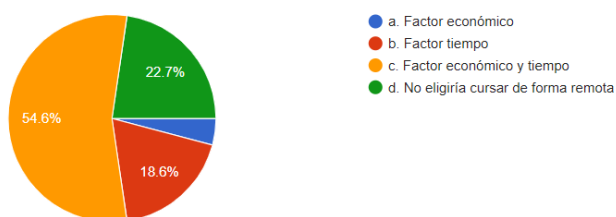
Porém, muitos estudantes que são do interior de Rio Cuarto (interior do interior de Córdoba), viajar para a universidade representa não apenas um desafio logístico, mas também um custo financeiro significativo. Com a economia de tempo e dinheiro proporcionada pelo formato híbrido, há uma redução direta nos gastos com transporte e possivelmente com moradia. Esses benefícios são essenciais em um cenário onde, neste momento, as condições econômicas do nosso

país estão limitando ainda mais a possibilidade de aceder a um curso superior. Portanto, além das vantagens em termos de flexibilidade e adaptação pessoal, o aspecto econômico emergiu como um ponto crítico na aceitação e preferência pelo ensino híbrido entre os estudantes. Como fica evidenciado na pergunta 4) que só foi aplicada ao grupo de 2024:

Figura 3:

Motivos para fazer uma matéria na modalidade remota

4) ¿Cuáles son los factores que lo llevarían a elegir cursar una materia de forma remota?



Resultado de 2024

Fonte: gráfico criado pelo formulário google

Dos 97 estudantes que responderam, 54,6% apontaram o fator econômico e de tempo como determinante para essa escolha, 22,7% não escolheriam cursar de forma remota, 18,6% destacaram o fator tempo como crucial, e 4,1% citaram exclusivamente o fator econômico.

Essa distribuição de respostas evidencia que a combinação de economia de tempo e recursos financeiros é a principal motivação para a preferência pelo ensino remoto. A importância desse fator se torna ainda mais clara quando se considera o contexto dos estudantes do interior de Córdoba, que enfrentam desafios logísticos e financeiros significativos para acessar a educação presencial. Viajar para a universidade envolve custos substanciais com transporte e, em alguns casos, moradia temporária, o que representa uma barreira considerável para muitos.

Além disso, o fator tempo emerge como uma preocupação central para quase um quinto dos estudantes (18,6%). A flexibilidade proporcionada pelo ensino remoto permite que os alunos gerenciem melhor suas responsabilidades pessoais e profissionais, integrando o estudo de maneira mais harmoniosa em suas rotinas diárias. Essa flexibilidade é particularmente valiosa para aqueles que trabalham paralelamente aos estudos. Assim, a análise das respostas revela que a aceitação do formato híbrido e remoto está fortemente ligada a fatores econômicos e de gestão de tempo, que são cruciais para os estudantes, especialmente em um contexto econômico desafiador. A combinação desses elementos com a flexibilidade e a adaptação às necessidades individuais sugere que, enquanto a educação híbrida oferece vantagens claras, é fundamental desenvolver estratégias pedagógicas que atendam a um espectro diversificado de preferências e necessidades.

A análise conjunta das perguntas revela uma mudança na aceitação dos estudantes em relação ao formato híbrido e uma adaptação das práticas educacionais às necessidades emergentes. A progressiva preferência pela flexibilidade e eficiência oferecidas pelo modelo híbrido destaca a importância de estratégias pedagógicas que combinem interações presenciais e virtuais de maneira integrada. Engel e Coll (2022) enfatizam que, neste contexto, é crucial considerar a voz dos estudantes na planificação e desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Propostas híbridas devem criar experiências de personalização do aprendizado, focando no desenho de atividades social e culturalmente relevantes. Essa evolução reflete um movimento contínuo na educação superior em direção a abordagens mais flexíveis e acessíveis, alinhadas às expectativas e realidades contemporâneas dos estudantes, e reforça a ideia de que a aprendizagem não pode ser dissociada do seu contexto.

Transformações culturais

As tecnologias digitais estão promovendo profundas transformações culturais que redefinem a noção de alfabetização e introduzem novas habilidades necessárias para a vida em sociedade. Brito (2015) observa que esse contexto traz à tona o conceito de multialfabetizações, incluindo a alfabetização digital, que envolve a capacidade de compreender e utilizar textos em ambientes digitais (Coll, 2005; Cassany, 2013; Brito, 2015). Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) destacam que essa alfabetização abrange várias competências, como a intercultural, hipertextual e participativa.

Com a massificação das tecnologias digitais, a alfabetização digital se tornou essencial para a participação plena na sociedade contemporânea. Essas habilidades são fundamentais para aproveitar as oportunidades digitais nas esferas social, econômica, política e cultural. O Marco de Aprendizagem 2030 da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta a alfabetização digital como crucial para a educação do futuro, exigindo novos modelos de ensino e aprendizagem que reorganizem o tempo e o espaço da sala de aula e promovam um aprendizado mais ativo e centrado nos estudantes (Claro & Castro-Grau, 2023).

Nesse contexto, a inovação em sala de aula é fundamental para equipar os alunos com ferramentas de alfabetização digital. Projetar atividades social e culturalmente relevantes é uma estratégia básica para fomentar aprendizagens significativas e pessoais. Para os estudantes de cursos superiores, a alfabetização digital e as propostas híbridas de ensino são essenciais, preparando-os para um mercado de trabalho cada vez mais digital e interconectado. Essas mudanças exigem que a educação superior se adapte continuamente, garantindo que os futuros profissionais possuam as habilidades digitais necessárias para inovar e prosperar em suas áreas.

Conclusões

As três experiências demonstram o potencial da inovação na educação para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida no século XXI. No entanto, os resultados também evidenciam a importância de considerar os contextos socioculturais na implementação de projetos inovadores. Cada uma das experiências revela diferentes aspectos dos desafios e oportunidades trazidos pela integração das TIC na educação, ressaltando a necessidade de adaptar essas inovações às realidades específicas dos alunos e à capacidade das instituições de apoiar os professores na implementação de inovações que atendam às necessidades locais.

No caso da primeira experiência, o fracasso foi atribuído à falta de infraestrutura adequada e à resistência dos alunos em relação às novas tecnologias. Isto revela a necessidade de entender as barreiras à inovação educacional em determinado momento histórico e social. Conforme argumenta Onrubia (2005) e Libedinsky (2016), a melhoria das práticas educativas está longe de ser linear ou simples. Embora as TIC ofereçam novas possibilidades de inovação e melhoria dos processos formais de ensino e aprendizagem, a mera incorporação de ferramentas tecnológicas nas práticas educativas não garante, de modo algum, que essa melhoria ocorra efetivamente.

Na segunda experiência, o site se tornou um valioso recurso para os alunos, complementando as aulas presenciais e promovendo a autonomia na aprendizagem. Na terceira, o sucesso foi atribuído à flexibilidade do formato híbrido, que se adaptou às necessidades dos alunos e proporcionou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico. Conforme apontam Pardo Kuklinski e Cobo (2020), consolidar processos de inovação nas formas de ensino remoto e naturalizar a cultura digital na educação superior requer, entre outras coisas, desenvolver uma estratégia de produção de conteúdos acadêmicos em espaços não convencionais, mais próximos do consumo e produção midiática cotidiana dos estudantes.

Para concluir, podemos afirmar que mudar o uso do tempo e do espaço de maneira flexível e criativa é uma estratégia pedagógica mais adequada para acompanhar a transformação social em uma sociedade cada vez mais digital.

Referências

- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) (2023, 9 de janeiro), *Pandemia acelerou mudanças na educação*. <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4846/pandemia-acelerou-mudancas-na-educacao>
- Brito, A. (2015). Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital. *Cuaderno SITEAL*. Disponível em: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Bronckart, J. P.; Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En Bronckart, J. P. (org.) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. (pp. 147-164).

- Cassany, D. (2013). Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en el aula. Clase 6 del Módulo Enseñar y Aprender con TIC. En Cano, Fernanda, & Cecilia Magadán. *Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación*. Recuperado de: http://aulapostitulo.educacion.gob.ar/archivos/repositorio/750/996/EyAT_clase6.pdf
- Claro, M. e Castro-Grau, C. (2023). *O papel das tecnologias digitais na aprendizagem do século XXI*. Escritório para a América Latina e o Caribe do IIPE UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386981_por/PDF/386981por.pdf.multi
- Coll C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Revista sobre la sociedad y el conocimiento UOC PAPERS*, 1. Disponible em: <http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html>
- Dudeney, G.; Hockly, N.; Pegrum, M. (2016). *Letramentos digitais*. Marcionilo, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial.
- Engel, A. y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), pp. 225-242.
- Larrieu, M. (2018). Una (mala) experiencia de alfabetización digital con alumnos del Profesorado de Portugués de la UNLP. En *Abordajes UNLaR*, 6 (12) (pp. 160 – 177) Disponible em <https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/682/597>
- Larrieu M. (2023a). El uso de una página web como espacio curricular para el aprendizaje de portugués en la licenciatura en trabajo social, En *Tecnología educativa e innovaciones pedagógicas en contextos de emergencia*. Vogliotti A.; Montbrun L. A. (Coordinadoras). Editora UniRío. (pp. 260-269). Disponible em <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/tecnologia-educativa-e-innovaciones-pedagogicas-contextos-emergencia/>
- Larrieu M. (2023b). El que no arriesga, no innova: portugués en formato híbrido, en *Innovación curricular en Educación Superior Diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo*. Vogliotti A. (coord.) UniRío Editora, (pp. 640-649). Disponible em <https://www.unirioeditora.com.ar/producto/innovacion-curricular-educacion-superior/>
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Editora Paidós.
- Mella, R. S. (2018). Reflexiones sobre el concepto de innovación. *Revista San Gregorio*, (24), 120- 131.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 2. Disponible em: https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- UNESCO (2023). *Repensar a educação híbrida após a pandemia*. Carina Lion (Coord.) disponible em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359_por?posInSet=1&queryId=1ca2e2ce-2561-485e-a4e4-a5410fb95d62

CAPÍTULO 7

Trabalho com gêneros textuais acadêmicos na aula de Língua e Gramática

Daniela Peez Klein

A esfera acadêmica exige lidar com alguns gêneros textuais específicos do campo intelectual: resenhas, artigos e apresentações em eventos educativos e científicos. No nível superior, o contexto das formações argentinas de professorxs e tradutorx de português disponibiliza o contato com interações novas em língua estrangeira (doravante LE) tanto para hispanofalantes quanto para nativxs: como público em palestras e jornadas, participantes em oficinas de professores externxs visitando a faculdade, protagonistas em eventos da formação de professorxs. Despontam, desse modo, desafios em vários níveis (linguísticos, pragmáticos e emocionais) que precisam ser abordados de forma técnica e organizada. O ensino explícito das questões que envolvem os letramentos acadêmicos se transforma em um conteúdo necessário para os cursos superiores que, ainda por cima, têm como foco a linguagem.

Assim sendo, as aulas de língua e gramática no nível superior constituem o espaço privilegiado de letramento acadêmico para desenvolver a competência genérica. Tal competência se relaciona diretamente com a possibilidade de interagir de forma adequada nas diversas práticas sociais concretas. Conforme Koch (2008), a competência metagenérica não é senão a possibilidade de compreender e produzir gêneros textuais. Seu desenvolvimento torna-se essencial para que xs estudantes possam agir na formação superior e, posteriormente, na vida profissional.

Na perspectiva aqui adotada, os gêneros são práticas sociais cujo estudo exige aspectos da estrutura interna da materialidade linguística à luz de trocas comunicativas específicas em contextos particulares (universidade) e abrangentes (Província de BsAs/Argentina/etc.). Enquanto práticas, o trabalho com gêneros envolve lidar com áreas diferentes e relacionadas tais como a cognição, a proxêmica, a linguística, o conhecimento da LE.

As atividades dos letramentos acadêmicos das aulas de língua e gramática, em particular, aproximam xs futurxs professorxs da LE e instauram “práticas de leitura, escrita e oralidade que o constituem, por si, em objeto de estudo” (Franzoni, 2002, p.2).

O presente artigo procura mapear algumas das estratégias do processo de ensino explícito de letramento acadêmico em Língua e gramática portuguesa 3 e 4 da formação de professorxs da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (FaHCE) da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP). Impulsionadas pelo objetivo da produção final de um artigo científico e sua exposição oral em formato de apresentação em evento acadêmico, as disciplinas promovem uma série de tarefas orientadas na elaboração dessas produções textuais.

Contexto de trabalho

Concebido no plano de estudos como um curso de quatro anos, a formação de professorxs (*Profesorado de Portugués*) da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (FaHCE) da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP) apresenta seis matérias de língua e gramática portuguesa 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Apenas as duas primeiras são anuais. Com exceção de Língua e gramática portuguesa 5 e 6, estas matérias têm aulas teóricas (4 horas) com uma professora e aulas práticas (4 horas) com outra.

Língua e gramática portuguesa 3 e 4 são disciplinas semestrais do terceiro ano. Apesar de serem matérias diferentes, concebemos o trabalho de Língua e gramática portuguesa 3 (doravante LeGP3) e Língua e gramática portuguesa 4 (doravante LeGP4) como uma continuidade. As aulas objetivam preparar xs estudantes para a compreensão e produção de textos acadêmicos. Ambas apresentam na bibliografia gêneros textuais tais como capítulos de livros especializados e de manuais, artigos, entrevistas, crônicas, contos e reportagens. Visto que LeGP4 requer a elaboração de um artigo científico (novembro) e sua posterior apresentação oral (dezembro), direcionamos o trabalho para tais produções desde o início de LeGP3 em março. Na segunda metade de LeGP4, articulam-se os conteúdos da matéria (argumentação, paradigma funcionalista, língua em uso) por meio da criação do artigo.

Assume-se que xs alunxs aprovaram as duas matérias comuns a todos os cursos do *Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas* da FaHCE: IELC (*Introducción a los estudios de la lenguaje y la comunicación*) y TEC (*Técnicas de expresión en castellano*). Além disso, espera-se um perfil de estudante de desempenho intermediário na LE: leitura, compreensão e trabalho com textos de temáticas especializadas na LE; produção de resumos e textos de opinião.

O fato de considerar um trabalho anterior não barra o trabalho docente com algumas dificuldades básicas no domínio da LE, nem da língua materna. Pelo contrário, a cátedra concebe que o trabalho com dificuldades ou aprendizagens atribuladas faz parte da dinâmica costumeira em contextos em que xs aprendizxs iniciam seus estudos na universidade com percursos acadêmicos variados e, quase sempre, breves. Lembramos aqui que o PLCE é um idioma com menor presença no ensino obrigatório da AMBA (*Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires*). Consequentemente, estudantes ingressantes na faculdade com nível avançado de português são casos raros. De acordo com a experiência relatada pela maioria dxs colegas lecionando no nível superior em CABA, AMBA e La Plata, esta situação é semelhante em vários dos cursos de formação em português.

Letramentos acadêmicos

Os múltiplos letramentos precisam equilibrar a relação entre fala e escrita especialmente no contexto de um curso superior em LE. Apesar de concordarmos com Bezerra (2012) em que “a

escrita ainda mantém o status de objeto privilegiado de investigação e ensino, e muito mais da perspectiva da produção textual do que da leitura e compreensão” (p.250), na esfera acadêmica profissional tais produções escritas são produto condensado de instâncias anteriores que incluem a fala. Nossos modos de falar e escrever no campo acadêmico também constituem práticas sociodiscursivas específicas. O desenvolvimento da escrita de acordo com as abordagens mais recentes de letramentos acadêmicos incorpora tanto as habilidades de estudo e da socialização acadêmica como a noção de escrita como prática social complexa (Bezerra, 2012).

O elo comum às noções de práticas da linguagem e socialização acadêmica está no fato de a língua ser simultaneamente objeto de conhecimento intelectual e objeto de práticas corporais (Christine Revuz, 1998). Essa dupla natureza pretende ser articulada nas aulas de LeGP3 e LeGP4.

O ensino-aprendizagem de Português Língua-Cultura Estrangeira (doravante PLCE) em contexto acadêmico não deve desconsiderar o trabalho sobre a corporalidade dxs aprendizes. O espaço universitário apresenta condições desafiadoras, pois existe uma tendência intelectual que cultiva em silêncio a cisão cartesiana corpo/mente. Revuz (1998) formula a hipótese de que as dificuldades na relação com as LE decorrem da incapacidade de ligar a afirmação do eu, o trabalho do corpo e a dimensão cognitiva. Na aula de LE, é mister explorar uma abordagem de língua que inclua a mobilização do corpo e no corpo (Murce e Freire, 2009) situadas nas práticas discursivas universitárias. Ao mesmo tempo, a aquisição da LE envolve uma consciência do vínculo afetivo com a própria língua geralmente despercebido (Penderzolli Cavalheiro, 2008) antes do encontro com a nova língua, uma vez que “a língua materna não se separa jamais dessa sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento de designação objetivo das coisas do mundo” (Revuz, 2001, p.219). Cabe, assim, a seguinte colocação: por que a LE não traria o componente afetivo?

A mobilização que o aprendizado em LE inicia demanda ser trabalhado nas mesmas aulas que propiciam tal movimento afetivo. Conforme alerta Serrani (2002) ao estudar a produção verbal de aprendizes de LE, problemas expressivos que estavam aparentemente “resolvidos” na produção de sentenças isoladas podem reaparecer em novas produções textuais. A pesquisadora salienta que “é fundamental que se intensifique a mobilização da dimensão afetiva nas práticas de escrita em sala de aula” (2002, p.36).

Nos ambientes bilíngues em que trabalhamos, abre-se uma multiplicidade no idioma estrangeiro e na língua materna: “o eu da língua estrangeira não é jamais completamente o da língua materna” (Revuz, 1998, p.225) e, do ponto de vista discursivo, cada campo discursivo (Maingueneau, 2015) convida a um “eu” com algumas particularidades para se exprimir na LE. De fato, estudantes nativxs nas formações em LE relatam que sentem um estranhamento no desempenho universitário na própria língua materna. Em virtude disso, a proposta da cátedra é considerar, ao menos como estratégia inicial, o caráter performático da língua.

Diante da complexidade dos conteúdos e variedade de campos relacionados, as práticas de letramento(s) acadêmico(s) devem incluir a reflexão acerca das estratégias cognitivas

empregadas por seus/suas membrxs para atingir seus propósitos ponderando fatores socio-culturais e cognitivos (Araújo, 2004). Portanto, é chave o ensino explícito de métodos para abordar textos e práticas de escrita bem como estratégias para contornar suas dificuldades inerentes. As aulas de língua e gramática desenvolvem sequências didáticas que dão foco a um modo organizado e repetível de compreender e produzir na LE. Em outras palavras, tentamos criar as condições para desenvolver menos habilidades (individuais, isoladas) que práticas (no tempo, coletivas). Em um ambiente que pretende ser de respeito, troca e aprendizagem, guiamos tarefas que envolvem uma complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Em LeGP3 e LeGP4 a experiência de ler, escrever, debater-fornece as ferramentas das chamadas competências.

Em harmonia com os conteúdos de LeGP4, realizamos o treinamento da língua meta em gêneros acadêmicos em três direções em paralelo: como organização do linguístico, enquanto relação com aquilo de natureza extralinguística e como dimensão em que as relações sociais são recriadas e se estabelecem identidades (Neves, 1997).

A seguir, são apresentadas as experiências condensadas das aulas de LeGP3 e LeGP4 que incluem o relato de certas atividades sequenciadas envolvendo tanto aspectos textuais como práticas auxiliares de aspectos afetivos e comunicativos. O objetivo é integrar habilidades de leitura e escrita com práticas de socialização da cultura universitária.

Situação inicial

Algumas tendências no começo

Logo no início de LeGP3, xs estudantes experienciam um estranhamento acompanhado por vezes de uma recusa ao travarem contato com gêneros textuais do contexto universitário (capítulos de livros especializados, artigos, relatórios de pesquisa). Quando perguntados, várixs comentam que não entendem o modo “complicado” de expressão dos textos. Esses textos, de acordo com as sensações compartilhadas pelas turmas, geram desconforto, relutância, impotência e, conseqüentemente, falta de interesse.

Geralmente, as primeiras reações dxs aprendizes, como resposta às tarefas de práticas de escrita e leitura a partir da bibliografia, é apenas responder pontualmente sem uma visão própria e, por vezes, sem relação com conteúdos estudados anteriormente no curso. Em outras palavras, as produções discentes consistem no geral em uma análise limitada do conteúdo que perde a riqueza que todo texto traz. Cabe às professoras realizarem uma leitura mais profunda dos materiais e vinculá-los com as experiências (acadêmicas e não acadêmicas) dxs aprendizes. Em relação à leitura, as aulas teóricas mostram como imbricar glosa, comentário e relações entre os materiais bibliográficos. Quanto à produção, as atividades visam relacionar os materiais entre si e encorajar os estudantes a se posicionarem, a trazerem seu interesse, subjetividade e comprometimento com os assuntos colocados.

Segundo os relatos, existem experiências prévias de trabalho textual acadêmico na memória dos alunos: capítulos de manuais, resumos, apresentações, discussões em grupo, provas escritas, análises de materiais didáticos, artigos, resenhas. Em LeGP4, estabelece-se uma metodologia explícita para as atividades de compreensão e produção no intuito de que os futuros professores possam reproduzi-las depois. Para a maioria dos gêneros arrolados, os estudantes não são produtores e nem sempre são cientes das estratégias empregadas para sua compreensão. No que tange à composição, muitos dos gêneros são abordados menos como uma prática de escrita em si com fases no processo de criação textual que como modo de verificação de leitura e avaliação.

Por último, uma dificuldade comum aos estudantes é o trabalho com as vozes alheias, ou seja, os alunos desconhecem pelo menos em parte os modos de lidar com informações advindas de fontes -bibliográficas, audiovisuais etc.- conforme as normas de ética e pesquisa. Novamente, os estudantes mostram uma certa relutância quando devem aguçar a articulação da própria voz com as referências.

Objetivos para o terceiro ano

Os objetivos principais das matérias para os estudantes são: o desenvolvimento do repertório de práticas de produção textual acadêmica e de uma relação significativa tanto no conteúdo quanto na proporção das atividades de leitura e das práticas de escrita. Mais especificamente, para o final do ano (novembro) os estudantes devem produzir um artigo científico e apresentá-lo oralmente em um máximo de 15 minutos.

Paralelamente, a docente procura garantir o papel da Universidade de ajudar os alunos à aquisição e domínio do discurso acadêmico (Maingueneau, 2015) em vista de propiciar a construção das identidades dos estudantes como participantes ativos na formação superior.

Estratégias e desafios gerais de LeGP3 e LeGP4

Desde o começo de LeGP3 (março), trabalhamos em sensibilizar ativamente os aprendizes à composição dos gêneros acadêmicos, pois apenas o contato não garante letramentos bem-sucedidos. Aliás, um dos desejos dos espaços de LeGP4 é reduzir o desfasamento entre o que se lê e o que se escreve na universidade.

Contra uma abordagem fragmentada de saberes, as aulas de LeGP3 e LeGP4 na FaHCE tencionam que todo material seja vinculado com o resto das disciplinas. A inter-relação não é realizada em termos de identidade (um “x” conceito em LeGP3 ou LeGP4 sendo “o mesmo” que alguma outra matéria), mas em termos de contatos e divergências. Procura-se incentivar um espírito de reflexão com base nos materiais acadêmicos, por sua vez produto de cogitações anteriores.

Visando a produção textual discente de gêneros mais extensos, é mister alargar o leque dos gêneros textuais a produzir. Ao lado dos gêneros mais conhecidos tais como artigo ou monografia, existem gêneros oclusos, isto é, aqueles que, embora sustentem a escrita de uma pesquisa, não fazem parte das referências ou registro dos textos consultados. Os gêneros oclusos -rascunhos, quadros sinópticos, vídeos explicativos e palestras no YouTube- precisam também ser ensinados como parte do processo de produção textual acadêmica.

Durante o processo de ensino dos gêneros em foco, resumo e artigo, é preciso realizar um trabalho formal tanto da identificação dos aspectos particulares dos gêneros como das práticas associadas (de estudo, de troca, de análise, de redação) para chegar a estas produções. As dinâmicas de trabalho no ensino superior constituem conteúdo prático e reflexivo das aulas de língua e gramática. Por meio delas, xs alunxs constroem letramentos na própria comunidade acadêmica e realizam aprendizagens em atividades individuais, em grupos e da turma toda

Trabalho com as turmas de LeGP3 e LeGP4

Como já mencionado, as atividades a seguir confluem na produção de um artigo científico e sua apresentação oral. A especificidade desses dois gêneros diferentes da escrita e da fala é trabalhada em paralelo ao longo do ano. As produções são armazenadas em uma pasta do Drive que cada alunx cria para ambas as disciplinas.

Montagem do artigo científico

Em meados de LeGP3, aborda-se a análise textual visando identificar um certo padrão nos diferentes gêneros da bibliografia. Alternamos diversas estratégias de leitura combinadas (diagonal, descendente, ascendente), além de achar palavras-chave e grandes blocos temáticos.

A bibliografia das matérias inclui alguns artigos cuja estrutura é, com frequência, alvo de observação. Tomando alguns desses artigos em simultâneo, guiamos xs alunxs no reconhecimento de suas partes e seu conteúdo à luz da totalidade de cada artigo.

Nesta disciplina, desenvolvemos a elaboração de resumos acadêmicos escritos a partir de um artigo pertencente à bibliografia obrigatória, imbricando compreensão e produção. A todo momento, trabalhamos com as impressões da turma tentando relacioná-las com elementos do texto. Nas aulas teóricas, a professora pede axs alunxs que compartilhem suas impressões dos textos, em razão de seu potencial para a escrita.

Após a aula de identificação das seções e da organização do conteúdo, cada aprendiz redige um resumo acadêmico desse mesmo artigo que estabelece praticamente o mesmo conteúdo em um gênero diferente. A atividade oral grupal que antecede a produção individual do resumo se debruça na compreensão: entre todxs identificamos os grandes blocos temáticos do documento;

quando definidos, cada estudante propõe quais deles usará e quais dispensará, e depois a ordem dos blocos. Ao se tratar de um resumo, cada integrante deverá produzir seu texto precisando fundamentar na aula o critério para recortar conteúdo. O resto da turma escuta as decisões de cada participante, de modo a colocar em contato as decisões pessoais justificadas. Para a aula seguinte, cada umx construirá seu resumo escrito. A criação dos resumos dxs alunxs implica atrelar leitura e escrita e constitui um ótimo instrumento para avaliar compreensão. Sem a compreensão real do artigo em questão, resulta quase impossível condensar seu conteúdo e reorganizá-lo em um novo texto.

No diálogo entre artigo e resumo, surgem as especificidades de cada gênero; após alguns comentários sobre pontos comuns entre os resumos produzidos, a professora tenta mostrar como cada gênero apresenta a informação e a interação com x(s) leitorx(s).

No início do ano, informamos axs estudantes o objetivo de terminar o ano (LeGP4) com a elaboração de um trabalho final que, no passar das aulas, conhecem como artigo científico. Encorajamos xs aprendizes para que, logo que for possível, escolham assunto da pesquisa que tomará feição de artigo. No semestre seguinte desse mesmo ano, já em LeGP4, repetimos a atividade de identificar as seções do gênero artigo. Só que nesta matéria damos foco à especificidade de cada parte. Escrevemos em ordem as seções e a professora fornece uma descrição do conteúdo, da função e, se preciso, da extensão esperada. Observando a relação entre as partes e o todo, ressaltamos a relação entre a organização do artigo e distribuição do conteúdo.

O cronograma apresentado no começo das aulas de LeGP4 (agosto) mostra as datas de realização de cada parte ou aspecto do artigo. Abaixo, observa-se uma aproximação dele:

- Aula 1 definir assunto com alguma amostra (só enunciar oralmente)
- Aula 2 (assunto escrito) + resumo
- Aula 3 introdução
- Aula 4 quadro teórico
- Aula 5 *corpus*
- Aula 6 análise de *corpus* + possíveis conclusões

O caráter processual da montagem do artigo se espelha em uma organização deliberada do tempo que propõe aprofundar as diferentes seções por semana: assunto e resumo, introdução, quadro referencial, *corpus*, análise do *corpus* e possíveis conclusões. A professora das aulas teóricas tenta utilizar metade da aula nestas atividades de escrita e, na outra metade, trabalhar outros conteúdos da matéria. Acompanhando o cronograma, xs alunxs devem adicionar os trechos redigidos em um mesmo documento na pasta do Drive da matéria. A docente lê antes de cada aula os avanços e organiza atividades para a turma toda focando em alguns ou todos os trabalhos.

A definição do assunto (finais de setembro) toma duas aulas uma vez que a maioria das pessoas sente particular ansiedade e dificuldade na hora de concretizar esse recorte. O assunto deve ser um elemento, aspecto ou fenômeno da língua portuguesa em uso. Quando cada apren-

diz enuncia o assunto escolhido, a docente começa a fazer perguntas para que xs próprixs estudantes possam testar a solidez do tema. O assunto definido deve estar acompanhado de um mínimo de casos para concretizá-lo. As aulas teóricas e as aulas práticas realizam o cronograma em conjunto. As teóricas ocorrem primeiro e nas práticas a professora responsável revisa a reescrita de cada item depois das intervenções da professora das aulas teóricas. A modo de cachoeira vazando, uma parte do trabalhado em uma aula passa para a seguinte.

Na aula 2 do processo de escrita, a maioria já acredita ter definido o assunto e encara a escrita do resumo: máximo 2 parágrafos; sem superar 200 palavras e definindo o quê, como (com quais teorias ou conceitos), em que instrumento (quais amostras de língua caracterizadas em tempo, espaço e características contextuais e dxs participantes) e talvez uma hipótese. A cátedra visibiliza o duplo caráter prospectivo e orientador do resumo. A maioria consegue estabelecer dois dos três elementos anteriores. Consequentemente, a aula se torna um espaço de escrita em que, depois de que cada estudante tenta explicar oralmente e dialogar com os comentários surgidos, reformula ao vivo o resumo.

Nas aulas seguintes, haverá uma dupla articulação entre tarefas por fora da aula (os comentários e correções em cada documento discente e suas reformulações correspondentes) e o trabalho na sala de aula ao vivo com a turma toda. A disciplina tenta reproduzir o vínculo que existe na esfera acadêmica entre trocas orais entre colegas e orientadorxs de pesquisa, e o trabalho mais solitário com o próprio texto em andamento. Na aula 3, revisamos a reescrita do resumo e a professora analisa como modelo alguma introdução de alunxs. A professora repete o que se espera do conteúdo e função em uma introdução e salienta que entre resumo e introdução haverá informações comuns. Quando preciso, a professora reformula trechos na LE e fornece exemplos de artigos para ilustrar o estilo mais frequente nos artigos científicos.

A aula 4 pretende trabalhar o referencial teórico necessário ao assunto de pesquisa. Para tanto, as professoras orientam xs alunxs na bibliografia da disciplina e, quando preciso, fornecem novo material bibliográfico para cada estudante. Aqui entram os gêneros oclusos: tomada de notas, glosas, apresentações parciais, defesa argumentativa de pontos de vista.

O maior desafio em geral consiste em visibilizar a pertinência dos conceitos escolhidos. Em experiências prévias de exame final e provas escritas, muitxs estudantes costumam desbordar suas produções textuais com conteúdos não relevantes talvez na tentativa de obter melhor qualificação.

Em termos de prática de escrita, o trabalho separado das seções do artigo possibilita sistematizar os problemas linguísticos de cada sequência intradiscursiva e retomar cada uma à luz da composição em processo. As professoras potencializam as análises ao relacionarem a escrita do trabalho com o resto das produções textuais de LeGP3 e LeGP4.

Nas últimas aulas do cronograma (novembro), o acompanhamento toma praticamente o tempo completo das aulas. O trabalho com *corpus* é abordado diferentemente nas aulas teóricas e práticas. Nas aulas teóricas é desenvolvido o próprio conceito de *corpus* como língua gramatizada (Auroux, 2009), e nas aulas práticas estuda-se mais em detalhe como montar o *corpus* (fontes de pesquisa, modos de recortar e de arquivar, consulta em sites acadêmicos, etc.). Já a

análise dos *corpora* toma protagonismo idêntico nas aulas teóricas e práticas quando as professoras examinam com a totalidade da turma o *corpus* criado por cada aprendiz. Como resultado, instala-se uma dinâmica colaborativa de trabalho grupal que enriquece cada trabalho individual.

LeGP4 exige um rascunho do artigo para sua aprovação e só a versão final do artigo para o exame final. Portanto, xs alunxs contam com mais tempo para ajustar a redação da versão final.

Por se tratar de um trabalho particular e adaptado a cada turma, escapa a este trabalho especificar mais estratégias do processo de escrita do artigo científico. Vale frisar que valorizamos o compromisso dxs estudantes com o processo de elaboração do artigo, pois entendemos que os letramentos em LeGP e LeGP4 envolvem “o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais” (Bezerra, 2012, p.247).

Montagem da apresentação oral

Em paralelo às sequências para desenvolver práticas de escrita acadêmica, o trabalho sobre a oralidade no ambiente acadêmico toma protagonismo em LeGP3 e LeGP4. As apresentações orais são trabalhadas de forma espiralada nas duas matérias. Em LeGP3 trabalhamos produções textuais orais com maior presença de sequências explicativas (resenha, resumo dos materiais bibliográficos) e em LeGP4 adicionamos as sequências argumentativas (debate, interpretações fundamentadas de materiais literários e editoriais). Todas as produções pedidas são contextualizadas -esfera, público-alvo, espaço de circulação, propósito- e devem ficar guardadas no Drive para apreciar no fim do ano o processo de cada aprendiz.

O primeiro vídeo realizado em abril consiste em explicar uma ação cotidiana simples (preparar chá ou chimarrão, organizar os livros em uma estante, etc.) como muitos vídeos similares de falantes nativxs em canais do YouTube. Na aula, a turma toda analisa alguns dos vídeos a partir das impressões em três eixos: sonoridade (ritmo, fluência), organização do conteúdo (clareza, retomadas) e relação com o auditório (estilo, apelo explícito). A professora explicita que a troca nas aulas precisa ser respeitosa e benéfica para as produções orais ao longo do ano. Posteriormente, a professora faz, no Drive de cada aprendiz, um exame caprichado e pessoal identificando pontos fortes e fracos que devem ser levados em conta para futuras falas.

Um mês depois, como parte do trabalho prático que avalia a primeira metade da matéria, devem realizar um segundo vídeo -que estaria presente no campus da faculdade ou em um canal do YouTube- que facilite conteúdos para estudantes universitárixs. O vídeo produzido precisa responder a pergunta “O que é o gerativismo chomskyano?”, um dos conteúdos mínimos de LeGP3. A atividade exige que, reunindo tudo o que foi estudado na matéria e em IELC, elxs expliquem com suas palavras e recorrendo a um mínimo de conceitos articulados.

Diferentemente do vídeo 1 que coloca em LE uma ação comum e usual para xs aprendizes, este vídeo 2 apresenta desafios para articular o conteúdo. Por essa razão, a professora brinda e sugere estratégias: seleção dos conceitos a utilizar, cogitar o modo em que estes se articulam

ou não (simples adjunção), montar um quadro conceitual como guia a consultar durante a gravação, planejamento da abertura e do encerramento. No vídeo, cada alunx emprega -e por vezes descobre- diversas estratégias para explicar: uso de elementos para ilustrar, acompanhar ou reduzir a ansiedade por conta do tato (cartazes com palavras-chave, música, etc.); perguntas retóricas, exemplos, etc.

A atividade de produção oral que encerra a matéria é realizada e avaliada nas aulas práticas. Xs alunxs devem dar uma aula de PLCE muito breve usando alguns dos gêneros textuais treinados. Para tanto, cada alunx deve realizar escolhas fundamentadas em instrumentos orientadores do ensino de LE legitimados -uma sorte de documentos locais semelhantes aos Parâmetros curriculares nacionais do Brasil-.

Existe uma diferença qualitativa na composição e no desempenho esperado para os textos orais promovidos em LeGP4: participação em debates, apresentação individual de algum material bibliográfico e/ou audiovisual e, por último, a apresentação de avanços do artigo. A apresentação final da pesquisa é realizada no dia do exame final para obter a “promoción” (aprovação da disciplina).

A partir de agosto, xs estudantes são convidadxs a apresentarem com mais frequência a bibliografia para cada encontro. Esta dinâmica é continuada até a aula de revisão (outubro) em que a turma se organiza em papéis: quem apresenta e quem escuta. Estxs últimxs devem colocar perguntas e reflexões para que x alunx responsável pela apresentação relacione e responda. Estas atividades não têm nota numérica direta.

A disciplina apresenta como conteúdo teórico elementos básicos da Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday, entre eles, as metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Para fazer delas uma prática, a cátedra propõe à turma, para cada apresentação oral, trabalhar nas três direções postuladas por Halliday, quer dizer, na capacidade de representar mediante a língua processos/fenômenos de natureza não linguística, na organização do próprio texto e no vínculo com o auditório (Neves, 1997).

Haja vista a importância da argumentação como um dos conteúdos principais de LeGP4, as aulas teóricas examinam alguns editoriais sobre assuntos polêmicos e recentes do Brasil. Em um segundo momento, a professora convida para um debate recorrendo sempre a algum dos conteúdos trabalhados na unidade sobre Retórica e argumentação: pressupostos, argumentos, operadores, citações, apelo ao auditório, entre outros. Por se tratar de assuntos delicados, a maioria da turma se mostra animada para participar. Quando preciso, a professora reformula no quadro algum trecho das falas estudantis.

Este momento é precioso porque evidencia como a escrita e a oralidade compreendem dinâmicas diferentes nos três eixos hallidianos acima referidos. Além dessa reflexão metacognitiva e metalinguística, a atividade revisa o imaginário que gruda fala-informalidade e escrita-formalidade.

Durante o processo de construção do artigo, as professoras das aulas teóricas e práticas coordenam atividades orais -informadas no cronograma- em que cada estudante deve explicar para o resto da turma o assunto pesquisado, hipóteses e os avanços. Além de funcionar como

espaço de prática sociodiscursiva do intercâmbio acadêmico de pares, as trocas ajudam xs próprixs autorxs de cada trabalho a elucidar os pontos fundamentais da pesquisa. A paridade e o trabalho em grupo podem facilitar o desafio emocional de escolher um assunto próprio, responder perguntas, receber críticas. Todas as etapas da produção oral em LeGP3 e LeGP4 incluem a possibilidade de que suas/seus protagonistas avaliem, a partir dos três eixos hallydianos o eixo emocional, como lidam com cada situação de fala no ambiente acadêmico.

Para obter “promoción” de LeGP4, xs alunxs devem fazer uma apresentação oral divulgando os pontos fundamentais da pesquisa a um grupo de pares tal como realizado em jornadas e congressos. Escapa a este trabalho detalhar esses testemunhos, entretanto é possível afirmar que não negligenciar a dimensão emocional potencializa o desempenho dxs estudantes.

Palavras finais

Este trabalho apresentou um panorama das estratégias empregadas no trabalho com gêneros acadêmicos nas aulas de Língua e gramática portuguesa 3 e Língua e gramática 4 na formação de professorxs (*Profesorado de Portugués*) da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (FaHCE) da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP). Após estabelecer alguns eixos teóricos a respeito do trabalho desenvolvido nas duas disciplinas, foram mapeadas algumas sequências das atividades de compreensão e produção coordenadas pelas professoras das aulas teóricas e práticas. As disciplinas se debruçam em alguns gêneros textuais do campo universitário: resenhas, artigos e apresentações em eventos educativos e científicos.

A organização do trabalho nas aulas considera uma abordagem de continuidade entre ambas as matérias do terceiro ano para dar foco explícito a aspectos cognitivos (inferências, relações com os conhecimentos prévios, intuições), culturais (estratégias para a interlocução) e discursivos (papéis de leitores e escritores, contextos, convenções formais, registros) que, embora dinâmicos, resultam sistemáticos e convencionais. As atividades relatadas pretendem trabalhar tanto a dimensão intelectual quanto a comunicativa sem negligenciar a afetiva. Além das metas no desempenho na LE, o trabalho com gêneros acadêmicos nas aulas de LeGP3 e LeGP4 visa a socialização na cultura universitária e a construção das identidades dxs estudantes como membrxs e participantes autorizadxs da esfera acadêmica.

Referências

- Araújo, A. D. (2016). Gêneros textuais acadêmicos: reflexões sobre metodologias de investigação. *Revista de Letras*, 1(26), 21-26. <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2261>.
- Auroux, S. (2009). *A revolução tecnológica da gramatização*. Editora da Unicamp.

- Bezerra, B. G. (2012). Gêneros textuais e letramentos em diálogo. *Fórum Linguístico*, 9(4), 247-258. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/1974>
- Franzoni, P. (2002). Língua estrangeira, formação do professor e construção de sentidos: a escrita como lugar de observação. *Fragmentos*, 22, 49-59. <https://doi.org/10.5007/fragmentos.v22i0.6840>
- Freire, S. M. e Murce, N. (2009). O ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira: algumas questões sobre o corpo. *Revista Polyphonia*, 20(1), 73–86. <https://doi.org/10.5216/rp.v20i1.6829>
- Koch, I. (2008). *Ler e compreender os sentidos do texto*. Contexto.
- Maingueneau, D. (2015). *Discurso e análise do discurso*. Parábola.
- Neves, M. H. (1997). *A Gramática Funcional*. Martins Fontes
- Penderzolli Cavalheiro, A. (2008). Que exílio é este, “o da Língua Estrangeira”? *Linguagem & Ensino*, 11(2), 487-503. <https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15694>
- Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio em Signorini, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230). Mercado de Letras.
- Serrani, S. (2002). Afetividade e escrita em língua estrangeira. *Fragmentos*, 22, 23-39. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/download/6835/6417/20980>

CAPÍTULO 8

Língua Portuguesa e Cultura Brasileira: estar leitora, permear fronteiras e urdir histórias

Natássia D'Agostin Alano

[...] Um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.

—João Cabral de Melo Neto, 1966

Fui al río, y lo sentía
cerca de mí, enfrente de mí.
Las ramas tenían voces
que no llegaban hasta mí.
La corriente decía
cosas que no entendía.
Me angustiaba casi.
Quería comprenderlo,
sentir qué decía el cielo vago y pálido en él
con sus primeras sílabas alargadas [...].

—Juan L. Ortiz, 1937

No que respeita à sociedade em sua totalidade e ao mundo geopolítico, podemos brevemente supor que se ainda há aquilo que limita, estabelecendo fronteiras entre o que é de lá e o que é daqui, entre nós e os outros, com base em aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e geográficos, há fundamentalmente o inverso: há o que busca encontrar, dialogar, entretecer, inclinando-se, pois, para aquilo que é poroso, a fim de que possa haver, aí, um verdadeiro intercâmbio de vozes (com base em Bakhtin, 2010 [1920-24]), sem que para isso haja sobreposições e/ou silenciamentos. Assim como os aspectos naturais da paisagem não terminam com as fronteiras criadas pela humanidade, a linguagem, ou o discurso – fazendo alusão à primeira epígrafe que inaugura este ensaio –, é um *signo* (Vygotski, 2012 [1931]; 2014 [1934]) que está sempre orientado a si e ao outro (Bakhtin, 2010 [1953-54]), indo além de. A linguagem seria, pois, esse

rio do poeta João Cabral de Melo Neto, que ‘reata’ cada frase, até se tornar um discurso único, mas diverso, que pode combater à ‘seca’; a seca da palavra isolada, dicionarizada, descontextualizada. Seguir o curso do rio, considerando suas diferenças, é poder intercambiar vozes; é poder colocar em diálogo o rio do poeta brasileiro com o rio do poeta argentino Juan L. Ortiz, por exemplo, além de outros tantos rios que abraçam os nossos territórios fronteiriços.

Ao discorrer, aqui, sobre intercambialidade de vozes, sobre linguagem e, logo, sobre cultura, aponto para a relevância em advogar em favor da integração dos países sul-americanos, das regiões fronteiriças, com o propósito de objetivar o desenvolvimento cultural, científico, econômico e educacional da América do Sul. Essa intercambialidade, aspirando tal integração, é visada por algumas frentes, dentre elas, o próprio Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que, embora esteja orientado mais a questões de cunho comercial (Nogueira, 2012), tem avançado na compreensão de que a língua tem fundamental importância na tarefa de tornar efetiva tal integração. A criação do bloco Mercosul, conforme Oliveira & Dornelles (2007, p. 3 apud Faraco, 2016), favoreceu a definição de políticas linguísticas nesses territórios. Segundo esses autores, o Brasil tem se empenhado a cooperar com os países da América do Sul, por meio do intercâmbio de experiências linguísticas, através de políticas desenvolvidas por meio dos Centros Culturais do Brasil (CCBs) – hoje, Institutos Guimarães Rosa (IGR) – e do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Al inclinarse hacia América del Sur, Brasil puede potenciar la constitución de espacios bilingües (o plurilingües), en que el portugués, en vez de competir con el español, se asocia a él, a través de las telecomunicaciones, de la industria editorial, de las producciones culturales y científicas y también de iniciativas educativas. (Oliveira; Dornelles, 2007, p. 3 apud Faraco, 2016, p. 305).

Tais frentes de integração vêm se expandindo. Junto a elas, novas proposições que possam contribuir para a constituição de espaços em que os idiomas e, por implicação, as culturas se associem. O Programa Leitorado, administrado pelo Instituto Guimarães Rosa (IGR), e desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é, pois, também uma dessas frentes que, dentre outros propósitos, objetiva, ao longo desses mais de setenta anos de Programa, alcançar [e manter] uma integração cultural e promover, em concomitância, a língua portuguesa, na variedade brasileira, e a diversidade linguística como capital cultural, proporcionando maior visibilidade internacional à cultura, à literatura, e ao ensino superior brasileiros, bem como ampliando a colaboração entre instituições nacionais e estrangeiras.

Nesse sentido, o Programa Leitorado Guimarães Rosa seleciona profissionais da área de Letras, para o cargo de leitor(a) brasileiro(a), a fim de que atuem em Instituições de Ensino Superior (IES) estrangeiras e promovam a língua portuguesa e a literatura brasileira nessas instituições, presentes em diferentes países do mundo. Atualmente, o Programa conta com quarenta leitores distribuídos em quatro continentes. Só no continente americano contamos, hoje, com onze leitores/as.

Certamente, tais atuações contribuem, também, para uma posição de destaque no mundo geopolítico internacional – foco, hoje, tanto do Mercosul quanto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) –, uma vez que, emprestando novamente as palavras de Oliveira & Dornelles (2007), evocadas por Faraco (2016): “las políticas lingüísticas no están dissociadas de la organización geopolítica e ideológica” (p. 313).

Destacar a importância das ações que vêm sendo feitas em favor da difusão da cultura brasileira, por intermédio da promoção da Língua Portuguesa – dentro de um mesmo ou ‘distinto’ território –, não é um modo de incorrer a um *discurso ufanista* (com base em Silva, 2013), destacando somente as glórias da língua ou mesmo assumindo que ‘transpor’ fronteiras seja um movimento simples. É estar ciente das complexidades e dos desafios que abarcam essa tarefa, e é, também, permitir-se pensar as fronteiras não como um lugar da *diferença-indiferente* (Ponzio, 2014) e da impossibilidade de interpenetração, mas justamente como uma possibilidade de *alteridade* (com base em Bakhtin, 2010 [1920-24]; Ponzio, 2010a; 2014), em que as diferenças e as semelhanças sejam postas em cena para contribuir com, e em favor, [d]o desenvolvimento humano, no todo que a palavra ‘desenvolver’ possa comportar.

Assim considerando, inclino-me a refletir, a seguir, sobre a busca pela expansão e pela consolidação da integração latino-americana, sob o enfoque do ensino de português, da difusão da cultura brasileira e da internacionalização da nossa ciência, na esfera acadêmica, tendo por base a minha atuação como Leitora Guimarães Rosa (MRE | CAPES) em um dos países vizinhos que compõe a América do Sul, a Argentina, país onde o encontro vem antes com as águas do Rio Uruguai e, logo, com a possibilidade de colocar em diálogo nossas singularidades, por meio da linguagem (com base em Vygotski, 2014 [1934]; Bakhtin 2010 [1952-1953]).

Para haver esse diálogo é preciso mais que ‘mera’ associação comercial ou união aduaneira (Nogueira, 2012), mas um empenho que se geste em “aproximar, articular e integrar tanto as cadeias produtivas quanto as várias dinâmicas e os vários interesses regionais.” (Nogueira, 2012, p. 338). Assim, o alcance de uma integração regional depende “dos acordos entre os Estados e das diversas formas e possibilidade de participação política em que a aprendizagem da língua do outro é determinante.” (Mamani, 2019, p. 21). No que compete ao trabalho no Leitorado, depende também da aproximação do leitor oriundo de uma realidade particular à realidade da instituição exterior, a fim de que os projetos se gestem de uma maneira coerente, madura e ética, em consonância com a missão da universidade e os objetivos dos programas dos cursos ofertados, bem como com as diretrizes do Programa Leitorado brasileiro.

Isto posto, meu propósito com as reflexões que seguem não é o de desdobramento sobre a atuação, em relatos sobre as atividades desenvolvidas no país, na instituição na qual atuo – Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) –, mas, mais bem: uma reflexão que apresenta a instituição como lócus de atuação, passeia sobre as bases teórico-epistemológicas que sustentam a atuação como professora-leitora de Português e Literatura Brasileira, em favor da consolidação da integração latino-americana, e comenta sobre exercício de difundir a cultura brasileira em ensino superior estrangeiro, mantendo a atenção à alteridade, à sensibilidade no processo de encontro entre culturas.

Contextualização: a instituição

A universidade, evocando aqui, o trabalho de Alano e Pires Jr. (2022, p. 277),

[...] é caracterizada por agregar diferentes visões de mundo, compreensões dissonantes, e dialógicas, opiniões acerca da realidade que nos cerca. [...] “so-mente graças a esta refração das opiniões, avaliações e pontos de vista o signo [a linguagem] é vivo e móvel e é capaz de desenvolvimento.” (Volochínov, 2013 [1930], p. 199, *inserção nossa*).

No âmbito do Leitorado, atuo na Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), na Argentina, Buenos Aires, a qual é composta por quatro sedes, localizadas na Cidade Autônoma de Buenos Aires e nas cidades do entorno: Caseros e Saenz Peña. De acordo com o seu estatuto provisório (UNTREF, 2024), a instituição se define como uma comunidade de trabalho, a qual se integra por: docentes, pesquisadores e não docentes. Dentre os seus objetivos, podemos destacar: gerar e transmitir conhecimentos e habilidades do mais alto nível em clima de liberdade, justiça e solidariedade; educar nos valores da democracia, dos direitos humanos, da fraternidade e da paz entre os povos, sem nenhuma discriminação; e formar recursos humanos para exercer o desenvolvimento econômico, social e cultural do país (UNTREF, 2024).

Conforme dados de 2022, a Universidade conta com quase trinta mil estudantes de Graduação e Pós-Graduação, os quais se dividem em cursos na modalidade presencial e virtual. Na instituição, exerço minha função como Leitora em dois segmentos: Laboratorio de Investigación e Innovación en Política y Gestión de Lenguas (LINGUA), sob a coordenação da professora doutora Lía Varela; e no Programa de Pós-Graduação em *Estudios Literarios Latinoamericanos*, sob a coordenação do professor doutor Daniel Link. O Laboratório LINGUA é formado por uma equipe interdisciplinar nas áreas de Letras, Relações Internacionais, Educação, Tradução, Linguística, TIC –, e caracteriza-se por ser uma equipe flexível e dinâmica, de modo a atender aos problemas e demandas no campo da Linguagem. Em relação a seus objetivos:

La finalidad es **contribuir al desarrollo equitativo del capital lingüístico de las personas y las instituciones, dado el papel clave que este desempeña en el acceso al conocimiento y la experiencia internacional, en el desarrollo económico, cultural y social.** [...] UNTREF LINGUA se propone: producir conocimiento científico sobre usos, necesidades y problemas referidos al lenguaje y los idiomas entre su público objetivo: prioritariamente, la comunidad de la UNTREF y de su entorno socioeconómico; ofrecer servicios y productos (cursos, capacitaciones, asesoramiento, traducciones, selección y/o desarrollo de herramientas) a medida de las necesidades lingüísticas detectadas; evaluar su implementación; acompañar procesos de innovación y mejora en el campo de los idiomas en otros organismos, empresas e instituciones; contribuir a la formación de jóvenes profesionales del área brindando acompañamiento en la

ejecución de proyectos; **participar en el debate académico nacional, regional e internacional en temas de política y gestión de lenguas.** (UNTREF LINGUA, 2024, s.p., *grifo nosso*).

No que respeita ao Mestrado em Estudios Literarios Latinoamericanos, compartilho seus objetivos:

constituirse en un centro de referencia en lo que se refiere a los Estudios Literarios Latinoamericanos, cuya presencia en la región ha sido hasta ahora intermitente y asistemática, formar investigadores y profesionales capaces de desarrollar una práctica en donde la investigación y **el despliegue de una perspectiva crítica sobre los procesos de integración cultural latinoamericana sean las claves de su accionar**; formar profesionales capaces de diseñar y/o realizar una gestión reflexiva y eficaz de la producción literaria, con independencia de las fronteras nacionales, y de gestionar espacios editoriales dedicados particularmente a la literatura contemporánea; formar investigadores capaces de sostener y desarrollar nuevas perspectivas teórico críticas sobre la memoria y las herencias culturales y, a partir de ellas, promover nuevas reflexiones sobre diferentes aspectos del mundo contemporáneo. (UNTREF, 2024, p. 6, *grifo nosso*).

Nesses dois espaços do campo da Linguagem, destaca-se a importância dada ao desenvolvimento do capital linguístico e cultural dos sujeitos, à internacionalização e integração latino-americana a qual, dentre outros caminhos possíveis, tem por base o uso da língua e, por conseguinte, sua promoção. Minha função nesta universidade, imersa nesses espaços supracitados, é, portanto, a de promover a Língua Portuguesa, na variante brasileira, proporcionando maior visibilidade internacional ao Brasil, no que respeita à cultura – e seus desdobramentos na[s] arte[s] –, bem como à ciência brasileira em diálogo com a ciência argentina, contribuindo para maior integração sul-americana, sempre em consonância com os objetivos dos espaços onde atuo e atenta às demandas, inquietações e sugestões dos estudantes com os quais interajo.

Essa promoção, no papel de Leitora, dá-se, portanto, por meio de proposição de atividades científico-culturais – como proposição de mesas, encontros, mostras de filmes –, bem como pelo ensino de Língua Portuguesa, Literatura e demais artes brasileiras – nas matérias de cursos regulares, oficinas práticas, acadêmicas e de verão, assessoramento linguístico-científico ofertadas pelo LINGUA e pelo Pós-Graduação em *Estudios Literarios Latinoamericanos* –, a estudantes da comunidade geral, docentes e não docentes, graduandos e pós-graduandos, em suma: no interior da esfera acadêmica, nas modalidades virtual e presencial. Para tanto, a atuação na instituição compreende o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Bases que sustentam a prática educativa: breves reflexões

Como profissionais da Linguagem, atuantes ou não no exterior, estamos cientes de que eleger trajetos a serem percorridos no trabalho com a docência e com a pesquisa – na esfera escolar ou acadêmica – não é gratuito e nem aleatório, implica coerência e integração com o escopo teórico-epistemológico. Nossa compreensão sobre a língua[gem] está necessariamente inscrita em nossas atividades, assim como também está a nossa compreensão sobre os sujeitos com os quais nos relacionamos.

Desse modo, importa pontuar que a perspectiva teórico-epistemológica que sustenta minha ação como Leitora é a histórico-cultural, base epistêmica da *psicologia da linguagem* que tem como autor fundante Lev S. Vygotski (com base em Vygotski, 2012 [1931]; 2014 [1934]). É importante registrar que o Círculo de Bakhtin, e seus seguidores, também compõe meus fundamentos, no âmbito da *filosofia da linguagem* (Bakhtin, 2010 [1920-24]; 2010 [1952-53]; Volos-hínov, 2009 [1929]; 2013 [1930]; Ponzio, 2010, 2013, 2014 – entre outros). Essas são, a princípio, as bases que fundamentam o trabalho no plano da docência, no processo de elaboração metodológica das atividades vivenciadas e propositadas no âmbito do Leitorado, na atuação em território argentino, na UNTREF.

As teorizações da psicologia vygotskiana nos auxiliam na compreensão sobre o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* dos sujeitos interactantes, no que respeita ao objeto de ensino, bem como a visualizar, como docentes, o processo de apropriação dos conceitos científicos (Vygotski, 2014, [1934]), que se dá a observar por meio da linguagem: seja em textos escritos ou orais, no ambiente acadêmico e para além dele. Compreender os processos de alargamento do desenvolvimento humano nos auxilia a equilibrar a nossa prática, aprofundando, dinamizando, ampliando e/ou horizontalizando as discussões e conteúdos propostos. Com base na perspectiva vygotskiana, estamos cientes de que:

Em nossa experiência como adultos escolarizados, vivenciamos recorrentemente novas apropriações de conceitos. Podemos assumir que, enquanto estivermos vivos, estará viva também a possibilidade de nos apropriarmos, por relações intersubjetivas estabelecidas, de novos conceitos, tanto aqueles suscitados por meio da empiria, das experiências informais quanto aqueles provenientes de um processo que demanda esforços de outra ordem, que são mediados por vivências de âmbito mais formalizado, como na apropriação dos conceitos científicos. Em nosso processo de imersão na cultura escrita, de imersão nos aprofundamentos sobre distintos modos de pensar e teorizar a/acerca da realidade, vamos agregando novas generalizações e passando a compreender e a refletir de maneira distinta sobre determinado objeto, fato histórico, e, por isso mesmo, vamos dando novos acabamentos aos conceitos estudados. (Alano, 2023, p. 93).

No que respeita à perspectiva bakhtiniana, cabe acrescentar que, além de poder nos oferecer suporte para as discussões de plano filosófico no que se refere à constituição dos sujeitos com os quais nos relacionamos – sobretudo em se tratando da relação professora-estudantes, cujas culturas se instauram em diferentes territórios e contextos históricos e sociais e linguísticos –, nos dá também insumos, amplamente conhecidos no campo das Letras, no que tange a questões que envolvem o ensino da língua sendo ela materna ou não:

As teorizações do Círculo de Bakhtin são de suma importância em uma elaboração didática (HALTÉ, 2008 [1998]) com vistas a analisar a linguagem, pois as concepções de língua, sujeito, texto-enunciado e gêneros nos ancoram para um trabalho que transcende a materialidade textual. As concepções bakhtinianas ajudam-nos a compreender, segundo Rodrigues (2001, 2005) e Acosta-Pereira (2008, 2012), tanto a dimensão social dos textos-enunciados quanto sua dimensão verbo-visual. (Souza; Alano; Catoia Dias, 2019, p. 46).

Essa sustentação teórico-epistêmica também se mantém consoante às Propostas Curriculares elaboradas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), voltadas especificamente aos professores de ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira. Tais Propostas compreendem “a língua(gem) sob perspectiva discursiva e ao seu ensino como atividade reflexiva e como experiência que favorece o desenvolvimento de um movimento intercultural abrangente.” (Brasil, 2020, p. 11).

Esse movimento intercultural, leva-nos também, como Leitores, a buscar sustentar uma prática de compreensão da Língua Portuguesa como língua *pluricêntrica* (com base em Faraco, 2016), mesmo que às vezes o foco do ensino na esfera acadêmica – em se tratando de minha atuação – não seja propriamente da língua, mas das artes (literárias) brasileiras. Desse modo, ainda que o nosso interesse, como Leitores/as, esteja voltado à expansão da Língua Portuguesa, na variedade brasileira, exercer a não sobreposição de variedades, evitando, pois, o tom hierárquico e monolítico, que contribui pouco para a internacionalização e a ampliação dos referentes culturais dos sujeitos, parece fundamental à atuação. Assim, nas práticas de ensino de Português e/ou de Literatura e Artes brasileiras, ao trazer as singularidades do português brasileiro, em sua mais ampla diversidade, lanço mão – quando corresponde – de outras variantes e produções culturais de países da CPLP, como modo de respeitar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos e o desenvolvimento de seu capital cultural (Bourdieu, 2007 [1977]), apontando, pois, para a pluralidade que nos constitui como falantes de Língua Portuguesa.

Dentro dessa lógica de compreensão sobre o processo que envolve o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no Programa Leitorado, com enfoque na *alteridade*, destaco também a relevância de, em atuando em território argentino, abrir espaço para as aproximações e contrastes entre a Língua Espanhola e Língua Portuguesa, a fim de “promover uma metarreflexão que dinamize a aprendizagem” (Brasil, 2020, p. 22). Ser bilíngue, recorrendo, aqui, à escritora Sylvia Molloy (2018), é

falar sabendo que o que se diz está sempre sendo dito em *outro* lugar, em muitos lugares. [...] O bilinguismo implícito daquele que domina mais de uma língua – por hábito, por comodidade, como desafio, com fins estéticos, seja simultânea ou sucessivamente – torna evidente esta alteridade da linguagem. Esta é a fortuna do bilíngue [...] (p.52)

Aprender outro idioma é apre[en]der sentidos que estão em nós e nos outros. Desse modo, utilizar de nosso próprio idioma – no que corresponde aos seus aspectos lexicais, sintáticos, semânticos e enunciativos – como caminho para a compreensão de outra língua pode ser um percurso profícuo desde que o foco na estrutura não seja o ponto principal e único de nossa ação (com base em Brasil, 2020). Segundo Geraldi (2010b) “Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença.” (p. 313). Ademais, acrescento, aqui, que

[...] conceber a língua tal qual vimos concebendo [...] não significa lidar com os *gêneros do discurso* no propósito de realizar análise gramatical conforme compreendida tradicionalmente, mas, com a intenção de ampliar as práticas de uso da língua dos sujeitos, [...] em favor do ato de dizer desses mesmos sujeitos, como leitores e produtores de textos em suas variadas formas de realização. A análise linguística a qual buscamos nos referir [...] se pauta, portanto, nas teorizações da perspectiva enunciativo-discursiva e sociocognitivista, visando a um olhar didático-pedagógico operacional-reflexivo da linguagem (com base em BRITTO, 1997) e buscando a relação do sujeito com a língua sob o panorama da interlocução, da compreensão da língua em funcionamento. (Souza; Alano; Catoia Dias, 2019, p. 45).

Em assim considerando, tratando-se de uma prática direta de ensino de idiomas no Ensino Superior ou da prática que envolve mais bem o ensino de Literatura Brasileira, a dimensão do que é o *outro*, do que é o Brasil, do que é o português, do que somos nós, está sempre posta. São ações no campo da microgênese (base em Vygotski, 2012 [1931]; Wertsch, 1985; Temporetti, 2012) que, de texto em texto, canção a canção, filme a filme, podem contribuir significativamente para a ampliação das práticas culturais desses sujeitos, para o trabalho com a *alteridade*, bem como para a internacionalização da ciência tanto brasileira quanto argentina.

As universidades, além de serem espaço profícuo de inter-relações entre pessoas oriundas de diferentes entornos sociais e culturais – bem como lugar da “efervescência de gêneros do discurso mediados pela escrita, a eloquência de manifestações que perpassam as militâncias dos centros acadêmicos, tudo isso se orienta, de algum modo, a quem vivência – em sua condição de estudante ou não – esse espaço.” (Alano; Pires Jr., 2022, p. 287) –, elas são lócus de produção de conhecimento gestadas por discentes, docentes e pesquisadores. Assim, as ações organizadas nesse âmbito podem resultar em laços que se expandem para além do território argentino, e para além do território brasileiro, ampliando, pois, os conhecimentos dos sujeitos,

apondo outras vozes (Bakhtin, 2010 [1952-53]) à produção teórico-científica e enriquecendo os processos que envolvem ensino, língua, cultura brasileira e relações internacionais.

Estar leitor(a): o *encontro* com o outro-estrangeiro

No que concerne à função de estar Leitora, importa ressaltar que, além de promover a língua portuguesa, a cultura brasileira e a nossa ciência no exterior, tendo em conta as bases teórico-epistemológicas que, no que se refere à minha experiência, sustentam a ação, é fundamental destacar, em conformidade com os objetivos do Programa, que a atuação no âmbito do Leitorado possibilita: a ampliação de repertório cultural por parte de sujeitos que vivem na região, lócus de atuação no Leitorado, incidindo sobre o seu desenvolvimento humano; contribui para o desenvolvimento acadêmico-científico da UNTREF, universidade parceira e, logo, enriquece as vivências de discentes, docentes e pesquisadores envolvidos/contemplados por [n]este Programa; oferece a possibilidade de apropriação linguística e discursiva da Língua Portuguesa, na variedade brasileira, aos sujeitos que vivem em território argentino, ampliando, assim, o número de sujeitos bilíngues da região, de modo a contribuir tanto à sua emancipação no mundo, como com o desenvolvimento econômico e cultural do país, ainda que a longo prazo.

Se para o Brasil a importância está em socializar e compartilhar a nossa cultura com habitantes do país vizinho, no que tange à Argentina, a importância está em receber um profissional brasileiro que não só atua em território argentino, colaborando para o desenvolvimento acadêmico-científico do país, mas está imerso na cultura rio-platense. Essa imersão cultural por parte de mim, como Leitora, possibilita, conseqüentemente, a visibilidade cultural e científica também da Argentina, uma vez que, como profissional, busco em minha prática estabelecer relações profissionais dentro deste país e levo parte do que vivencio em território argentino a outros contextos sociais, contribuindo, em âmbito internacional, para a integração entre Argentina e Brasil, no que respeita a aspectos linguísticos, culturais, sociais e científicos.

Desse modo, compete mencionar que, em imersão na esfera acadêmica, tenho buscado levar a cabo a efetivação das atribuições inerentes ao cargo de Leitor, sobre a qual venho discorrendo ao longo deste ensaio, visando a: 1) promoção da Língua Portuguesa, na variedade brasileira; 2) maior visibilidade internacional do Brasil, em âmbito cultural, artístico e científico; 3) ampliação da colaboração entre instituições de ensino brasileiras e argentinas; 4) expansão da cooperação acadêmica entre docentes e pesquisadores em contextos argentino e brasileiro, em parcerias consolidadas; 5) maior interesse, por parte de sujeitos que vivem em território argentino, em conhecer, compartilhar e investigar sobre questões ligadas à língua portuguesa e à cultura brasileira. Esse conhecer, compartilhar e investigar, do ponto de vista cultural, político e econômico, incide, necessariamente, em 6) maior consumo de produtos culturais brasileiros, e, portanto, expansão de nosso idioma.

Por fim, antes de seguir com as considerações sobre o papel de estar Leitora, gostaria de acentuar que, conforme Faraco (2016), “a língua não adquire peso e prestígio no vazio” (p. 367),

para que a Língua Portuguesa se destaque efetivamente em plano internacional o Brasil deve, além de outros fatores, projetar-se “como referência política internacional tais como a paz, a democracia, a justiça, a distribuição equitativa da riqueza e o equilíbrio ambiental.” (Faraco, 2016, p. 367). Nesse sentido, as ações em âmbito do Leitorado ou do ensino de Língua Portuguesa precisam ser pautadas por um exercício constante de alteridade e atenção às diferentes realidades dos interlocutores.

Essa abordagem demanda uma prática ética (com base em Bakhtin, 2010 [1920-24]) que reconheça e valorize a diversidade cultural, social e econômica presente nos contextos de atuação. É essencial que tais iniciativas se orientem por um compromisso com a justiça social, promovendo a inclusão e o diálogo intercultural. Essas atividades, ao considerar as especificidades e necessidades de cada grupo, contribuem para a construção de um ambiente mais justo e equilibrado, onde a Língua Portuguesa possa servir como um veículo de compreensão mútua e cooperação. A prática de alteridade, aliada a uma postura ética, possibilita um ensino que não apenas transmite conhecimentos linguísticos, mas também promove o respeito e a valorização das múltiplas identidades e vozes presentes na esfera acadêmica e social.

Conclusões

Com vias de finalizar as reflexões aqui gestadas, importa pontuar que estar Leitora se solidifica no encontro entre culturas, entre sujeitos; é conhecendo o outro que conhecemos a nós mesmos e é conhecendo outro idioma, que voltamos a atenção à nossa própria língua (Vygotski, 2014 [1934]). A proposição de trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira em esfera acadêmica, bem como a Literatura e Artes brasileiras, em papel de aperfeiçoar a diplomacia cultural, é propositar esse encontro com a alteridade, sobre a qual vim acentuando ao longo da textualização deste ensaio. Os Leitores, como mediadores culturais – e também todos os profissionais que se dedicam ao ensino em território estrangeiro – recordemo-nos, são como essas “águas em fio”, que, aludindo a historiadora Soares (2017, p. 192), “se colocam nessa trama como fios da urdidura que organizam o desenho, ao filtrarem, ressignificarem e atuarem em consonância com determinadas perspectivas culturais e políticas junto a setores sociais”.

Essa atuação, a curto ou a longo prazo, incide sobre sujeitos em suas compreensões de mundo e incide também sobre esses mesmos Leitores que se lançam ao mundo, encontrando o outro, sendo agente, sendo ação, sendo passagem. A diplomacia começa com o papel de Leitor/a, mas, o/a Leitor/a, quando não mais atuante, não dá fim à diplomacia: ele/ela importa o outro para si e se empresta ao outro, contribuindo, assim, para o desenvolvimento humano (Vygotski, 2012 [1930]; 2014 [1934]), logo: para o desenvolvimento cultural.

Referências

- Alano, N. D. (2023). *Scripta manent, lectiones volant: A leitura nas inter-relações acadêmicas* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Alano, N. D., Pires Jr, H (2022). Entre olhas e percepções: as vivências com a cultura escrita acadêmica por parte de uma trabalhadora terceirizada inserida em ambiente universitário. *Trabalhos em linguística aplicada*, 61 (1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/01031813v61n120228658974>
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores. (Trabalho original publicado em 1920-1924).
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal* (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979).
- Bakhtin, M. (2010). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (5ª ed., pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1952-1953).
- Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1977).
- Brasil. Ministério das Relações Exteriores. (2020). *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*. Brasília, DF: FUNAG.
- Brasil. Ministério das Relações Exteriores. (2020). *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*. Brasília, DF: FUNAG.
- Brasil. Ministério das Relações Exteriores. (2020). *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília, DF: FUNAG.
- Faraco, C. A. (2016). *A história sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Melo Neto, J. C. (1994). *Obra completa: volume único*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Mamani S. M. (2019). *A formação de professores de português como língua adicional na república argentina: um percurso histórico* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Oliveira, G. M., & Dornelles, c. (2007). Políticas internacionais del portugués. *Análisis del Real Instituto Elcano*, 1, 137.
- Ponzio, A. (2010). *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Ponzio, A. (2013). *La filosofía del linguaggio: segni, valori, ideologie*. Bari: Giuseppe Laterza.
- Ponzio, A. (2014). Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In V. Miotello & M. I. Moura (Orgs.), *A alteridade como lugar da incompletude* (pp. 49-95). São Carlos, SP: Pedro e João Editores.
- Silva, D. B. da (2013). *Da flor do Lácio a língua global*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Soares, G. P. (2017). *Escrita e edição em fronteiras permeáveis: mediadores culturais da nação e da modernidade na América Latina (Século XIX e primeiras décadas dos XX)*. São Paulo: Intermeios.

- Souza, L., Alano, N. D., & Catoia Dias, S. (2019). Análise linguística integrada à leitura: contribuições para a prática docente em língua portuguesa. *Linguagem & Ensino*, 22(1), 39-56. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16131>
- Temporetti, F. (2012). Introducción: el retorno del hijo prodigioso. In L. S. Vygotski, *Pensamiento y habla* (pp. xx-xx). Colihue. (Original work published 1934).
- Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado de <https://www.untref.edu.ar/documentos/estatuto.pdf>
- Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Untref Lingua – presentación. Recuperado de: <https://lingua.untref.edu.ar/es/presentacion>
- Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Maestría en Estudios Literarios Latinoamericanos. Recuperado de: <https://untref.edu.ar/posgrados/maestria-en-estudios-literarios-latinoamericanos>
- Vygotski, L. S. (2012). *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje. (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotski, L. S. (2014). *Obras Escogidas: Pensamiento y lenguaje; conferencias sobre Psicología. Tomo II*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje. (Trabalho original publicado em 1934).
- Wertsch, J. (1985). Vygotsky and the social formation of the mind. Harvard University Press.

Autoras e Autor

Coordenadoras

Caroline Kirsch Pfeifer

Doutoranda de *Literatura Latinoamericana y Estudios Culturales* (UdeSA). Mestre em Literatura Infantil y juvenil (UNR). Licenciada em Letras, especialista em Literaturas em Língua Portuguesa (FAPA). Atualmente, é docente das cátedras de Literaturas Lusófonas 1 e 2 formação de professorxs da *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (FaHCE) da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP). Docente de Literatura Brasileira e Tradução Literária no *Traductorado en Portugués* do *Lenguas Vivas* “Juan Ramón Fernández”. Docente de Literatura 1 e 2 no *Lenguas Vivas* “Sofía B. Sapangenberg”. Docente de pós-graduação na *Carrera de Especialización en Traducción Literaria* (CETRALIT, UBA). Participou de numerosos congressos e jornadas na Argentina, Brasil, Peru e Uruguai como palestrante e organizadora. Publicou artigos na área da literatura. Sua área de pesquisa é as relações do transe nas literaturas contemporâneas da Argentina e Brasil. É professora colaboradora CeLyC/IdiHCS (Centro de Estudios de Literaturas Comparadas, UNLP).

Giselle Nunes de Castro

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB). Possui especialização em Literaturas Portuguesa e Africanas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-graduação em Patrimônio Cultural da Argentina pela Universidad del Salvador (USAL), graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Design pela Universidad Argentina de la Empresa (UADE). É professora adjunta das matérias Língua e Gramática Portuguesa 1 e 2 na Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente na formação de professores no *Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández* e no *Lenguas Vivas Sofía Esther Broquen de Spangenberg*. É professora de português na Universidad Nacional de Luján (UNLu). É co-coordenadora de português na equipe de avaliações em línguas latinas no *Ministerio de Educación e Innovación del GCBA* e autora de materiais didáticos e manuais do professor da série “Las lenguas en la escuela”, idealizados pelo *Ministerio de Educación e Innovación del GCBA* para as escolas públicas plurilíngues da Capital Federal. Possui vasta experiência no ensino de PLCE, produção de materiais didáticos, coordenação pedagógica e formação docente.

Autoras e Autor

Ana Laura dos Santos Marques

Professora de Língua Portuguesa, *Portuguese Lecturer*, e Coordenadora de Português no *Department of Spanish and Portuguese*, University of Kansas, EUA, desde agosto de 2022. Desempenhou-se como professora assistente e coordenadora da área de Português na Universidad de Santiago de Chile (USACH), no curso de *Lingüística Aplicada a la Traducción, mención portugués-inglés-español* entre os anos 2008 e 2022. É doutora em *Lingüística* pela Pontificia Universidad Católica de Chile (2020), mestre em Linguística Aplicada (2005) e licenciada em Letras (2002), Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Suas pesquisas incluem o ensino de Português como Língua Adicional (PLA), escrita acadêmica e o bilinguismo espanhol-português em contextos de PLA.

Daniela Peez Klein

Mestre em Estudos Literários Latino-Americanos (*Universidad Nacional de Tres de Febrero*). Professora de Português (Instituto “Juan Ramón Fernández” de Ensino Superior em Línguas Vivas). Professora Adjunta de Língua Portuguesa e Gramática 3,4 e 6 (FaHCE-UNLP), de Gramática Portuguesa e Práticas Linguísticas em Língua Portuguesa 3 (IESLV JRF) e de Literatura em Língua Portuguesa 4 (ENS LV SEBS). Dançarina e performer. Publicou “Entorno degradado em “Entre rinhas de filhotes e porcos abatidos, de Ana Paula Maia” (2023), “O estudo da língua com base na análise do(s) discurso(s) na formação de professores PLCE” (no prelo). Além de coordenar o Grupo de Pesquisa em Língua Portuguesa (CEIL, IdIHCS-UNLP/CONICET) onde pesquisa literatura e artes vinculadas aos danos ambientais (CISH, IdIHCS-UNLP/CONICET). Articula a sua atividade acadêmica com a prática das artes performativas. Suas áreas de interesse são Literatura Argentina e Brasileira produzidas no século XXI e Português Língua-Cultura Estrangeira.

Mariana Larriau

Especialista em Didática das Línguas Estrangeiras pela Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Professora de Português pelo Instituto Superior em Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (IES em LV “JRF”). Atualmente, é professora Chefe de Trabalhos Práticos de Português no Bacharelado em Trabalho Social, em Enfermagem e no Doutorado em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional de Río Cuarto (UNRC). Também é professora Assistente do Bacharelado em Gestão Universitária da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Professora Adjunta da Universidade Argentina da Empresa (UADE). Desde 2014, possui a categoria de pesquisador pelo Ministério da Educação da Nação. Participa em projetos da Universidade Nacional de General Sarmiento (UNGS) e da UNRC. Publicou revistas e capítulos de livros no país e no exterior.

Natalia Ricciardi

Doutora em Linguística e Línguas pela Universidade Nacional de Rosário (UNR- Argentina). Formada em ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira. Pós-graduação em Aquisição e Ensino de Espanhol como Segunda Língua. Atualmente é professora na graduação em português como língua estrangeira (Tradução, Ensino e Pesquisa) nas cadeiras Língua e Gramática Portuguesa III e Metodologia de Ensino da Língua Estrangeira na UNR. Coordena o programa “Espanhol para a Inclusão Cidadã” destinado a imigrantes e refugiados afrodescendentes não hispano-falantes. Pesquisadora nos projetos “Línguas estrangeiras no nível superior, inovação e diversificação de propostas curriculares/didáticas no contexto pós-pandemia” do Núcleo de Estudos e Investigações em Educação Superior do Mercosul (em conjunto com a UDELAR – Uruguai e a USP – Brasil) e no “Grupo de Estudos em Integração e Cooperação Regional na América Latina” (GEICRAL) do Instituto de Investigações da Faculdade de Ciência Política da UNR, Argentina. Coordena o *Learning Communities* sobre Pedagogias decoloniais em conjunto com a Doutora Muriel Gallego, do Language Department da Ohio University. Conta com numerosas comunicações e publicações em diferentes áreas relacionadas ao ensino de PLE e espanhol.

Natássia D’Agostin Alano

Doutora (2023) e mestre (2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, na área de concentração em Linguística Aplicada. É graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2014). Atualmente, exerce o cargo de Leitora Guimarães Rosa (MRE) na Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), onde atua como docente no *Laboratorio de Investigación e Innovación en Política y Gestión de Lenguas* - UNTREF LINGUA e no Mestrado em *Estudios Literarios Latinoamericanos*.

Oscar Xavier Meléndez-Robles

Doutorando em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina. Bacharel em Tradução e Interpretação pela Universidad Ricardo Palma. Mestre em Educação pelo Instituto para la Calidad de la Educación (ICED) da Universidad de San Martín de Porres. Especialista em Português para Estrangeiros pela PUC-Rio. De 2015 a 2022, foi docente do Instituto Guimarães Rosa -Lima. Desde 2015, é professor em tempo integral do *Departamento de Traducción e Interpretación Profesional* da Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Membro do grupo InterTrads (Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Vocaís). Faz pesquisa sobre tópicos relacionados à descrição do português brasileiro em perspectiva não materna e didática das línguas estrangeiras na formação de tradutores.

Nunes de Castro, Giselle

Português língua estrangeira em contexto acadêmico / Giselle Nunes de Castro ; Caroline Kirsch Pfeifer ; Coordinación general de Giselle Nunes de Castro ; Caroline Kirsch Pfeifer. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2026.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2705-7

1. Enseñanza. 2. Escritura. 3. Comprensión del Texto. I. Kirsch Pfeifer, Caroline II. Nunes de Castro, Giselle, coord. III. Kirsch Pfeifer, Caroline, coord. IV. Título.
CDD 469

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2026

ISBN 978-950-34-2705-7

© 2026 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA