

**Português:**

uma língua internacional



*Reitor*

Pe. Josafá Carlos de Siqueira SJ

*Vice-Reitor*

Pe. Francisco Ivern Simó SJ

*Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos*

Prof. José Ricardo Bergmann

*Vice-Reitor para Assuntos Administrativos*

Prof. Luiz Carlos Scavarda do Carmo

*Vice-Reitor para Assuntos Comunitários*

Prof. Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio

*Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento*

Prof. Sergio Bruni

*Decanos*

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade  
(CTCH)

Prof. Luiz Roberto A. Cunha (CCS)

Prof. Luiz Alencar Reis da Silva Mello (CTC)

Prof. Hilton Augusto Koch (CCBM)

# **Português:** uma língua internacional

**Rosa Marina de Brito Meyer**

**Adriana Albuquerque**

(Organizadoras)



© Editora PUC-Rio  
Rua Marquês de S. Vicente, 225  
Projeto Comunicar – Casa Editora/Agência  
Gávea – Rio de Janeiro – RJ – CEP 22453-900  
Telefax: (21) 3527-1760/1838  
www.puc-rio.br/editorapucRio  
edpucRio@puc-rio.br

#### Conselho Editorial

Augusto Sampaio, Cesar Romero Jacob, Fernando Sá, José Ricardo Bergmann, Luiz Alencar Reis da Silva Mello, Luiz Roberto Cunha, Miguel Pereira, Paulo Fernando Carneiro de Andrade e Sergio Bruni.

#### Revisão

Maria Inês Galvão

#### Projeto gráfico de capa e miolo

Flávia da Matta Design

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita das Editoras.

Português: uma língua internacional / Rosa Marina de Brito Meyer, Adriana Albuquerque (organizadoras). - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015.

208 p.; 23cm

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-8006-169-7

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Aquisição da segunda língua. I. Meyer, Rosa Marina de Brito. II. Albuquerque, Adriana.

CDD: 469.07

# Sumário

---

7 **Apresentação**  
*Karls Erik Schollhammer*

---

9 **A nova presença internacional da língua portuguesa**  
*Rosa Marina de Brito Meyer*

---

23 **Jornal popular e jornal de referência no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros**  
*Norimar Júdice e Adriano Santos*

---

47 **Português língua estrangeira na UFRJ: o processo de consolidação de uma área**  
*Patricia Maria Campos de Almeida*

---

59 **Ensinar aprendendo e aprender ensinando: a formação docente como eixo norteador da área de Português Língua Não Materna (PLNM) na UERJ**  
*Alexandre do Amaral Ribeiro*

---

77 **A formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras da PUC-Rio: horizonte teórico e decisões curriculares**  
*Inês Kayon de Miller e Beatriz de Castro Barreto*

---

- 
- 95 **Um panorama do ensino de língua portuguesa nas universidades italianas**  
*Livia Assunção Cecílio*
- 
- 111 **Português língua internacional – a experiência de Portugal:  
o Português língua estrangeira na Universidade de Évora**  
*Ana Alexandra Silva e Maria João Marçalo*
- 
- 127 **O crescimento do ensino do Português nos Estados Unidos e a  
difusão do Brasil**  
*Celia R. P. Bianconi*
- 
- 141 **O Rio de ontem e de hoje: a importância do contexto histórico-cultural  
na aquisição de português como segunda língua em nível intermediário**  
*Marta Almeida*
- 
- 153 **Intercultural Competency and Second Language Acquisition:  
My experience learning Portuguese in Brazil**  
*Olenka Bilash*
- 
- 207 **Sobre os autores**
-

## Apresentação

---

Para um recém-chegado na lusofonia apresentar este é não apenas um grande prazer como uma tarefa de rememorar minha própria trajetória e experiência aprendizado da língua portuguesa. Meu primeiro encontro com o português se deu há mais de 25 anos quando cheguei no Brasil, na época com intenção de permanecer no país por um ano como leitor visitante de literaturas nórdicas. Comecei a estudar a língua por necessidade e as exigências de competência no idioma aumentaram obviamente pela opção profissional de permanecer no Brasil como professor. Voltei para meu país muitas vezes, mas nunca mais “saí” do português, que me conquistou e veio a impor-se sobre as outras línguas aprendidas na infância e juventude, condição imprescindível para quem nasceu dinamarquês, com uma língua materna compartilhada por menos de 5 milhões de pessoas. Durante os primeiros tempos o português era uma ferramenta ainda primitiva, necessidade para a comunicação imediata, mais tarde comecei a poder fruir da nova língua como uma alavanca dinâmica para entender melhor a cultura para além do sentido das palavras em sua semântica simples. Tornou-se finalmente um prisma fundamental e vivo através da qual meu próprio papel numa realidade complexa e tantas vezes contraditória se tornava possível. As hierarquias entre as línguas se modificaram. Falo e escrevo ainda melhor em minha língua materna, é claro. Entretanto, o português hoje é a espinha dorsal da minha compreensão do mundo atual. Tornou-se a chave para a minha própria existência nele.

Há duas perspectivas que se cruzam neste livro, composto por pesquisas e depoimentos de um elenco representativo de especialistas no ensino do Português como segunda língua.

Uma é o desenvolvimento da relevância global do português e o crescimento no interesse dessa língua durante as últimas décadas, fenômeno que deve ser entendido no âmbito do novo papel e da projeção política e econômica do Brasil no exterior. A outra perspectiva baseia-se nos modos através dos quais a aprendizagem do português afeta e aprofunda a experiência cultural e histórica de quem passa por ela. Ambas perspectivas são guias imprescindíveis para o desenvolvimento contemporâneo do ensino de português e da pesquisa em seus fundamentos conceituais, metodológicos e práticos. O livro que o leitor tem em mãos oferece importantes exemplos da relevância crescente que a pesquisa do português como língua estrangeira ganhou no contexto universitário nacional e internacional.

*Karl Erik Schøllhammer*

Professor e diretor do Departamento de Letras da PUC-Rio



# A nova presença internacional da língua portuguesa

---

Rosa Marina de Brito Meyer (PUC-Rio)

Muitas vezes, acontecimentos passam como um filme frente aos nossos olhos, sem que cheguemos a interrelacioná-los, ou a perceber a relação de causa e consequência que os liga. É o que acontece com o crescimento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa no mundo: podemos perceber que de fato cada vez mais há interesse na nossa língua, mas nem sempre conseguimos identificar o conjunto sistêmico de motivos que levou a essa situação. Mas uma reflexão sobre os recentes acontecimentos mundiais pode explicar.

A história das línguas não é lógica, e o seu desenvolvimento está recheado de situações paradoxais, na maioria das vezes motivadas por eventos de caráter sociopolítico.

É o que ocorre com o atual crescimento da presença da língua portuguesa no mundo: o momento da hegemonia da língua inglesa, quando um número cada vez mais significativo de habitantes das mais distintas regiões do mundo e, portanto, falantes das mais variadas línguas domina o inglês, corresponde exatamente ao período em que mais se ensina português como segunda língua e como língua estrangeira nas mais variadas regiões do mundo.

Não há dúvida de que o inglês se tornou, neste início de século XXI, a língua franca da academia, da política, do comércio, dos esportes, da comunicação. A avassaladora entrada dos meios digitais na vida do ser humano, tomado individual ou coletivamente, acelerou uma tendência que já se anunciava

antes da popularização dos bits e bytes. Uma criança brasileira pode não ter tido aulas formais da língua inglesa, mas certamente sabe “entender” e “ler” – decifrar – os comandos em inglês de qualquer novo game imediatamente após o seu lançamento. Estudantes das classes sociais menos favorecidas, com acesso a canais de TV a cabo, procuram assistir a filmes e seriados na língua inglesa na opção com legenda, para “acostumar o ouvido”. O Google, assim como as páginas de jornais, revistas e blogs de outros países, democratizou o acesso a textos do cotidiano em inglês, antes bastante restritos.

Cursos inteiros de graduação e de pós-graduação são oferecidos na língua inglesa em países de inúmeras outras línguas, inclusive na França, outrora tão defensiva de sua língua natal. Em apresentações em congressos internacionais, textos científicos publicados, fóruns de presidentes e ministros, rankings de universidades, shows musicais, entre tantos outros eventos, é a língua inglesa que permite uma comunicação fluida, rápida, eficiente, não entrecortada ou mediada pela figura do tradutor – ainda e sempre necessário, mas já nem tanto.

Apesar disso, cresce a olhos vistos o interesse no aprendizado do português. Paradoxal, mas explicável.

Não é novidade vermos a língua portuguesa presente nas mais variadas regiões do mundo. Graças às navegações portuguesas do século XVI e à diáspora portuguesa nos séculos posteriores, nossa língua é falada em todos os continentes, ou ao menos se mantém na forma de nomes próprios e alguns vocábulos do cotidiano. Assim, tradicionalmente, a presença do português no mundo se deu sempre, prioritariamente, em três tipos de localidade: (i) nos países em que é língua nativa, de uso geral, como Portugal e o Brasil; (ii) nos países onde as línguas nativas se mantiveram vivas e convivem com o português língua oficial, como Angola e Moçambique, por exemplo; (iii) nos países onde, por meio da imigração de cidadãos originalmente dos países caracterizados em (i) e (ii), sobrevive de forma limitada como língua de herança, com uso quase que exclusivamente doméstico ou restrito a pequenos grupos sociais.

Na segunda metade do século XX, porém, o português começa a despertar um novo tipo de interesse internacional, atingindo os falantes de outras línguas que, por motivos diferentes dos apontados acima, passam a querer aprender a nossa língua. Isso se dá inicialmente na esfera cultural/educacional

e em ambientes bem limitados, tais como no mundo da música popular, entre os amantes da Bossa Nova e da MPB e, na academia, entre os lusofonistas e brasilianistas. Os fluxos de estudantes intercambistas começam a se modificar, aparecendo uma nova direção onde antes só havia uma via de mão única: estudantes dos países desenvolvidos começam a procurar escolas e universidades de países falantes de português como seu destino de preferência.

Na última década do século XX e na primeira do século XXI, fatores mundiais de outro teor – de caráter político e econômico, principalmente – intensificam essa procura pela língua portuguesa: a entrada de Portugal na União Europeia, a oportunidade de colaborar com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em nova fase de maior estabilidade política, e principalmente o festejado surgimento do Brasil como novo jogador estratégico no mercado mundial.

Em 1991, a criação do Mercosul acendeu novas luzes sobre a região do cone sul da América do Sul. E a língua portuguesa passou a ser a segunda língua preferencial dos países hispanofalantes do grupo, ao mesmo tempo em que o Brasil declarou que o espanhol passaria a ter lugar de destaque na educação e nas instituições oficiais do Brasil. Se história claudicante do Mercosul fez com que, na realidade, a língua espanhola não conseguisse desbancar a língua inglesa como principal opção de segunda língua no Brasil, por outro lado, a língua portuguesa encontrou fértil terreno, e passou a ser cada vez mais estudada – e, logo, ofertada – nas escolas e universidades dos países vizinhos.

A criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, disseminou, entre os demais países que a compõem, um sentimento sempre celebrado pelos portugueses: o amor à língua portuguesa, a consciência de uma identidade comum entre os seus falantes, a competência da língua portuguesa como língua de cultura – língua mãe acolhedora, em um só seio, de povos separados geográfica e politicamente pela História.

Quando em 2001 o economista britânico Jim O'Neill forjou o termo Brics – Brasil, Rússia, Índia e China – para reunir os países em desenvolvimento que se destacavam pelo rápido desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, pela crescente influência político-econômica nos cenários global e regional, o

Brasil assumiu um destaque nunca antes desfrutado em sua história. Único país ocidental do grupo, ao menos até este passar a ser chamado de Brics, com a incorporação da África do Sul (o “s” final deixando de significar plural e, grafado em maiúscula, passando a significar *South Africa*), o Brasil passou a ser convidado para participar de importantes fóruns econômicos mundiais, como o G-8. Visto como o país de mais numerosa classe média dentre os países em desenvolvimento, o Brasil emergiu, então, como um muito interessante novo mercado para os setores industrial, comercial e de serviços.

Paralelamente a esse movimento, eventos do mundo da cultura e dos esportes, entre outros, colocam o Brasil em evidência. Não nos referimos aqui àqueles produtos da cultura brasileira que, desde os anos 1960/70 conquistaram um espaço na mídia internacional e conseguiram se manter em evidência por décadas: a Bossa Nova, a novela de TV e o futebol-arte, entre outros; queremos ressaltar o fato novo, que projeta uma nova imagem de Brasil no mundo. Enumeramos abaixo alguns deles, todos com grande destaque na mídia nacional e internacional. Mas cabe ressaltar que não pretendemos esgotar os fatores que contribuíram, na História mais recente, para colocar o Brasil e a língua portuguesa em destaque: relacionamos a seguir apenas alguns dos mais relevantes, sabendo que inúmeros outros poderiam entrar nessa lista.

A criação de canais internacionais da televisão brasileira, como a inauguração da TV Globo internacional, em 1999, permitiu que não só os brasileiros expatriados, mas também os estrangeiros retornados do Brasil para os seus países de origem mantivessem estreita relação com o Brasil. O sucesso de filmes como *Central do Brasil* (1999), indicado ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro e cotado para ganhar, tendo ainda Fernanda Montenegro como a candidata preferida ao prêmio de Melhor Atriz, e *Cidade de Deus* (2004), indicado para 4 prêmios, reacende uma projeção da filmografia nacional só tida, até então, com *O pagador de promessas* (1963) e *Orfeu negro* em Cannes (1959). A vitória do Brasil na Copa do Mundo de Futebol em 2002, sagrando-se o único país pentacampeão do mundo; a notoriedade que passa a cercar, dentre outros, o jogador Neymar; a febre mundial que vira uma música até então desconhecida quando, num dos inúmeros momentos de “moleque brincalhão”, Neymar faz a coreografia de *Ai se eu te pego* (2011), gravada por

Michel Teló em 2008<sup>1</sup>; a popularidade do Presidente Lula, que por algum tempo se torna o “queridinho” da política internacional; a disseminação e popularização da internet, que deu acesso a vídeos e textos em língua portuguesa a cidadãos de todo o mundo, inclusive aprendizes e professores da língua, que anteriormente tinham extrema dificuldade em obter materiais autênticos; a exposição *Brasil em Frankfurt*, que destacou o livro brasileiro na Feira Mundial do livro de Frankfurt em 2013; enfim, um sem-número de eventos dos mais variados tipos convergiram para que, em cerca de duas décadas, aflorasse um novo interesse mundial nos países lusófonos, no Brasil e, *last but not least*, na língua portuguesa.

Somem-se a esses fatos dois outros de relevância ainda maior. Por um lado, a crise econômico-financeira dos países do chamado primeiro mundo faz com que, a partir de 2007/2008, uma legião de empresas e profissionais desse mercado recessivo procurem se transferir e se estabelecer no Brasil, precisando, portanto, aprender a língua antes e depois de se mudarem para cá. Na mesma década, em 2006 o Brasil é escolhido para sediar a Copa do Mundo de 2014 e, em 2009, o Rio de Janeiro é eleito a sede dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016; com isso, novas luzes se acendem sobre o Brasil, apontando para atletas, dirigentes, equipes técnicas e torcedores a necessidade de adquirirem uma capacidade de comunicação em português, mesmo que apenas básica.

Em 2012, um artigo da BBC reproduzido pelo site *GI* do Globo.com se intitula “Brasil em alta impulsiona o ensino de português no mundo”. Nele, vemos que o mercado de trabalho britânico passou a considerar o domínio da língua portuguesa um novo diferencial que distingue candidatos no processo seletivo, tendo em vista o crescente interesse em intercâmbios comerciais com o Brasil: “Desde 2008, o Português vem sendo listado como um dos idiomas prioritários na pesquisa feita pela Confederação Britânica da Indústria (CBI), maior lobby empresarial britânico, para identificar quais habilidades dos trabalhadores podem ser úteis para os negócios.” ([http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/10/120926\\_portugues\\_cursos\\_ru.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.shtml)).

---

1 Em que pesem as inúmeras críticas dos círculos mais intelectualizados, o fato é que essa canção teve sucesso admirável, gerando inúmeros clipes em variados países onde todos a cantavam em português – compreendendo a letra ou não, mas em português.

Seguindo essa tendência, constata-se que surge um extraordinário crescimento do número de estudantes matriculados em cursos de português em vários países, incluindo os EUA, e que, por causa da crise econômica nos países tradicionalmente “ricos”, os brasileiros expatriados passaram a preocupar-se em garantir aos seus filhos o domínio do português, para garantir-lhes a possibilidade de retorno ao país.

Paralelamente a esses movimentos mundiais, desenvolve-se, nas empresas, nas escolas e na academia, a consciência da necessidade de se dar atenção às questões culturais, mais especificamente às interculturais. A indústria transnacional descobre, a duras penas – quer dizer, a duros prejuízos – que precisa adaptar-se às características culturais de cada povo em cujo país se instala. As escolas com filhos de imigrantes entendem que velhos estereótipos de raças mais ou menos inteligentes não passam de baboseira total: os fatores que mais interferem na aprendizagem das crianças são o modelo cognitivo e o padrão cultural de aprendizagem dos quais elas provêm. Professores de segundas línguas concluem que padrões comunicativos culturalmente díspares podem ser mais prejudiciais à integração social de seus alunos do que a falta de domínio absoluto de estruturas gramaticais da língua alvo.

Assim, essa conjunção de fatores, entre tantos outros que poderiam ser aqui listados, leva uma maior quantidade de pessoas a procurarem aprender a língua portuguesa.

No Hemisfério Norte, estudantes de áreas anteriormente distantes da aprendizagem de línguas, como os de Administração de Empresas, Comércio Internacional, Política Mundial e até Engenharia (por conta das questões ambientais, do interesse em petróleo, etc) passam a figurar entre os intercambistas que se dirigem a países de língua portuguesa. A paz e a estabilidade política em alguns PALOP permite que mais crianças frequentem a escola, adquirindo, portanto, maior proficiência na língua portuguesa. Filhos de imigrantes em países de outras línguas, estimulados por um novo orgulho de pertencer à comunidade lusófona, não mais se satisfazem com o português doméstico oral, procurando fontes de aprimoramento da sua língua materna.

Assim, para atender a essa demanda, cada vez mais instituições de países falantes de outras línguas passam a oferecer a disciplina Língua Portuguesa

como uma nova opção dentre as línguas tradicionalmente oferecidas; cada vez mais universidades estrangeiras buscam parcerias entre as universidades brasileiras; cada vez mais empresas multi/transnacionais consideram se estabelecer no Brasil ou nos países africanos de língua portuguesa; cada vez mais filhos de imigrantes falantes de português consideram explorar profissionalmente o seu conhecimento dessa língua; e assim por diante.

E nesse cenário, a hegemonia do inglês não é suficiente: falantes de português constituem um grupo social muito particular, profundamente orgulhosos da sua língua mãe, com características de convívio social e de padrões comunicativos bastante diferenciados em relação à maioria das línguas de maior presença no cenário mundial ocidental.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), o número de aprendizes de português cresce exponencialmente: os 22 intercambistas em 1998 transformam-se em mais de 1.300 em 2013, um incrível crescimento, em 15 anos, de mais de 5.800% – isso mesmo: um crescimento de mais de cinco mil e quinhentos por cento! Esses estudantes, somados aos alunos internacionais regulares – quase todos estudantes de pós-graduação nos cursos tecnológicos – e aos alunos de extensão universitária faz com que hoje<sup>2</sup> sejam oferecidas, por semestre, uma média de 25 turmas de Português para Estrangeiros, um cenário impensável na segunda metade do século XX. Cenário este que impacta diretamente o mercado de trabalho: na mesma PUC-Rio é oferecido, desde o ano 2000, o único curso de especialização – pós-graduação *Lato Sensu* – do país em “Formação de Professores de Português para Estrangeiros”. Inicialmente oferecendo uma turma a cada dois anos, geralmente com cerca de 15 alunos, o curso hoje inicia uma nova turma a cada semestre, e mantém cerca de 25 alunos matriculados em cada uma. A maioria dos alunos formados nesse curso atua, efetivamente, na área do ensino do português como segunda língua para estrangeiros (PL2E), nas diferentes demandas oferecidas pelo mercado: aulas particulares ou em grupo, docência em cursos de línguas, escolas bilíngues ou universidades, e até no ensino à distância, por meios digitais como o Skype.

---

2 Segundo semestre de 2014.

Na academia internacional, vários programas internacionais de financiamento de pesquisa e de mobilidade de estudantes e docentes são lançados. Assim, temos a “janela Brasil” em iniciativas da União Europeia, como os projetos Alfa e Erasmus Mundus e, nos EUA, o FIPSE-CAPES. Ainda nos EUA, em 2011 o programa *Flagship* abre competição para o financiamento de um projeto conjunto entre uma universidade norte-americana e uma brasileira para o desenvolvimento de um curso de graduação de língua portuguesa/brasilianismo. Em 2003, é criado o Fórum IBAS – Índia, Brasil e África do Sul, com possibilidade de financiamento para pesquisas conjuntas. Por fim, o lançamento, pelo governo federal brasileiro, do programa Ciência sem fronteiras, com o objetivo de levar 100.000 estudantes brasileiros ao exterior, coloca o Brasil no centro dos interesses das universidades estrangeiras: todas se apressam a tentar conquistar essa nova clientela, seja pelo interesse no pagamento das mensalidades garantido pelo governo brasileiro, seja pelo também interesse de receber mais estudantes internacionais nos respectivos *campi*. E assim, mais e mais o Brasil, os brasileiros e a língua portuguesa vão ganhando destaque no cenário mundial.

Hoje, só na China, 18 universidades oferecem bacharelado em língua portuguesa, enquanto no Brasil não há um só curso de graduação em língua chinesa. Nos EUA, são inúmeras as universidades onde se ensina português, embora seja ainda pequeno o número de instituições onde o estudante pode obter um diploma de graduação na língua ou em estudos portugueses e/ou brasileiros; cursos de pós-graduação, então, contam-se nos dedos de uma mão. São vários os Centros de Estudos de Português ou afins no mundo, todos com postos para leitorados, a maioria apoiados pelo governo de Portugal, via Instituto Camões, ou do Brasil, via Itamaraty. Um sem número de brasileiros expatriados é levado a, mesmo sem qualquer formação específica, ensinar o português a vizinhos, colegas de trabalho e conhecidos que, na falta de cursos especializados, recorrem aos limitados únicos recursos disponíveis para aprender a nossa língua.

Paralelamente a essa explosão no ensino-aprendizagem do PLE/PLF, desenvolve-se toda uma indústria de produção e publicação de livros didáticos. Um mercado até então extremamente limitado, a partir dos anos 1970-80 os



livros de Português para Estrangeiros passam a se multiplicar tanto no Brasil quanto no exterior. Embora ainda infinitamente limitada em relação à oferta de manuais de ensino do inglês, do espanhol e do francês, a possibilidade de escolha de livros de português cresce, dando aos professores e aos estudantes uma opção antes inexistente.

Assim, apoiando essa tendência mundial de se olhar a cultura de língua portuguesa e a própria língua portuguesa como objetos de desejo, muitas associações surgem no mundo, seja como representantes de políticas governamentais para essa língua seja como representantes dos estudantes e profissionais da área, seja ainda apenas como disseminadoras de informações relevantes para os interessados em geral. Muitas delas, originalmente com outro foco, passam a incorporar a língua portuguesa como um dos seus interesses.

Passamos a listar abaixo algumas das mais relevantes:

#### 1. No Brasil:

SIPLE – Sociedade Internacional de Português – Língua Estrangeira: <http://siple.org.br>

ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística: <http://anpoll.org.br>

APLE-RJ – Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro: <http://aplerj.com.br>

#### 2. No mundo lusófono:

APP – Associação de Professores de Português (de Portugal): <http://www.app.pt/lingua-nao-materna/>

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: <http://www.cplp.org>

IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa: <http://www.iilp.org.cv>

AIL – Associação Internacional de Lusitanistas: <http://www.lusitanistasail.org>

Instituto Camões: <https://www.instituto-camoes.pt>

Fundação Gulbenkian: <http://www.gulbenkian.pt/Institucional/pt/Homepage>

Revista Lusofonia: <https://www.facebook.com/revistalusofonia.pt>

União Latina: <http://www.unilat.org/pt>

**3. Na América Latina:**

AAPP – Asociación Argentina de Profesores de Portugués: <http://aapp.webnode.com>

**4. Em outros países:**

APSA – American Portuguese Studies Association: <http://www.portuguese-apsa.com>

AATSP – American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: <http://www.aatsp.org>

BRASA – Brazilian Studies Association: <http://www.brasa.org>

APPEUC – Associação de Professores de Português dos EUA e Canadá: <http://www.appeuc.org>

AOTP – American Association of Teachers of Portuguese: <http://www.aotpsite.org/main/summary>

**5. De línguas em geral:**

NeMLA – Northeast Modern Languages Association (EUA): <http://nemla.org/community/areas/spanishandportuguese.html>

MLA – Modern Language Association (EUA): <http://www.mla.org>

ELRA – European Language Resource Association: <http://catalog.elra.info>

**6. De universidades:**

AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesa: <http://aulp.org>

**7. Da área afim de Educação Internacional:**

FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional: <http://www.faubai.org.br/br/index.php>

OUI – Organização Universitária Interamericana: <http://www.oui-iohe.org/pt/>

EAIE – European Association for International Education: <http://www.eaie.org/home.html>

AIEA – Association of International Education Administrators (EUA): <http://www.aieaworld.org>

NAFSA – Association of International Educators (EUA): <http://www.nafsa.org>

FoEA – Forum on Education Abroad (EUA): <http://www.forumea.org>

Já há, portanto, inúmeras possibilidades para os estudantes e profissionais da área do PL2/PLF se reunirem, trocarem experiências, apresentarem e discutirem suas pesquisas, encontrarem novas oportunidades de trabalho. Mas isso não quer dizer, absolutamente, que as possibilidades de desenvolvimento da área estão esgotadas. Se acreditamos que vai continuar em curva ascendente o interesse internacional pela língua portuguesa, percebemos que os instrumentos de apoio a essa comunidade precisam ser aprimorados.

Primeiramente, porque ainda há muito espaço a ser preenchido no mercado editorial. O repertório de livros didáticos existentes à disposição de quem se disponha a aprender ou a ensinar o português é extremamente limitado. Quase todas as obras se definem como sendo de base comunicativa, embora a maioria não corresponda, na natureza das atividades propostas, a essa proposta. As obras publicadas no Brasil são caras, e chegam caríssimas a outros países, quando importadas; além disso, quase sempre são escritas por autores sem formação específica, muitas vezes nem mesmo em Letras, que compilam materiais usados na construção de um conhecimento puramente empírico, adquirido em aulas particulares ministradas a amigos e amigos dos amigos<sup>3</sup>. As obras publicadas em outros países são poucas, e muitas vezes defasadas das realidades linguística e social do Brasil atual, por serem, na maioria das vezes, escritas por brasileiros que deixaram o país há mais de 20, 30 anos: acabam por retratar um país que não é mais, em que personagens se comportam de uma forma como não nos comportamos mais e falam uma língua que não se fala mais<sup>4</sup>.

Em segundo lugar, porque há uma enorme carência, tanto no Brasil como no exterior, de cursos de formação de professores de PL2/PLF. O curso mencionado anteriormente, a especialização intitulada “Formação de professores

---

3 Ressalte-se que não estou, aqui, me referindo à totalidade das obras publicadas no Brasil. Há algumas de muito boa qualidade, bem atualizadas e bem apresentadas. De qualquer forma, o fator crucial a se considerar é que não há nenhuma obra desprezível ou perfeita em si mesma: um compêndio para o ensino do português será tão bom quanto mais ele se aproximar dos interesses e necessidades de professores e alunos que o adotarem.

4 Mais uma vez, ressalte-se que estou me referindo a uma tendência, não à totalidade das obras publicadas no exterior. Há louváveis exceções muito bem construídas, inclusive, apresentando diferentes modalidades do português.

de português para estrangeiros” oferecida pelo Departamento de Letras da PUC-Rio, é o único deste tipo, em nível de pós-graduação, no país, onde há ainda um número muitíssimo limitado de cursos de graduação em Português como Segunda Língua. A nefasta consequência desse fato é a frequente atuação de pessoas despreparadas profissionalmente, na sua quase totalidade sem formação específica em PL2/PLF, muitas vezes sem formação em Letras ou Língua Portuguesa, e, na maioria das vezes – infelizmente, muito mais vezes do que o bom senso recomendaria –, sequer sem formação universitária: são pessoas que se apoiam no simples fato de serem falantes nativas da língua para pretenderem estar qualificadas para ensiná-la a falantes de outras línguas.

E, é claro, existe um espaço quase infinito a ser explorado na área das novas tecnologias aplicadas ao ensino, as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação – as TICs. As diferentes formas de se ensinar através dos meios digitais ou mesmo mais limitadamente apenas com o auxílio deles é uma área quase inexplorada no Português para Estrangeiros. Uma rápida consulta na internet revela que há uma limitada oferta de cursos de português à distância. Curiosamente, um deles é oferecido por uma universidade argentina e outro, por um centro de ensino online de línguas igualmente argentino – o que reforça a nossa afirmação anterior de que o Mercosul disparou o interesse na língua portuguesa entre os países hispanofalantes. Mas as ofertas configuram cursos extremamente limitados, geralmente oferecendo dois tipos de aulas: (i) ou aulas individuais face a face em tempo real (aulas particulares), só que através da internet, geralmente via Skype; (ii) ou aulas chamadas de coletivas mas onde na realidade cada aluno se conecta a partir da sua casa ou trabalho, o que configura apenas um conjunto de aulas individuais ocorrendo simultaneamente. Na maioria dos casos, os alunos não se beneficiam, portanto, do fértil contexto de uma turma, do conviver com colegas e poder com eles dialogar, trocar dúvidas, trabalhar em conjunto.

Um projeto piloto entre a PUC-Rio e a State University of New York at New Paltz (SUNY-NP), iniciado neste semestre letivo de 2014.2, traz a inovação de um professor da PUC-Rio ensinar o português a distância, em tempo real por meio de videoconferência, para uma turma de estudantes da SUNY-NP que se encontram lá mesmo, em seu *campus* nos EUA. Em fase inicial,

esse método de ensino/aprendizagem ainda não forneceu dados suficientes para uma análise, mas acreditamos que em 2015 já algumas vantagens e desvantagens da experiência já poderão ser listadas e apresentadas à comunidade acadêmica.

São muitos, portanto, os motivos que levaram ao novo interesse que a língua portuguesa vem despertando nos diferentes segmentos da comunidade internacional, motivos de ordem cultural, política e econômica, entre outras. Muito foi feito, mas muito mais ainda resta para se fazer. Cabe agora a nós, estudantes e profissionais da área, contribuirmos para que esse crescimento se dê de forma qualificada e eficaz.



# Jornal popular e jornal de referência no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros

---

Norimar Júdice e Adriano Santos (UFF)

O fluxo de estudantes estrangeiros para as universidades brasileiras e a procura pelo exame de proficiência Celpe-Bras vem crescendo a cada ano juntamente com a demanda de ensino da língua e da cultura do Brasil. Os aprendizes que ficam em imersão nos grandes centros urbanos são imediatamente impactados pela diferença marcante entre os segmentos sociais que dividem esses espaços e pela variação linguística e diversidade cultural neles observadas.

Os estudantes estrangeiros das universidades situadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro costumam se interessar em conhecer comunidades “pacificadas” e suas manifestações culturais, e muitos participam, nesses e em outros contextos, por iniciativa própria ou em atividades externas promovidas pelas universidades da região, de eventos em que interagem com brasileiros que usam variedades distintas do português.

Tentamos, então, captar esse interesse dos aprendizes e ensinar a língua e a cultura do Brasil de forma que sejam atendidas suas necessidades de comunicação falada e escrita, não só no contexto universitário, mas também nos diversos espaços da cidade que frequentam em seu cotidiano. Conhecer os diferentes usos da língua-alvo é importante também para aqueles aprendizes que pretendem realizar o exame de proficiência Celpe-Bras<sup>1</sup>, cujas tarefas implicam compreensão e produção de textos orais e escritos de gêneros variados.

---

<sup>1</sup> Exame de proficiência em Português do Brasil, elaborado e aplicado sob responsabilidade do governo brasileiro (INEP/MEC/MRE).

Para atender a essas necessidades de comunicação dos aprendizes nos ambientes em que circulam, permitindo que se posicionem nos diferentes contextos culturais e linguísticos que conformam nossa realidade, desenvolvemos, nos cursos do Programa Português para Estrangeiros da UFF (PPE-UFF), com base em textos de jornais da região, um módulo de ensino que visa a desenvolver suas habilidades de compreensão de textos orais e escritos no registro coloquial e formal e de produção escrita em linguagem cuidada.

O desenvolvimento desse módulo para o ensino de português a estrangeiros teve como ponto de partida a pesquisa de doutorado de Santos (2013)<sup>2</sup> sobre a linguagem verbal e não-verbal das capas do jornal popular *Meia Hora de Notícias* e do jornal convencional *O Globo*, objetivando instrumentar professores de português língua materna do ensino básico e médio para formar leitores críticos. Refletindo sobre a aplicabilidade de determinados achados da pesquisa de Santos ao ensino de Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), desenvolvemos, com base em manchetes e chamadas dos jornais *Meia Hora de Notícias*, *Expresso da Informação* e *O Globo*, o módulo em foco, destinado a turmas de alunos estrangeiros encaminhados à UFF pelo Programa Estudante Convênio-Graduação (MEC/MRE) e por instituições com as quais a universidade mantém acordos de cooperação internacional.

Por que acreditamos que manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais podem ser gêneros relevantes para se ensinar PBE em imersão? Porque, além de flagrarem o cotidiano, em perspectivas e linguagens distintas, definidas em função de diferentes grupos sociais de determinada região, são textos de estrutura simples e de extensão reduzida, que podem ser utilizados do nível básico ao avançado e trabalhados em tempos de aula de curta ou longa duração.

---

2 Santos, na tese de doutorado *Jornal popular e jornal de referência: manchetes e chamadas na formação de leitores críticos*, defendida, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, analisou 62 capas dos jornais *Meia Hora de Notícias* e *O Globo*, referentes ao período de março de 2009 a março de 2010, contendo manchetes/chamadas publicadas no mesmo dia e sobre um mesmo fato.



## **Manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais: características e potencialidades para o ensino de PBE**

A denominação “jornal popular”, utilizada neste texto, tem por base Amaral (2006: 16), que aplica esse rótulo a “jornais baratos, com baixa paginação, vendidos em bancas, que abrigam publicidades de produtos destinados a um público de baixa renda”. Com base na mesma autora, utilizamos a nomenclatura “jornal de referência” que remete a “jornais mais caros, com alta paginação, vendidos por assinatura ou em bancas, que veiculam publicidades destinadas a um público de alto ou médio poder aquisitivo”. A denominação “jornal convencional” é utilizada, neste texto, como equivalente a “jornal de referência”.

Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, *Meia Hora de Notícias* (doravante MH) e *Expresso da Informação* (doravante EI) seriam exemplos de periódicos que se incluem na categoria de jornais populares. Por outro lado, *O Globo* (doravante OG) pode ser denominado jornal de referência ou convencional.

Santos (2013), buscando, nas capas de MH e OG de 2009 e 2010, manchetes e chamadas sobre um mesmo fato, publicadas nos dois periódicos em um mesmo dia, destacou a dificuldade da tarefa e constatou que se restringiam aos seguintes temas: esportes/futebol, ocorrências policiais, desastres e personalidades.

Ao pesquisarmos, no primeiro semestre de 2014, manchetes e chamadas nas capas de MH, de OG e ainda de EI, também percebemos que contemplavam sobretudo esses temas. Como naquele semestre, os preparativos para a Copa do Mundo e a ocorrência de manifestações populares com intervenção policial marcavam fortemente o cotidiano da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, concentramos nossa atenção em manchetes e chamadas sobre futebol e conflitos sociais que geraram intervenção policial.

O padrão geral das manchetes e chamadas sobre futebol e conflitos sociais por nós examinadas, em 2014, em MH, EI e OG, também estava em sintonia com aquele descrito por Santos (2013), nas edições de MH e OG por ele pesquisadas. Constatamos que, em MH e EI, as manchetes e chamadas

eram menos factuais, configuravam-se em textos mais curtos, com vocabulário coloquial, estruturas pouco complexas, menor carga de informatividade, teor mais apelativo, traços acentuados de sensacionalismo e humor e presença marcante de estereótipos. Em O Globo, o padrão geral do componente verbal das manchetes e chamadas encontrado também foi ao encontro daquele observado pelo autor: relatos mais factuais, em textos mais extensos, com vocabulário e estruturas mais complexas, maior carga de informatividade e teor “politicamente correto”.

As manchetes e chamadas que se seguem, observadas em MH, EI e OG, evidenciam esses padrões marcadamente diferentes nos jornais populares e nos convencionais. Observe-se, por exemplo, como MH e em OG noticiam um mesmo acidente:

Mulher voa da ponte rio-niterói e sobrevive

Já tá virando rotina! Há menos de um mês rolou caso parecido. Agora um ônibus causou o acidente. (MH, 20.04.14)

Mulher é jogada da ponte e sobrevive

Após descer do carro enguiçado na Rio-Niterói, uma mulher foi atingida por um ônibus e arremessada na Baía de Guanabara. Isabel Cristina Anacleto, de 39 anos, caiu de altura de cerca de 30 metros, teve fraturas de braço e perna e foi resgatada por pescadores. É o segundo caso na ponte em menos de dois meses. (OG, 20.04.14)

E, agora, como EI e OG noticiam um mesmo confronto entre populares e forças de segurança:

Chapa esquenta após morte na maré

Homem foi atingido por tiro disparado por militares e galera protestou. Linha Vermelha chegou a ficar fechada. (EI, 13.04.14)

Maré tem a primeira morte em confronto com exército

Jeferson Rodrigues da Silva, de 18 anos, foi morto a tiros por militares na Maré.

O Exército diz que o jovem atirou contra a patrulha ao ser abordado. Revoltados, moradores da favela fecharam a Linha Vermelha por alguns minutos. (OG, 13.04.2014)

Essas diferenças no padrão geral das manchetes e chamadas dos jornais populares e de referência propiciam, na aula de PBE, um rico e nítido painel para a observação da variação do componente cultural e linguístico em nosso contexto.

Fixando-nos no uso do léxico nas manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais, observa-se uma seleção bem diferenciada nos dois tipos de periódicos, certamente influenciada pelos distintos perfis dos leitores.

As manchetes e chamadas de MH, EI e OG por nós observadas em 2014 apresentam, nesse plano, muitas características também em consonância com aquelas pesquisadas por Santos (2013). O autor registrou, em MH, forte marca da coloquialidade, destacando-se gírias, neologismos de cunho popular, expressões cristalizadas, onomatopeias e também alguns estrangeirismos abraçileirados em sua grafia. Também assinalou, nas palavras, a presença de reduções, de sufixos intensificadores, como -ão e -inho, e ainda dos sufixos -agem e -ada, indicando agrupamento/coletividade.

No jornal convencional, Santos (2013) observou, em relação ao léxico, palavras de um registro mais cuidado, ausência quase total de gírias, e presença de neologismos (em itálico), de estrangeirismos e de termos técnicos. Ressaltou que o uso de reduções e dos sufixos nominais encontrados nos jornais populares também pode ocorrer nos jornais convencionais, estando porém restrito a notícias relativas ao futebol.

Seguem-se textos de MH, EI e OG que ilustram algumas dessas características. O primeiro conjunto de textos é sobre futebol:

Tchaaau

Cariocas são eliminados da Libertadores. Fla perde por 3 a 2 do León em pleno Maraca. (MH, 10.04.14)

Bota é surrado na Argentina e também tá fora. A Libertadores acabou pro Fla!  
(EI, 10.04.14)

Fla perde em casa e é eliminado. (OG, 10.04.14)

O segundo focaliza um confronto com intervenção policial:

Tiro, porrada e bomba! (MH, 12.04.2014) <sup>3</sup>

Bicho pega feio no Engenho Novo (EI, 12.04.14)

Resistência e violência. Desocupação termina em confronto (OG, 12.04.14)

As diferentes apropriações do léxico realizadas pelas manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais, além de propiciarem, na aula de PBE, a observação de gírias, expressões idiomáticas, processos de redução vocabular, incorporação de palavras escritas em conformidade com a linguagem oral, favorecem a observação da importância da seleção das palavras para a configuração do discurso em textos de diferentes registros, destinados a leitores de distintos universos culturais.

Se, por um lado, o padrão geral das manchetes e chamadas se apresentou bem diferente nos jornais populares e convencionais, por outro, no que diz respeito à estrutura frasal desses gêneros, verificam-se muitas semelhanças, conforme observado por nós em MH, EI e OG e por Santos (2013), em MH e OG. A estrutura frasal pouco diferenciada das manchetes e chamadas nos dois tipos de jornal decorre da própria função desses gêneros de primeira página – dar uma visão rápida e dinâmica dos acontecimentos mais recentes, o que, por sua vez, define um determinado arcabouço para esses textos do domínio jornalístico.

Focalizando-se as frases que configuram as manchetes e chamadas tanto nos jornais populares MH e EI quanto no convencional OG, observa-se que compartilham as seguintes características: são predominantemente verbais,

---

3 Observar a intertextualidade com a música “Beijinho no Ombro”, de Valesca Popozuda.

em ordem direta, declarativas, com formas verbais no presente ou passado e na voz ativa (registrando-se algumas construções de passiva). Um poucas diferenças foram observadas: a presença, nos jornais populares, de frases exclamativas e de reproduções de discurso direto e o registro, nos jornais convencionais, de frases interrogativas e de verbos no futuro simples.

Relacionando essas características ao ensino de PBE, elas se prestam amplamente a um trabalho de base com o componente gramatical em uso e a construção do texto em português: ordem dos componentes da frase, discurso direto e indireto, afirmação, interrogação, exclamação, negação, emprego dos tempos e modos verbais do indicativo, utilização das vozes ativa e passiva.

Os textos de manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais têm, portanto, um grande potencial para o ensino da língua e da cultura do Brasil a estrangeiros, gerado pela atualidade dos temas no espaço e tempo em que são publicados, pela distinta representação desses temas em face dos universos linguísticos e culturais em que os leitores se inscrevem e pela estrutura simples e sintética desses gêneros de capa.

Interessada em que os alunos dos cursos do PPE-UFF pudessem empreender ações de linguagem na língua-alvo, levando em conta os diferentes enquadres culturais e usos da língua-alvo no contexto de imersão, consideramos que um módulo de atividades de leitura e produção de textos com base nesses gêneros seria mais um recurso oportuno para atingir nossos objetivos.

### **Manchetes e chamadas populares e convencionais e situação de ensino-aprendizagem**

Após examinar, manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais em circulação no Rio de Janeiro, fomos reunindo e analisando, em função dos objetivos e do nível do curso e ainda do perfil dos alunos, textos desses gêneros que, publicados em um mesmo dia em MH, EI e OG, abordavam um mesmo fato.

Como iríamos testar o módulo, desenvolvendo-o no primeiro semestre de 2014, com duas turmas de nível básico, uma de alunos do Programa Estudante Convênio – PEC-G e outra de intercambistas de graduação, privilegiamos

textos sobre futebol e conflitos sociais, temas em destaque no noticiário daquele período e em consonância com os interesses declarados pelos alunos nos questionários de inscrição no curso<sup>4</sup> e na conversação em sala de aula.

No primeiro semestre de 2014, Rio e Niterói, cidades em que os estudantes estrangeiros da UFF moravam e estudavam, foram palco de grandes manifestações populares e viveram importantes alterações do cotidiano em função das preparações para a Copa do Mundo. Nos jornais, fatos ligados a essas questões tinham destaque, por interferirem direta e indiretamente na vida da população, dificultando seu ir e vir pela cidade e até acarretando, em determinados dias, a suspensão de aulas. Nas primeiras páginas dos jornais populares e convencionais, as manchetes, chamadas e fotografias anunciavam essas notícias em textos curtos, impactantes e acessíveis ao seu nível de conhecimento da língua e da cultura-alvo.

Os interesses declarados pelos estudantes nos questionários e na conversação em sala de aula e fora dela contemplavam esses temas, de grande interesse para que os aprendizes compreendessem o contexto cultural em que estavam em imersão e muito oportunos para que observassem as representações da realidade, feitas por meio da linguagem de periódicos destinados a diferentes camadas da população.

Também foram levados em conta os perfis das duas turmas, tanto em suas linhas gerais quanto em relação às suas experiências com leitura de jornais. No tocante ao perfil geral, a turma de estudantes do PEC-G era formada por jovens, situados na faixa etária de 19 a 25 anos (idade média 20.8), oriundos da América Central (hondurenhos, cubanos e panamenhos) que, tendo concluído ensino médio em seus países de origem, realizavam, a partir de março de 2014, curso de PBE, objetivando fazer o exame Celpe-Bras em outubro do mesmo ano. Em relação à sua experiência prévia como leitores de textos do domínio jornalístico, alguns informaram ler periódicos, eventualmente, em seus países de origem.

---

<sup>4</sup> Interesses declarados pelos estudantes do PEC-G nos questionários: esportes, /futebol, música, viagens e temas específicos ligados às carreiras em que pretendiam se graduar no Brasil.

Interesses declarados pelos estudantes intercambistas nos questionários: música, esportes/ futebol, cinema, desigualdade de poder e de salários, conflitos sociais, favelas, pobreza, criminalidade, delinquência de jovens e outros temas específicos das diferentes áreas em que realizam sua graduação.

A turma de estudantes intercambistas tinha o seguinte perfil geral: era composta por universitários, na faixa etária entre 21 e 27 anos (idade média 23), em sua maioria originários da Europa (Espanha), que permaneceriam na UFF por um semestre letivo, fazendo disciplinas relacionadas às suas áreas de graduação paralelamente ao Curso de Português para Estrangeiros. Alguns também se declararam interessados em fazer o Celpe-Bras. No que se refere ao perfil desses estudantes como leitores de periódicos, declararam, em sua maioria, que, em seus países de origem eram leitores de diversos periódicos em suporte impresso ou digital.

Além de os textos das manchetes e chamadas selecionados para o módulo serem oportunos e relacionados aos interesses dos alunos, também eram relevantes para aqueles estudantes que pretendiam realizar o exame Celpe-Bras, no qual a maioria dos textos oferecidos para leitura nas propostas de tarefas da prova escrita costuma ser, segundo Júdeice (2014: 145), do domínio jornalístico, tendo os candidatos que deles retirar as informações pertinentes para o desenvolvimento dessas tarefas. Além disso, a linguagem coloquial presente nas manchetes e chamadas dos jornais populares poderia contribuir para a preparação para a prova oral, na qual os textos que desencadeiam a interlocução entre candidato e examinador (muitos deles provenientes de publicidades) são configurados frequentemente, em linguagem mais coloquial, inclusive com uso de gírias e expressões idiomáticas.

Com o módulo elaborado com base em manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais, pretendíamos, portanto, focalizar temas relevantes para os alunos estrangeiros, de acordo com o espaço e tempo em que se inscreviam, desenvolver atividades de compreensão de textos escritos curtos, de registro formal e informal, realizar atividades de produção escrita que lhes possibilitassem compreender, recuperar e depois reorganizar as informações neles contidas em textos no registro cuidado, aquele necessário para a redação de provas e trabalhos no espaço acadêmico e na maior parte das tarefas escritas do exame Celpe-Bras.

Tendo em vista estarem ainda os aprendizes no nível básico, optamos, numa primeira etapa do curso e do módulo, por propostas de atividades que contemplassem, após a leitura de manchetes e chamadas de jornais, a pro-

dução de textos curtos e objetivos – do gênero nota, que implicariam recuperação de informações e redação sob a forma de narrativa (tipo textual de configuração mais simples que a da argumentação). A nota, por ser um gênero que consiste em uma espécie de resposta para a pergunta “O que aconteceu?”, pareceu-nos um bom começo.

Numa segunda etapa, decidimos trabalhar a leitura de manchetes seguidas de chamadas mais extensas e, a partir delas, produzir textos do gênero de carta do leitor, mais complexos, pois implicam resposta para a questão “Qual o significado do que aconteceu?”. O gênero carta, com recurso ao tipo argumentativo, é muito solicitado nas provas escritas do Celpe-Bras (Júdice, 2014: 147)<sup>5</sup>, em especial na modalidade argumentativa carta do leitor, conforme destaca Dell’ Isola (2014: 151). Ressalte-se que, no módulo, a produção de textos que implicam argumentação seria necessária, não só para os estudantes que iriam fazer as tarefas escritas do exame Celpe-Bras, mas também para os intercambistas, que teriam que elaborar, nos cursos de graduação que estavam frequentando, questões de prova, monografias etc.

### **Experiências prévias dos aprendizes e atividades introdutórias do módulo**

Relacionando os gêneros manchete e chamada à experiência prévia dos estudantes, destacamos que as habilidades e dificuldades que o aprendiz estrangeiro tem como leitor e produtor de textos de determinados gêneros, em sua língua nativa e/ou em outra(s) língua(s) estrangeira(s), interferem na sua compreensão e produção de textos dessa natureza na língua-alvo (Júdice, 2012: 42-43). Ou seja, a vivência anterior dos alunos com a leitura de manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais em sua língua de origem e em outras que os estudantes porventura conhecessem interferiria na leitura das manchetes e chamadas a serem trabalhadas.

---

5 Segundo Júdice, (2014: 147), os textos de chegada (textos solicitados), em 48% das tarefas escritas propostas nos últimos 10 anos no exame Celpe-Bras, são do gênero carta e no registro cuidado.



Os gêneros estão ligados a funções sociais, portanto gêneros que efetivam ações de linguagem em situações peculiares a uma dada sociedade podem não existir em outras ou podem nelas apresentar características diferentes. Nos países de origem dos alunos, os gêneros manchete e chamada obviamente existiam, mas os alunos cubanos declararam não estarem habituados à leitura de manchetes e chamadas semelhantes àquelas dos jornais populares do Rio de Janeiro, pois os periódicos de seu país eram direcionados à população como um todo e não a faixas específicas dela.

Solicitamos aos alunos que trouxessem exemplares de jornais populares e convencionais de seus países de origem, deles destacando também notas sobre um tema da atualidade. Como os hondurenhos trouxeram edições (de um mesmo dia) de *El Heraldo e de La Prensa*<sup>6</sup>, pedimos que nos mostrassem diferenças entre as manchetes e fotos das capas do periódico convencional e do popular. Os estudantes cubanos extraíram, do jornal Granma, uma nota com informações sobre um desastre aéreo que teve grande espaço na mídia naquele período.

Las señales son de caja negra de avión desaparecido

El primer ministro australiano, Tony Abbot, dijo estar muy seguro de que las señales acústicas detectadas durante la búsqueda del vuelo MH370 de Malaysia Airlines son de la caja negra del avión. “Hemos reducido mucho el área de búsqueda y estamos muy seguros de que las señales que estamos detectando son de la caja negra que registra los parámetros del vuelo y las comunicaciones de los pilotos”, dijo Abbot, desde la ciudad china de Shanghái, antes de volar a Beijing para reunirse con el presidente Xi Jinping. “Sin embargo, estamos entrando en la etapa en que la señal que estamos seguros es de la caja negra empieza a agotarse. (Granma, 12.04.14, p. 6)

Depois de lida pelo aluno que a trouxe, comentou-se brevemente, em português, o fato noticiado na nota, após terem sido levantadas por meio das perguntas – Quem? Fez o quê? Quando? Onde? Como? – as informações nela contidas.

---

6 Os estudantes caracterizaram *El Heraldo* como mais convencional e *La Prensa* como mais popular.

Uma tradução dessa nota para o português, feita pelo professor, foi, então, lida atentamente por todos, solicitando-se, em seguida, que, sem recorrer aos textos escritos, os estudantes tentassem reproduzir as informações básicas por ela veiculadas.

Exemplificamos com o texto de um aprendiz, transcrito sem correções:

Tony Abbot, Primer Ministro australiano, asegura ter achado sinais acústicas da caixa preta do avião de Malaysia Airines com número de voo MH370 e declara com preocupação que acham a sinal está acabando, tudo isto desde a cidade chinesa de Shangai antes de voar a Beijing para uma reunião com o Presidente Xi Jinping. (P.M.M)

A nota acima transcrita, elaborada por um aluno em seu primeiro mês do curso, revela um aprendiz em processo inicial de aquisição da língua-alvo, que já utiliza alguns itens lexicais e normas de grafia do português, tenta fazer a transformação de trecho em discurso direto para discurso indireto, mas que ainda apresenta interferências da língua de origem (tanto no plano gramatical quanto vocabular). Esse texto foi revisto em procedimento de reescrita coletiva<sup>7</sup>.

Essa etapa introdutória visou primeiramente à abordagem do gênero nota, já conhecido por todos os alunos em seu contexto e em sua língua de origem, estabelecendo uma ponte entre suas experiências prévias e a experiência em curso. Implicou a leitura da nota do jornal Granma e de sua versão em português, para revisitar o arcabouço desse gênero e para depreender as informações básicas necessárias à escrita do texto solicitado na língua-alvo.

Após essa etapa de focalização dos gêneros manchete e nota, em periódicos convencionais e populares dos países de origem dos alunos, passamos à seguinte. Nela, selecionamos capas dos jornais brasileiros MH e OG, retiradas do corpus de Santos (2013) por concentrarem interessantes ocorrências da linguagem popular e convencional, prestando-se, assim, a uma leitura

---

<sup>7</sup> Após cada atividade de redação do módulo, fazia-se a correção individual do trabalho dos alunos, seguida de aula de reescrita coletiva dos textos, na qual problemas recorrentes e pontuais das produções dos alunos eram localizados, identificados e resolvidos com a colaboração de todos.

contrastiva das duas modalidades de português. Procedeu-se, então, à leitura comentada de manchetes e chamadas retiradas dessas capas, na interlocução professor/ alunos, seguida da solicitação de produção de nota a partir das informações nelas encontradas.

Observe-se o material textual selecionado para essa etapa:

Urubuzada tentou secar, mas ficou on chororô

Fogão furioso é campeão!

No embalo da vitória do Salgueiro, Alvinegro mete 3 a 0 no Resende e vence a Taça Guanabara. Galera não perdoou. (MH, 23.05.09)

Botafogo conquista a Taça Guanabara

Equipe derrota o Resende por 3 a 0 e decide o título estadual pela terceira vez consecutiva. (OG, 23.05.09)

Seguem-se exemplos de notas redigidas pelos alunos a partir das manchetes e chamadas acima:

A equipe do Botafogo não teve dificuldade para derrotar o Resende de 3 a 0. O Botafogo conquistou a Taça Guanabara depois que Ronaldo abriu o placar aos 34 minutos de partida. Lucas e Malcosuel também fizeram gols. (M.U.)

Botafogo vencedor da Taça Guanabara

Ontem, no Maracana, Botafogo foi o novo campeão da Taça Guanabara, quando venceu o Resende por 3 a 0. Os gols foram feitos por os seguintes jogadores: Reinaldo, Lucas Silva e Malcosuel. O time conquistou a taça. (M.E.M.M)

Nesses dois produtos dessa atividade que objetivava a retextualização<sup>8</sup> de manchetes de jornais populares e convencionais em notas escritas em português cuidado, observou-se que os alunos haviam captado as informações essenciais contidas das manchetes e chamadas, tinham conhecimento do padrão

---

8 Retextualização é aqui entendida aqui como o processo de transformação de um gênero em outro.

geral do gênero nota, estavam em processo de aquisição do português, grafando ainda algumas palavras de acordo com a fala e apresentando interferências de sua língua de origem (como era de se esperar nesse estágio). Já faziam, porém, distinção entre a linguagem popular e a cuidada em português.

## **Desenvolvimento do módulo**

Finda a etapa introdutória do módulo, que, como vimos, implicou a mobilização das experiências prévias dos alunos como leitores de periódicos, a observação das características estruturais e linguísticas do gênero nota, seguida de produção de texto desse gênero em português, demos prosseguimento às atividades. Manchetes e chamadas de MH, EI e OG do primeiro semestre de 2014, publicadas em um mesmo dia e sobre um mesmo fato, foram lidas para observação da linguagem de cada periódico, com intervenção cada vez menor do professor, e, em seguida, após discussão e a apreensão das informações nelas contidas, foram retextualizadas sob a forma de notas em linguagem cuidada. Essas notas, ao final, foram comentadas e reescritas em trabalho coletivo.

Os procedimentos realizados nas atividades desenvolvidas no módulo foram os seguintes:

- Leitura de manchetes e chamadas de um mesmo dia e sobre o mesmo fato, publicadas por MH, EI (jornais populares) e OG (jornal de referência), com comentários sobre o contexto por elas flagrado.
- Observação da linguagem de cada jornal, contrastando palavras, expressões e estruturas frasais utilizadas.
- Busca das informações veiculadas simultaneamente pelas manchetes e chamadas de todos os periódicos apresentados.
- Busca das informações restritas a cada um deles.
- Redação de nota, usando registro formal.
- Comentário e reescrita dos textos.

Vamos exemplificar com duas das oito atividades que, nessa linha, foram oferecidas no desenvolvimento do módulo.

As manchetes e chamadas oferecidas como textos de partida para a primeira atividade exemplificada foram as seguintes:

Tchaaau

Cariocas são eliminados da Libertadores. Fla perde por 3 a 2 do León em pleno Maraca.

Botafogo leva surra de 3 a 0 do San Lorenzo. (MH,10.04.14)

Bota é surrado na Argentina e também tá fora. A Libertadores acabou pro Fla! Time perde por 3 a 2 e agora só resta o Carioca. (EI,10.04.14)

Fla perde em casa e é eliminado

Diante de 60 mil torcedores o Flamengo perdeu, de 3 a 2, para o mexicano León e está fora da Libertadores. (OG,10.04.14)

Após fazerem a leitura dessas manchetes e chamadas dos jornais populares e do jornal convencional utilizados no módulo, primeiramente foram tecidos comentários sobre o futebol no Brasil e, de forma mais ampla, na América Latina (popularidade do esporte, rivalidades etc) e na Europa (contextos de origem dos alunos). Em seguida, após observarem as características gerais e específicas da linguagem empregada nas manchetes e chamadas em foco, desenvolveram atividades que objetivavam a busca das informações compartilhadas pelos três periódicos, a localização daquelas restritas a cada um deles e o contraste entre as palavras e expressões usadas nos textos de MH e EI e naqueles de OG.

Durante a realização dessa tarefa, ao buscarem o núcleo de informação compartilhado pelas manchetes e chamadas dos três jornais, os aprendizes destacaram, por exemplo, os fatos de o Flamengo perder por 3 a 2 e de o time estar fora da Libertadores. Entre as informações restritas a um periódico apontaram aquela presente em OG relativa ao fato de que a derrota se deu diante de 60 mil torcedores.

Nas construções frasais utilizadas, observaram, no jornal popular, a presença da frase exclamativa. Em relação às palavras empregadas, apontaram, no

jornal popular, o emprego de léxico mais coloquial “levar surra”, em oposição a léxico mais formal “perder”, registrado no jornal convencional. Perceberam também, nos jornais populares, abreviações, como “Fla”, “Bota”, “Maraca”, mais numerosas que no jornal convencional, que apresenta uma ocorrência de “Fla” alternada com a palavra escrita por extenso “Flamengo”.

Destacaram também, no jornal popular, a presença de forma reduzida “ta” em contraponto com a forma desenvolvida “está”, presente no jornal convencional; Ressaltaram o uso de “pro” pelo jornal popular, enquanto o jornal convencional usou “ para o”.

Depois dessas atividades de prospecção de conteúdo e de observação da linguagem das manchetes e chamadas de MH, EI e OG, os estudantes redigiram, em linguagem que se pretendia cuidada e com base nas informações lidas nos três periódicos, notas sobre o fato noticiado. Ilustramos com uma produção:

O Flamengo perdeu por 3 a 2 para mexicano León, no Maracana, diante de 60 mil torcedores. O equipe está fora da Libertadores. O Botafogo também está fora, perdeu de 3 a 0 do San Lorenzo, na Argentina. Agora só resta o carioca. (C.I.P.)

Apresentamos a seguir um segundo exemplo de atividade do módulo, desenvolvida no mesmo esquema da anterior, a partir de manchetes e chamadas de MH e OG:

O Fluzão não amarela!

Tricolor avança na Copa do Brasil enfiando 5 a 0 no Horizonte. Fred mete gol e faz declaração de amor à torcida. (MH, 11.04.14)

Fluminense goleia e despacha zebra

Depois de perder no Ceará por 3 a 1, o Fluminense goleou o Horizonte por 5 a 0, no Maracanã. Fred fez gol e homenageou torcida. (OG, 11.04.14)

Durante a realização desta tarefa, os aprendizes destacaram, no núcleo de informação compartilhado pelos dois periódicos, os fatos de o Fluminense ven-

cer o Horizonte por 5 a 0 e de Fred ter feito gol e homenageado a torcida. Entre as informações restritas a um periódico, aquela presente em OG, referente ao fato de o Fluminense, em jogo anterior, ter perdido para o Ceará por 3 a 1.

Nas construções e no léxico utilizados em linguagem coloquial e convencional, os aprendizes registraram: a presença, em MH, de frase exclamativa no título, em contraponto com a declarativa de OG; o emprego, em MH, da frase coloquial “fez declaração de amor à torcida” diferente da construção formal “homenageou torcida” usada por OG; a utilização do sufixo -ão com valoração positiva em “Fluzão”, em contraponto ao nome convencional do time “Fluminense” registrado em OG. Indagaram sobre “amarelar” e inferiram os usos de “meter” e “enfiar” em MH relacionando os dois termos a “fazer gols” e “golear”, que relatavam o mesmo fato em OG.

Quanto à expressão “despacha zebra”, precisou ser comentada pelo professor, que acrescentou que, mesmo nos jornais convencionais, quando o assunto é futebol, registra-se o uso de termos e expressões populares. Depois os alunos listaram palavras e expressões de uso na fala informal, mas que estavam presentes nas manchetes lidas nos dois jornais, buscando, na escrita formal, equivalentes para elas. Redigiram ainda, com base nas informações contidas nos dois jornais, suas notas, em linguagem que se pretendia cuidada. Ilustramos com a produção do aluno J. Y. P. L. – “Fluminense goleou o Horizonte por 5 a 0 e avança na Copa do Brasil. Fred fez gol e homenageou a torcida. O time perdeu do Ceará por 3 a 1.” – que, em função da possibilidade de dupla interpretação da frase final, foi reescrita coletivamente.

Concluindo a etapa do módulo centrada na leitura de manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais e na produção de textos de notas em linguagem convencional, passamos a uma nova etapa, cujo foco foi na leitura de manchetes com chamadas mais extensas e informativas (algumas semelhantes a notas), seguida de discussão sobre o fato noticiado e da produção de cartas do leitor de tipo argumentativo.

Vamos exemplificar com a atividade desenvolvida, também no primeiro semestre de 2014, a partir de manchetes e de uma chamada mais longa sobre confrontos nas ruas do Rio de Janeiro:

Ônibus queimados e saque

Tiro, porrada e bomba!

PM retira invasores de prédio da Oi e o couro come na Zona Norte (MH, 12.04.14)

Bicho pega feio no Engenho Novo (EI, 12.04.14)

Resistência e violência

Desocupação termina em confronto

Retirada de invasores do terreno da Oi no Engenho Novo tem agências bancárias depredadas, saques a supermercados e ônibus queimados. Polícia acusa tráfico de estimular reação. Líder de sem-teto de São Paulo ajudou a articular a invasão. Após 12 dias de ocupação, famílias que transformaram em favela um conjunto de prédios da Oi no Engenho Novo, na Zona Norte, foram retiradas ontem do local durante operação determinada pela Justiça e que envolveu 1650 PMs. A ação desencadeou reação violenta dos invasores. Quatro ônibus foram queimados, e 11, depredados. Supermercados foram saqueados, e lojas e agências bancárias, destruídas. No conflito, 27 pessoas foram detidas e 16 ficaram feridas, sendo nove policiais. Traficantes estariam por trás dos atos de vandalismo, segundo a polícia. Um dos organizadores da invasão do local por 5 mil pessoas é líder do Movimento dos Sem-Teto de São Paulo. (OG, 12.04.14)

Passou-se, então, da redação de notas objetivas (com recurso ao tipo narrativo), elaboradas a partir de manchetes e chamadas, a cartas dos leitores (com recurso ao tipo argumentativo) manifestando os posicionamentos dos aprendizes em relação ao que era noticiado. Após a leitura da manchete e da longa chamada acima (com estrutura semelhante a nota), foi solicitada aos aprendizes a redação de carta do leitor destinada ao jornal *O Globo*, com manifestação de opinião sobre os confrontos que vinham ocorrendo nas ruas da região.

Seguem-se alguns exemplos, nos quais, considerando-se que os alunos estavam no nível básico, observamos um bom desempenho para esse patamar, pois, no segundo mês de curso, já manejavam a escrita com alguma adequação, elaborando texto de outro gênero do domínio jornalístico. Além disso,



utilizavam com algum desembaraço para seu estágio de aprendizado os recursos da língua em processo de aquisição para se posicionarem como sujeitos sobre uma situação peculiar ao contexto social em que estavam em imersão. Os textos, que ainda não apresentam todos os segmentos esperados em um texto desse gênero (local, data, destinatário, focalização da questão, posicionamento do leitor, encerramento e despedida), estão transcritos em sua versão original:

Estimado Senhor Editor

Tendo lido a notícia da retirada dos invasores do terreno da Oi no Engenho Novo, eu fiquei pensando nas possíveis soluções para a violência que o Brasil está experimentado hoje em dia. Certamente não é fácil chegar a uma solução num prazo curto, já que o problema da violência está ligado aos problemas da falta de educação, integridade das famílias e saúde. Mesmo assim, eu acho que as reformas que estão sendo levadas pela PM não são muito eficientes. Ao atacar violência com violência, não se diminui o vandalismo; ao contrário, só se incrementam as quantidades de pessoas feridas e objetos destruídos.

No caso da retirada de invasores do terreno da Oi dá para perceber como a ação da PM acabou em 16 pessoas feridas e só conseguiu que 27 pessoas foram detidas. O líder de Sem-Teto de São Paulo está ajudando a promover estas invasões. Este fato dá para imaginar que as invasões vão continuar e se a polícia não muda suas estratégias, provavelmente vão seguir tendo os mesmos resultados que só acabam em mais resistência e violência.

Obrigada por sua atenção, X

(P.R.)

Estimados editores

Como pessoa que mora no Brasil, mais concretamente em Niterói- Rio de Janeiro, acho que o que está acontecendo é por falta de tato. Com isso quero dizer que o Governo não sofre como as pessoas do Rio que moram com condições ruins, sem educação, saúde, comida.

Quando o Brasil foi elegido como sede para o Mundial de Futebol 2014, tinha que haver savido que esta situação ia acontecer. Agora, poucos meses antes do

começo do jogo querem “limpar” o Rio de moradores pobres, e essas pessoas são dirigidas pelos traficantes que sem estar presentes provocam o caos: roubos, tiroteos, assaltos etc. Igual que acontece no Rio, a situação também está presente no resto de cidades com muita pobreza onde vai ter jogos: primeiro deveria se ajudar às pessoas que não tem nada e depois gastar ao dinheiro com bens comuns para que todo mundo seja beneficiário.

Atenciosamente, X

(T. G.).

Os alunos da turma de intercambistas que participaram do módulo, concluíram, no final de junho, seu curso básico de 60h, porém os estudantes do PEC-G permaneceram no curso, que só terminará em outubro de 2014. Este grupo prossegue com as atividades de redação de cartas, a partir de manchetes, chamadas e notícias curtas, e também de reportagens e editoriais mais longos. Apresentamos, em seguida, textos de cartas do leitor, que mostram o estágio alcançado no início do segundo semestre letivo.

Nesta atividade, desenvolvida em setembro, a partir da leitura e discussão de notícias sobre agressões de usuários de crack a populares e sobre medidas propostas para resolver o problema no Rio de Janeiro, solicitou-se que, após a leitura de uma pequena notícia de OG, os aprendizes escrevessem para o jornal posicionando-se sobre a questão por ela abordada.

Adultos dependentes de crack também devem passar a ter internação compulsória  
Anúncio polêmico foi feito pelo prefeito Eduardo Paes nesta segunda-feira, no Jacarezinho

Ludmilla de Lima

Rio - O prefeito Eduardo Paes anunciou nesta segunda-feira, no Jacarezinho, que a prefeitura passará a internar compulsoriamente também adultos dependentes de crack, como já é feito com crianças e adolescentes. Ele disse não saber ainda como a medida será adotada na prática, afirmando que será estabelecido um protocolo pela Secretaria municipal de Assistência Social, e que pedirá apoio do governo federal.

Paes afirmou, ainda, que o município abrirá, em regime de emergência, de 600 a 700 vagas para abrigar dependentes da droga. De acordo com ele, não há vagas disponíveis na rede privada, o que fará com que a própria prefeitura crie esses leitos.

– A pessoa dependente de crack não tem condições de tomar decisão – disse o prefeito sobre a medida de internação compulsória que ele considera polêmica. (OG, 22.10.12)

Exemplificamos o produto da atividade com duas cartas:

Niterói, 24 de setembro de 2014

Prezada Ludmilla de Lima

Ontem eu li a sua publicação que fala sobre a decisão do prefeito Eduardo Paes de internar compulsoriamente os adultos dependentes de crack. Eu sei que esse anúncio causou muita polêmica no Rio de Janeiro e que todas as pessoas têm diferentes opiniões.

Eu acho que o prefeito está tomando a decisão correta. O crack e as outras drogas causam danos irreversíveis nas pessoas e também podem ser perigosas até para os que não são dependentes. A medida do prefeito é para ajudar a essas pessoas e para o bem dos moradores do Rio.

A lei fala que um viciado em drogas não pode ser internado contra a vontade, mas ele não tem a condição para tomar decisão e avaliar a própria situação. Sua forma de pensar e sua realidade foram afetadas pelo crack, então eu acho que é melhor que o governo dê o trato e a assistência que ele precisa para deixar o vício. Se uma pessoa é dependente de alguma droga, é difícil que ela procure ajuda a vontade dela. Acho que mudar a lei e dar internação compulsória é a medida correta. Parabéns para o prefeito!

Atenciosamente,

X

(J.E.F)

Niterói, 24 de setembro de 2014

Sr. Editor

O motivo da presente é simplesmente expressar a minha opinião ligada à notícia da internação compulsória dos adultos dependentes do crack, publicada na semana passada no jornal O Globo. A notícia chamou muito minha atenção, já que o assunto tem gerado polêmica e oposição de parte do povo liberal nestes últimos dias.

De acordo com a publicação, a prefeitura passará a internar compulsoriamente aos adultos dependentes do crack, da mesma maneira que é feito com crianças e adolescentes. No meu ponto de vista, a decisão feita pelo prefeito é completamente justificada, já que afinal de contas a pessoa é doente e precisa ser tratada, mesmo se não quiser. Sem condições para se avaliar, o viciado simplesmente fica sujeito aos outros.

Atenciosamente,

X

(M.F.F.)

Os poucos problemas linguísticos registrados, situados sobretudo no campo da seleção lexical e da regência, não impedem que se observe claramente o uso do registro formal. Em relação ao arcabouço convencional do gênero carta do leitor, observa-se a presença dos segmentos esperados: contato inicial (local, data e destinatário), núcleo (com a focalização da questão e posicionamento do leitor), encerramento e despedida. Ou seja, as produções dos aprendizes já apresentam o que Dell'Isola (2014) destaca nem sempre ser encontrado nas produções do gênero carta de leitor elaborada pelos candidatos do Celpe-Bras.

A experiência é recente, mas como vem crescendo o fluxo de estrangeiros para o Brasil, entre eles estudantes que buscam nossas universidades, objetivando ou não fazer o exame Celpe-Bras, consideramos válidas sugestões de novas propostas para dar conta de diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

## Conclusão

Os estrangeiros em imersão nos grandes centros urbanos brasileiros são imediatamente impactados pela diferença marcante entre os segmentos sociais que vivem nesses espaços, e também pela variação linguística e pela pluralidade cultural neles observadas. Os textos das capas de jornais populares e convencionais, em suporte impresso ou digital, flagram visivelmente essa diversidade e favorecem, na sala de aula e fora dela, a observação refletida desses universos linguísticos e culturais complementares. Esta proposta de ensino de PBE a partir de manchetes e chamadas de jornais populares e convencionais contempla essa questão.

Na Região Metropolitana do Grande Rio, os jornais populares flagram, em suas manchetes e chamadas, a cultura e a linguagem falada no cotidiano por uma parcela significativa da população local e, nesse suporte, os textos se prestam, nas aulas de PBE, a um exame detido, sistemático e refletido dessa variedade, ampliando as possibilidades de interação dos aprendizes estrangeiros com brasileiros desse segmento social.

Os jornais convencionais, por sua vez, configuram suas manchetes e chamadas de acordo com a escrita das camadas mais escolarizadas da região, apresentando uma amostra representativa dessa variedade, que o aluno estrangeiro poderá ter necessidade de usar em contexto de estudo, de trabalho ou em exames de proficiência que deseje realizar para comprovar suas habilidades na língua-alvo.

Os estudantes estrangeiros das universidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro costumam se deparar com essa instigante variação linguística e cultural nos diferentes ambientes pelos quais circulam, e esta proposta constitui mais uma tentativa de dar conta dessa questão, ensinando PBE de forma a atender suas necessidades cotidianas de comunicação falada e escrita, no contexto urbano e no contexto acadêmico em que se inserem.

## Referências

- AMARAL, Márcia Franz (2006). *Jornalismo popular*. São Paulo: Contexto.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret (2014). O gênero textual carta do leitor no exame Celpe-Bras. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O Exame Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes.
- JÚDICE, Norimar (2012). O ensino de português a grupos específicos de aprendizes estrangeiros: uma proposta. In: *Palavras*, n. 41, p. 41-57.
- \_\_\_\_\_. (2014) Abordagem do texto nas tarefas de leitura/produção escrita do exame Celpe-Bras: um olhar retrospectivo. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret (Org.). *O Exame Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes.
- MELO, José Marques (1977). *Comunicação Social: teoria e pesquisa*. 5.ed. Petrópolis: Vozes.
- SANTOS, Adriano Oliveira (2013). *Jornal popular e jornal de referência: manchetes e chamadas na formação de leitores críticos*. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Niterói.

# Português língua estrangeira na UFRJ: o processo de consolidação de uma área<sup>1</sup>

---

Patricia Maria Campos de Almeida (UFRJ)

O texto que segue foi apresentado na mesa redonda intitulada *Parâmetros norteadores das universidades parceiras do PLE-RJ: PUC-Rio, UFF, UFRJ e UERJ*, inserida na programação do X PLE-RJ e I CPLI<sup>2</sup>. Nele, serão abordados aspectos referentes aos parâmetros que norteiam a área de Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerando três eixos. Inicialmente, apresentaremos de forma breve a estrutura institucional, a fim de explicitar as relações existentes entre diferentes instâncias acadêmicas da referida universidade. A seguir, será traçado um breve histórico, apontando, sobretudo, os aspectos mais relevantes para a compreensão do espaço que o PLE ocupa atualmente na UFRJ. Na sequência, será delineado um panorama atual das atividades realizadas pelo Setor de Português Língua Estrangeira (SePLE).

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a discussão, o desenvolvimento e a implementação de plano de ações considerando aspectos relativos

---

1 Este trabalho se insere no âmbito do projeto de pesquisa “Português do Brasil para estrangeiros: estudos e depoimentos sobre o processo de constituição e consolidação da área”, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e liderado em parceria com a Profa. Dra. Norimar Judice. Trata-se de uma pesquisa de base documental, complementada por depoimentos dos participantes.

2 Realizado entre os dias 28 e 30 de abril de 2014, na PUC-Rio.

à área de Português Língua Estrangeira, são atribuições do Setor de Português Língua Estrangeira (SePLE). Ele compõe, juntamente com os setores de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas, a estrutura organizacional do Departamento de Letras Vernáculas. Desse modo, suas atividades são desenvolvidas no âmbito da Faculdade de Letras. Vale destacar, ainda, que, vinculado ao SePLE, encontra-se o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE), responsável pelas atividades da extensão.

O SePLE tal como existe hoje foi oficializado apenas em 2003, após amplo debate promovido pelo Departamento de Letras Vernáculas. As bases do Setor, no entanto, começaram a se delinear no ano de 1997, a partir da realização de concurso público para provimento de uma vaga de professor auxiliar. Conforme constava no edital, a vaga era destinada para o então denominado Setor de Português para Estrangeiros.

Para entender como se organizava a área antes da implementação do Setor, abordaremos, a seguir, alguns dados históricos que vão nos auxiliar a traçar um panorama mais ampliado.

Na década de 1980, a Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC), bem como o Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores (MRE), preocupados com a falta de políticas reais a respeito do ensino de português para aqueles estrangeiros que estivessem vinculados – como estudante ou docente – a alguma das Instituições Federais de Ensino Superior, iniciaram entendimentos para traçar metas para essa área. A preocupação de ambos os órgãos tinha como origem os seguintes fatores:

- a.** Presença de um número considerável de estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros nas universidades brasileiras que, de um modo geral, não possuíam o necessário domínio de língua portuguesa para acompanhamento dos cursos ou das atividades regulares da universidade.
- b.** Identificação, em decorrência do item anterior, de um alto índice de reprovação dos estudantes estrangeiros nos primeiros semestres e baixo aproveitamento dos conhecimentos dos professores e pesquisadores estrangeiros.



c. Escassez de cursos de português voltados para esse público, bem como de programas que se dedicassem à pesquisa no campo em tela.

Além dos fatores mencionados acima, há de se destacar a escassez de cursos que habilitassem, à época, professores para ensinar português para falantes de outras línguas.

Diante do exposto, a SESu/MEC e o MRE concordaram que seria importante criar meios para que os problemas apresentados fossem minorados. Desse modo, o objetivo primeiro seria o de criar centros de referência em universidades federais brasileiras que se dedicassem ao ensino de português e civilização brasileira a estrangeiros. Tais centros teriam obrigatoriamente de oferecer, conforme solicitação desses órgãos, cursos de português e civilização brasileira, além de preparar professores para o ensino de português para estrangeiros. Tendo isso em vista, a UFRJ, bem como outras IFES, foi contatada para que a instalação do centro pudesse se concretizar.

Na UFRJ, o ensino de português para estrangeiros e a oferta das primeiras turmas estiveram, na década de 1980, sob a coordenação da professora Raquel Ramallete, conhecida também por ser autora do material didático intitulado *Tudo Bem*. Inicialmente, o trabalho era desenvolvido na própria Faculdade de Letras. Porém, com o crescente aumento da demanda, novas turmas foram abertas – nos *campi* da Praia Vermelha e do Fundão – para acolher não só alunos de outras unidades, mas toda comunidade externa interessada. Ainda na mesma década, criava-se um curso de Especialização, em nível, portanto, de Pós-Graduação, com o objetivo de capacitar professores da área de Letras para o ensino de português para falantes nativos de outras línguas. Em 1986, a própria Raquel Ramallete, cujo nome completo era Raquel Ramallete de Paiva Chaves, defendeu, na Faculdade de Letras, sua dissertação de mestrado intitulada *Um conjunto Pedagógico de Português – Língua estrangeira – da reflexão à criação*. Com isso, estão estabelecidos os marcos iniciais da área de Português Língua Estrangeira na UFRJ. Uma década marcada pelo incremento dos cursos de extensão para a comunidade estrangeira com vínculos acadêmicos ou não, pela oferta de curso de Especialização para a formação de docentes interessados em atuar com o ensino de PLE e pela defesa daquela que pode ser a primeira dissertação da área desenvolvida na Faculdade de Letras/UFRJ.

Anos mais tarde, no início da década de 1990, assume a coordenação da área de Português Língua Estrangeira, a professora Gema Andrade da Costa Val, docente do Setor de Língua Portuguesa/Departamento de Letras Vernáculas. Nessa época, o número de estrangeiros interessados em aprender português na UFRJ motivou, mais uma vez, o aumento da oferta de turmas no *campus* da Praia Vermelha, além das já existentes no Fundão. Na ocasião, graças ao auxílio financeiro do Programa de Bolsas de Estágio, a professora Gema tinha sob sua coordenação um grupo de estudantes dos últimos períodos da Faculdade de Letras. Esses estudantes, após processo seletivo, acompanhavam reuniões de orientação pedagógica lideradas pela citada professora e atuavam nos cursos de Português para Estrangeiros. Como parte da formação, esses alunos bolsistas realizavam observação de aulas, leitura e discussão de obras teóricas e didáticas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras e, mais especificamente, PLE. Ciente da importância de oferta de disciplinas na graduação que promovessem a discussão de temáticas relacionadas ao ensino de português como língua estrangeira, a professora Gema se empenhou, no final da década de 1990, para oferecer disciplina optativa para os estudantes que estivessem matriculados nos cursos de Letras.

A primeira disciplina oferecida tinha como título *A língua portuguesa e seu ensino para a comunicação*. Com carga horária total de 60 horas, seu objetivo era mostrar para os graduandos em Letras as peculiaridades do ensino de português como língua estrangeira e/ou segunda língua e a diferença de abordagem em relação ao ensino de língua materna. Desde então, disciplinas optativas de formação de professores de Português Língua Estrangeira são oferecidas regularmente aos alunos da graduação em Letras.

A partir de 1994, o MEC, através de sua Secretaria de Ensino Superior (SESu), iniciou um processo de incentivo aos Centros de Ensino de Português para Estrangeiros em IFES, enviando recursos financeiros para a sua estruturação (compra de material permanente) e apoiando a abertura de concursos públicos para a contratação de docentes da área. É nessa época, portanto, que começam a surgir as bases do Programa que seria, mais tarde, denominado Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE).

Ainda na mesma década, a chegada da Profa. Percília Santos, reconhecida na UnB por sua atuação na área de PLE, representou um reforço significativo para a composição da equipe. O período de sua permanência, apesar de ter sido breve (seu retorno para a UnB se deu no ano 2000), foi marcado pela retomada do curso de Especialização, pela realização dos primeiros concursos específicos para a área de PLE – algo, até então, inédito no Brasil e pelo início das discussões sobre a importância da criação de fato de um Setor de Português Língua Estrangeira.

Conforme dito acima, a UFRJ, sensível às carências da área em tela e buscando dar-lhe maior legitimidade, envidou esforços para suprir as necessidades no que se referia à contratação de professores para formação de um quadro permanente. Assim, ainda na década de 90, foram realizados três concursos, com a posse das seguintes docentes: 1997 – professora Patricia M. C. de Almeida, em 1998 – professora Danúsia T. dos Santos, em 1999 – professora Ana Catarina M. R. Nobre de Mello. Pode-se dizer, sem sombra de dúvida, que a década de 1990 teve uma importância considerável para o desenvolvimento da área de PLE na UFRJ, pois houve visível incremento dos cursos de extensão oferecidos para a comunidade estrangeira interna e externa, retorno da oferta do curso de Especialização, início da oferta de disciplinas com foco na formação docente no âmbito da graduação e formação de um quadro docente permanente, concursado especificamente para atuar com PLE. Anos mais tarde, em 2011, o quadro docente seria ampliado com a realização de mais um concurso. Nessa ocasião, passa a compor o quadro docente do SePLE a professora Andrea L. Belfort Duarte.

Conforme dito anteriormente, em 2003 é oficializado o Setor de Português Língua Estrangeira. A partir desse momento, as docentes da área passam a ter atuação exclusiva em PLE, dedicando-se, sobretudo, a:

- a.** Manter a oferta dos cursos voltados para os estudantes do Programa Estudante-Convênio (PEC-G), iniciada anos antes. Vale destacar que a UFRJ foi uma das primeiras, ao lado de outras IFES, a receber esses estudantes para realizar curso de português.
- b.** Manter e ampliar o número de disciplinas optativas oferecidas para os alunos de graduação em Letras.

- c.** Inserir na grade da graduação em Letras uma disciplina de caráter obrigatório, com vistas a oferecer uma formação básica em PLE.
- d.** Oferecer para os estudantes estrangeiros participantes de programas de intercâmbio, matriculados na graduação, disciplinas com foco no aprendizado de língua e cultura para fins acadêmicos.
- e.** Ampliar a oferta de cursos de extensão de português língua estrangeira.
- f.** Dar continuidade ao trabalho de formação docente, sobretudo com os estudantes de graduação vinculados ao Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE).
- g.** Manter a realização, duas vezes por ano, da aplicação das provas que compõem o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-bras). A UFRJ integra, desde o princípio, o grupo de instituições credenciadas para a aplicação do exame. Desse modo, está, desde 1998, participando do processo.
- h.** Divulgar a área por meio da realização ou organização de eventos de diferentes envergaduras, tais como SePEPPE (Seminário de caráter interno, não regular, para que estudantes vinculados ao PEPPE possam apresentar suas produções); Forum Permanente de Estudos em PLE (evento interno para a comunidade de Letras, não regular, contando sempre com a presença de professores convidados); PLE-RJ (evento interinstitucional, organizado em caráter de rodízio pelas instituições participantes); entre outros.
- i.** Desenvolver trabalho de pesquisa e orientação, com foco, principalmente, no aluno de graduação.
- j.** Esse período é marcado, principalmente, pelo fortalecimento da área no âmbito da graduação, com oferta de disciplinas optativas e obrigatórias para os alunos de Letras. Outro marco importante, vinculado ao processo de internacionalização por que estão passando as universidades brasileiras, é a oferta – com procura crescente – de disciplinas para os alunos intercambistas. O estímulo para a oferta desse tipo de disciplina foi tópico de discussão, inclusive, em Seminário sobre a Internacionalização das IFES, realizado pela Andifes em Brasília, no dia 13 de março de 2012. Na ocasião, foram discutidos os indicativos e parâmetros de

internacionalização. Dentre estes, figuram os cursos de PLE, as atividades culturais internacionais e os programas de valorização da cultura e da língua portuguesa (cf. Figura 1).

**SEMINÁRIO SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IFES**  
BRASÍLIA - 13 DE MARÇO DE 2012  
ANDIFES/CGRIFES  
**INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IFES: DESAFIOS**

**ANDIFES**  
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRETORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

Conselho de Gestores de Relações Internacionais das IFES (CGRIFES)

**REUNIÃO**  
Realizada em junho/Ano, 20 de novembro, 2012  
Ordem da reunião:  
Data: no último dia 13 de março, durante Assembleia ordinária do Conselho.  
Presidente: Alberto Mendes Barreto (UFPA)  
Vice-presidente: Vladimir Costa (UFV)  
Secretário: Marcelo Soares (UFPEL)

**INDICATIVOS E PARÂMETROS DE INTERNACIONALIZAÇÃO**

- **Cursos de PLE**
- **Atividades culturais internacionais**
- **Projetos de extensão Internacional**
- **Políticas de Prioridade Regional (Ex. AL, África)**
- **Estágios para alunos estrangeiros**
- **Programas de valorização da cultura e da língua portuguesa**

[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/CGRIFES\\_-\\_Geraldo\\_Nunes\\_%28UFRJ%29\\_-\\_Desafios\\_da\\_internacionalizacao.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/CGRIFES_-_Geraldo_Nunes_%28UFRJ%29_-_Desafios_da_internacionalizacao.pdf)

Figura 1: Indicativos e parâmetros de internacionalização.

Mais uma vez, a Universidade, ciente das demandas da área que se impunham em diferentes momentos, autorizou a contratação de professores substitutos nos anos de 2004, 2006, 2008 e 2014. Esse pode ser, então, considerado, também, o período do reconhecimento da necessidade de incremento do número de docentes para uma efetiva participação da Universidade nesse recente processo de internacionalização. Interessante observar que, anos após a realização do primeiro concurso para uma universidade federal com vaga específica para a área de PLE, observamos, mais recentemente, em outras instituições, movimento semelhante ao que ocorreu em 1997 na UFRJ. Basta observar concursos recentes realizados na UFMG, UFF, UFV, UNILA, UFRN, UFRGS, UFG, UnB.

A fim de tratarmos, então, do terceiro ponto proposto no início deste artigo, serão organizadas, a seguir, as atividades mais recentes do Setor de Português Língua Estrangeira.

Gradação:

- Disciplinas com foco no ensino de língua portuguesa e cultura brasileira para alunos de intercâmbio. Trata-se de disciplinas oferecidas semestralmente na grade da graduação, com carga horária semestral de 60h para cada disciplina oferecida. Existe a exigência de um teste de nivelamento prévio, elaborado, aplicado e corrigido pela equipe docente do SePLE. A média de número de alunos por turma tem sido de vinte e oito alunos. Há um forte potencial de crescimento, uma vez que cursar a disciplina ainda não é exigência para participar do programa de intercâmbio.
- Disciplina obrigatória de formação para alunos do curso Português-Literaturas (cf. Figuras 2 e 3).
- Disciplinas optativas de formação para alunos da Faculdade de Letras.

### • Disciplina obrigatória para alunos do curso Português-Literaturas

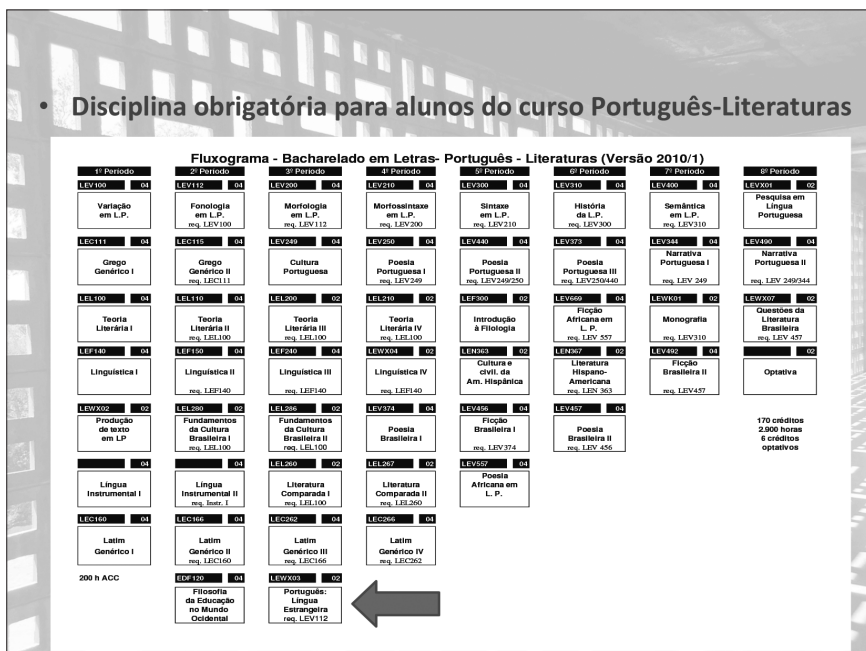


Figura 2: Fluxograma – Bacharelado em Letras Português-Literaturas.

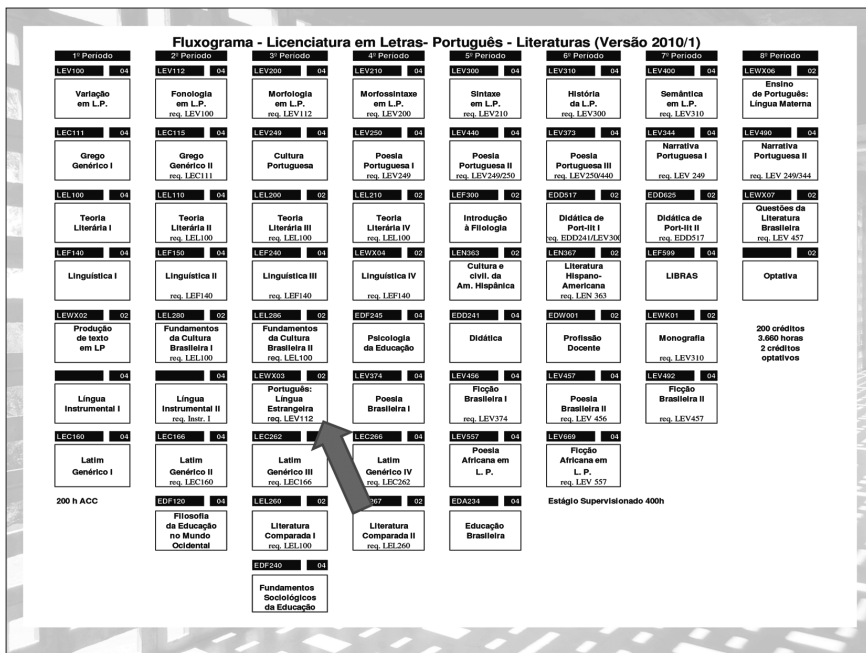


Figura 3: Fluxograma – Licenciatura em Letras Português-Literaturas.

### Extensão:

- Oferta regular de cursos para estrangeiros residentes no RJ.
- Cursos intensivos para alunos de intercâmbio.
- Celpe-Bras.

Tal como explicitado, o Setor mantém uma relação com o Celpe-Bras em diferentes âmbitos.

### Público / Institucional:

• A UFRJ participa como posto aplicador desde a primeira edição, ocorrida nos dias 14 e 15 de abril de 1998. Dessa primeira aplicação participaram também outras instituições brasileiras e mais três instituições de países do Mercosul [membros plenos do Mercosul] – Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires.

- Diferentes setores se articulam para a organização da aplicação.
- O aumento progressivo do número de candidatos inscritos pode ser representativo do crescimento do número de interessados em fazer o exame na UFRJ (179 em 2014/1).

Privado:

- Docentes com atuações diversas em relação ao Celpe-bras: coordenação local, aplicação, avaliação, correção, integrante de comissão técnica e coordenação de comissão técnica.

Além disso, o Setor, conforme já explicitado, mantém a oferta de curso para os estudantes do Programa Estudante-Convênio. Ele é oferecido desde a década de 90, antes mesmo da instituição do Celpe-bras. Trata-se de um curso de longa duração [de fevereiro/março a outubro], de caráter semi-intensivo / intensivo. Ao término do curso, os alunos devem – obrigatoriamente – realizar as provas do Celpe-Bras. Para tanto, precisam, então, ter domínio das quatro habilidades. As disciplinas oferecidas têm foco em: Aspectos Linguísticos, Leitura e Produção escrita, Compreensão e Produção oral, Cultura Brasileira, Estudo Dirigido, entre outras. Além disso, os alunos são incentivados a participar das atividades diárias da FL e a conhecer a cidade. Os alunos são provenientes principalmente, mas não exclusivamente, de países que compõem o continente africano. Eles são, na grande maioria, falantes de francês e inglês.

No que diz respeito às possibilidades que o SePLE oferece para ampliar a formação do aluno de Letras, podemos citar:

- a. Intercâmbio linguístico-cultural (ILC) – integração entre o aluno de Letras e o estudante estrangeiro matriculado na extensão, na turma PEC-G ou em turmas de intercâmbio para desenvolvimento, em sistema de tandem, das habilidades linguísticas.
- b. Atividades de integração alunos de graduação [LEWX]/alunos estrangeiros [PEC-G] para realização de atividades didáticas.
- c. Monitoria do SePLE.
- d. Monitoria PEPPE.



Quanto às atividades desenvolvidas pelo Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE), vinculado ao SePLE, vale lembrar que se trata de um laboratório de formação docente, com vínculos com o CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade). As aulas, portanto, são ministradas por estudantes de graduação que estão sob orientação. Atualmente são oferecidos: Curso regular em 4 níveis, totalizando 240h; Curso regular em 3 níveis, totalizando 180h (apenas para falantes de espanhol); Cursos avançados de produção escrita e/ou produção oral (60h/aula cada). O alunado do PEPPE é composto por parcela considerável de pessoas com vínculo institucional.

Neste artigo foram apresentados dados que nos auxiliam a traçar um esboço de como tem se dado a consolidação da área de PLE no âmbito da UFRJ. Não pretendemos ser exaustivas nesse panorama histórico. Podemos considerar que já estão consolidados o ensino de graduação e a presença na extensão. As perspectivas são, portanto, de buscar a consolidação da oferta regular de cursos intensivos (jan./jul.) e da oferta de cursos de curta duração com foco em temáticas específicas para alunos estrangeiros matriculados na extensão. Está em fase de discussão a reabertura da Especialização e, na dependência dos interesses, atribuições pessoais e do julgamento nas instâncias competentes, está a presença na pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

Os dados apresentados nos ajudam, ainda, na compreensão da UFRJ como uma instituição de vanguarda, pois vislumbrou há décadas que haveria, anos mais tarde, um crescente interesse pelas questões relativas ao PLE.



# Ensinar aprendendo e aprender ensinando: a formação docente como eixo norteador da área de Português Língua Não Materna (PLNM) na UERJ

---

Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ)

Por ocasião do X PLE-RJ e I CPLI<sup>1</sup>, a mesa de encerramento apresentou os parâmetros de trabalho e as atividades das Universidades que a compunham. Trata-se de uma tradição, construída ao longo dos dez anos de organização do PLE-RJ, que visa a atualizar anualmente os participantes sobre as principais atividades das Instituições envolvidas em sua organização. O ano de 2014, nesse sentido, pode ser considerado um divisor na trajetória da expansão dos eventos em questão e, logo, das atividades na área de português para estrangeiros no Rio de Janeiro. É que havia ali, pelo menos, duas ações que representam um diferencial no contexto de realização dos eventos: a proposição do I CPLI como forma de oficializar a ampliação e de desdobrar o PLE-RJ para uma abrangência internacional e a participação efetiva da UERJ no Comitê Executivo dos eventos, como resultado de sua inserção no grupo desde 2013.

Cada instituição parceira, devido às suas peculiaridades, assume certo perfil de trabalho que é norteado por posições teóricas e condições práticas que delineiam suas necessidades e tendências. Por essa razão e com base no perfil

---

<sup>1</sup> Edição 2014 do X Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro e I Congresso de Português Língua Internacional, organizados em parceria pelas seguintes Universidades: PUC-Rio, UFF, UFRJ e UERJ.

da UERJ, este capítulo trata, de modo geral, da formação de professores de português para falantes de outras línguas. Paralelamente, apresenta um panorama das atividades de ensino, pesquisa e extensão que caracterizam a produção na área de Português Língua Não Materna (PLNM) no Instituto de Letras da UERJ, especificamente, através do NUPPLES<sup>2</sup>.

A formação de professores pode ser considerada o principal eixo que norteia o trabalho do NUPPLES/UERJ, uma vez que todo o ensino efetivo de português para estrangeiros é feito, em última instância, por alunos de graduação como parte das responsabilidades inerentes às suas bolsas de Iniciação à Docência. Eles compõem a equipe do NUPPLES e trabalham sob a orientação do coordenador desse projeto e com o apoio de outros graduandos que possuem bolsas de Extensão e de Estágio Interno Complementar. Dessa forma, é possível abranger atividades que vão dos estudos teóricos à preparação e aplicação de materiais didáticos. Ao mesmo tempo, todos participam do processo de coleta dados e constroem experiências acadêmico-administrativas relativas ao funcionamento do curso como um todo. Trata-se de uma realidade relativamente nova no Instituto de Letras da UERJ, uma vez que se consolidou efetivamente a partir de 2010.

Embora careçam de precisão, os registros relativos à trajetória anterior da Instituição nessa área remetem a meados da primeira década dos anos 2000. É possível identificar, já nessa época, iniciativas voltadas para atividades de ensino e extensão nesse âmbito. Destacam-se, dentre outras, a criação de disciplinas eletivas de graduação, propostas para discutir estratégias de ensino de português como segunda língua, e as aulas de português para estrangeiros, associadas a projeto específico de extensão (LICOM/PLIC – Curso de Português para Estrangeiros). Integrante do Programa LICOM, o projeto atende até hoje alunos estrangeiros, com residência permanente no Brasil, e intercambistas. Estes últimos, alunos dos mais diferentes cursos de graduação e de pós-graduação da UERJ, são vinculados ao Departamento de Cooperação Internacional, criado em 2001.

---

2 Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua, criado em 2011, no âmbito do Setor de Língua Portuguesa do Dep. LIPO (ILE/UERJ), pelo autor deste capítulo.

A formação de professores, inclusive, com a especificidade do português como segunda língua, faz parte das preocupações do Setor de Língua Portuguesa há mais de uma década. É possível afirmar que, mesmo com diferentes tratamentos dados à questão pelos professores responsáveis em cada época, tem-se na formação de professores um parâmetro norteador do trabalho. No que diz respeito aos interesses de pesquisa e de ensino, embora tal perspectiva não vá ser abordada neste capítulo, o ensino de português para surdos (sinalizantes ou não) também é uma realidade no âmbito do NUPPLES/UERJ.

Em função do que foi exposto até este ponto, os cursos de português para estrangeiros da UERJ, enquanto produtos de projetos de extensão, são concebidos como espaço de formação docente, uma vez que nele atuam alunos de graduação, sob a supervisão do professor-coordenador do projeto. Trata-se de dar oportunidades ao graduando de construir competências nessa área (Silva & Ribeiro, 2014), tornando mais flexível o currículo em atendimento a demandas sociais.

Contudo, projetos de extensão e o oferecimento de disciplinas eletivas, por si só, não atingem um número realmente significativo de alunos graduandos ou pós-graduandos. Aí reside um dos motivos pelo qual a necessidade de uma formação específica de professores de português língua não materna, como uma habilitação do curso de Letras, esteja na pauta dos diferentes profissionais da área, sendo uma reivindicação recorrente. Embora essa ainda não seja uma realidade de ampla escala no Brasil, há iniciativas importantes como as da UFBA, da UnB e da PUC-Rio. Na atualidade, no entanto, a empreitada de oferecer cursos de extensão (de português para estrangeiros e de aperfeiçoamento em ensino de PLN), cursos de Especialização, disciplinas eletivas na graduação e oportunidade de pesquisa nos programas de pós-graduação representam, comparativamente, um diferencial importante.

A esse propósito, se consideradas as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (2001), tornam-se claras as necessidades de oferecer opções de conhecimento e atuação no mercado de trabalho e, ainda, de flexibilizar o currículo, criando oportunidades para o desenvolvimento das competências necessárias a essa atuação. Com base nessa perspectiva, pode-se dizer que contemplar o ensino de PLN é uma demanda inquestionável na atualidade, cabendo discu-

tir as formas de sua inserção nos cursos de Letras, mas não a sua legitimidade.

Especificamente sobre esse assunto, há que se admitir que

(...) atualmente, estamos perante uma nova área científica que, à falta de melhor designação, poderemos denominar de ‘Ensino de língua não materna a falantes de outras línguas’. Afirmamos, igualmente, que este domínio não se filia apenas numa única área científica (como Linguística Aplicada ou Didática das Línguas), mas antes abrange um conjunto de outros domínios (Osório, 2013: 278).

O ensino de português para falantes de outras línguas não é uma novidade, sendo possível dizer que faz parte das políticas linguísticas e expansionistas portuguesas, pelo menos, desde a época das grandes navegações. No Brasil, remonta ao período colonial (Almeida Filho, 2011). É, contudo, bem mais recente o reconhecimento dessa prática como área de estudos. Especialmente, no caso do Brasil, pode-se dizer que há apenas algumas décadas tal reconhecimento possa ser identificado.

A despeito desse fato e do volume e da boa qualidade da produção acadêmica sobre o assunto, não são raras as crenças e atitudes que demonstram certa desconfiança em relação à área. É que, baseados em certo senso comum, muitos ainda acreditam que basta ser nativo para ensinar português para estrangeiros, pois esses seriam alunos que, por sua condição, não ofereceriam grandes desafios ao “professor”. Um equívoco que se desfaz quando há compromisso com o ensino-aprendizagem da segunda língua e cultura e esse pode ser respaldado pelo acesso aos resultados de pesquisas e outras produções e mecanismos de formação profissional.

Ressaltar o caráter científico da área de ensino de português língua não materna, portanto, resulta de um passo importante de consciência acadêmica que amplia as possibilidades de pesquisa e de aperfeiçoamento. Além disso, os conhecimentos acadêmico-científicos nela construídos até o momento apontam claramente para uma tendência interdisciplinar e intercultural no tratamento de questões linguísticas e pedagógicas atinentes.

Esse reconhecimento não somente identifica e legitima um estudo que tem suas bases na área de “ensino de línguas (estrangeiras) modernas” como

impulsiona as ações em prol da formação de professores de PLN, revestindo-a de especificidades que lhe dão autonomia em relação ao ensino de língua materna. Parece acertado dizer, em decorrência desse contexto, que é imprescindível uma formação (complementar) específica para que os professores de língua portuguesa possam dar conta de aspectos ainda negligenciados em sua formação de base nos cursos de Letras.

Uma das maneiras de realizar esse tipo de formação está no oferecimento de cursos, participação em projeto e eventos, aliados ao acompanhamento e supervisão de outros profissionais com experiência na área. O “processo de aprender a ensinar” (Freeman & Johnson, 1998) requer orientação e acompanhamento de um professor mais experiente, pois não se faz a esmo. É necessária uma série de intervenções para que se desenvolvam saberes docentes que tornem a prática profissional cada vez mais madura e consciente. Por mais que a autorreflexão e a autonomia sejam qualidades indispensáveis a qualquer professor, tanto a responsabilidade sobre a qualidade dos cursos oferecidos quanto a dinâmica de aprender enquanto ensina, e vice-versa, ratificam a relevância da troca de experiência e do acompanhamento teórico-prático efetivo durante o processo de formação.

Nesse aspecto, há que se dizer que a qualidade de ser um professor autônomo não implica certo autodidatismo em relação ao “aprender a ensinar” enquanto atividade inerente ao processo de formação profissional. Fatores como idade, conhecimento de mundo, experiência profissional prévia, domínio da língua materna, capacidade de se inter-relacionar e de ser gestor da própria prática docente, entre outros, condicionam suas tomadas de decisão. No contexto de formação docente, portanto, esses fatores devem ser considerados e utilizados como ponto propulsor para que o professor-aprendiz desenvolva, aos poucos, a capacidade de estar no comando do processo, conseguindo “distanciar-se” das situações para analisá-las e tomar decisões conscientes e consideradas adequadas para a proposta/abordagem de ensino como um todo.

De fato, Freeman & Johnson (op. cit.), ao fazerem um levantamento histórico sobre o assunto, apontam que a formação de professores ganhou relevância a partir da década de 70 do século XX, especificamente, no campo da Linguística Aplicada. Geravam-se dados, inicialmente, a partir da descrição

do comportamento dos professores. Outros aspectos como as decisões dos professores, seus julgamentos e pensamentos e o contexto em que realizam suas ações também passaram a ser considerado quando o objeto de estudo era a formação de professores. Daí em diante, entre o final da década de 1970 e na década de 1980, já se encontravam claramente colocadas pesquisas de cunho etnográfico, envolvendo os próprios professores como participantes das pesquisas.

Em consonância com esses estudos, a produção acadêmica relativa à formação de professores vem se ampliando significativamente. Contemplam-se questões relacionadas à constituição da profissionalidade e dos saberes docentes. Merece destaque, dentre esses, os “saberes da prática” (Tardif, 2000; Gauthier, 2006; Schön, 2000) que envolvem competências e habilidades, construídas na e pela experiência de forma reflexiva (Nóvoa, 1997). As contribuições do conjunto desses estudos estimulam projetos e processos de formação de professores, voltados para um desenvolvimento profissional multirreferenciado.

Assim, na perspectiva de uma formação multirreferenciada, a proposta do NUPPLES/UERJ, em se tratando da formação de professores de português para estrangeiros, elege como eixos estruturadores: a concepção sociocultural de língua; o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, didático-pedagógicas como ferramenta de aprendizagem e formação docente e a construção de uma competência interpessoal, pautada em princípios interculturais como facilitadores das relações entre alunos estrangeiros e professores.

## **Concepção de língua em suas dimensões social e cultural**

Entender o homem como ser social constitui-se em visão amplamente aceita que se encontra também nas bases teóricas que definem a linguagem. Enquanto ser social, o homem se relaciona com os demais seres, valendo-se da língua e de suas características multifacetadas. Trata-se de uma relação complexa, vivenciada por um ser complexo que tem a linguagem como uma de suas características constitutivas.

Aprender uma língua, portanto, não se restringe a dominar somente as suas características estruturais. Não se devem negligenciar fatores sociais, cul-



turais e comunicacionais implicados nesse processo (Verschueren, 1999), sob pena de se construir conhecimentos estáticos e descontextualizados. Essa seria uma consequência desfavorável para o uso efetivo da língua no cotidiano.

Ao investigar principais reflexões sobre as relações interpessoais implicadas na linguagem e sobre sua inserção e papel na vida sociopolítica e ética das pessoas, um professor de língua torna-se capaz de aproximar o caráter social da linguagem, mais precisamente, sua vida política, social e cultural, e os processos sociocognitivos implicados em sua aquisição e aprendizagem.

Assim, ao iniciar a sua formação profissional, cabe ao professor pesquisar e decidir sobre a concepção de língua que guiará a sua prática. Tanto uma tendência inflexível que não considere as práticas sociais da linguagem e sua indissociabilidade com os aspectos culturais quanto as práticas que negam terminantemente o ensino da gramática podem ser prejudiciais à aprendizagem de uma (segunda) língua.

Um professor, por exemplo, que seja extremamente dependente de livros didáticos e de gramáticas, pode acabar ensinando um português descontextualizado e irreal (MEYER, 2002). Não basta, nesse sentido, seguir as páginas de um livro que apresenta como referência, em geral, apenas um aspecto da cultura e da língua, por vezes, desatualizado ou baseado em algum modelo de ensino de outra língua estrangeira. O professor precisa saber intervir sobre as informações ali apresentadas, adaptando-as com vistas a um adequado.

Para isso, precisará valer-se de uma visão sociocultural da linguagem. Se a existência de uma língua se justifica pelas interações que proporciona e se essas interações se constituem em práticas sociais que dependem e representam a própria cultura, um professor que não reconheça tal característica poderá limitar-se a ensinar gramática isoladamente, em vez da língua, associada à cultura.

### **Competências linguístico-comunicativas e didático-pedagógicas**

No que concerne à competência linguístico-comunicativa, o professor precisará rever constantemente e consolidar seus conhecimentos e habilidades quanto ao domínio e uso de sua língua materna. Seus conhecimentos linguístico-gramaticais precisam ser sólidos o suficiente para que seja possível relacionar

e analisar estrutura, funcionamento, usos e cultura. Seus alunos estrangeiros quase nunca, pelo menos não nas fases iniciais da aprendizagem, reunirão conhecimentos culturais suficientes para fazer as melhores escolhas e combinações linguístico-gramaticais e pragmáticas ao formularem enunciados. Um dos objetivos do professor estará, portanto, em fomentar o processo de letramento do aluno estrangeiro na segunda cultura.

Constantemente, o professor será surpreendido com perguntas que não são recorrentes ou similares àquelas, feitas por alunos nativos. Essas perguntas, ao contrário do que possa sugerir o mito de “ensinar a estrangeiros é mais fácil”, nem são necessariamente ingênuas nem implicam sempre respostas óbvias. O professor estará, não raro, diante de “problemas linguísticos” à semelhança de um quebra-cabeça.

Encontrar soluções para esses problemas linguístico-comunicacionais, típicos das aulas de PLNM, exige competências relacionadas à linguagem e também à organização didática (Kliebsch & Meloefski, 2013). Há que se buscar equilíbrio entre as possíveis reflexões metalinguísticas que a situação pode requerer e a condução das explicações que forneçam as instruções mais seguras possíveis para que o estrangeiro com o mínimo de informação linguístico-cultural possa ter o máximo de aproveitamento em sua experiência real de interação discursiva.

O conhecimento e consciência das variações diastráticas, diatópicas e diafásicas, entre outras, e a capacidade de lidar com essas diferenças, relacionando-as à realidade de cada aluno, faz parte das competências e habilidades necessárias aos professores de línguas. Esses desafios exigem do professor desprender-se de sua própria realidade, enquanto usuário nativo da língua, e passarem a observar as diferentes realidades linguísticas, equacionando-as. Paralelamente, não podem deixar de considerar as variações socioculturais que acabam por determinar certos usos e cujo conhecimento embasa as decisões linguístico-discursivas a serem tomadas por professores e alunos.

O *locus* principal, onde tudo isso se passa, é a sala de aula ou os espaços alternativos de “aprendizagem formal” (passeios guiados etc.) em que os professores e alunos têm um plano de estudo, independentemente de onde estão. A sala de aula, nesse sentido, é um lugar a ser explorado tanto para

fins de conhecer o seu funcionamento quanto para possibilitar uma autor-reflexão do professor.

Conhecer e explorar a dinâmica de sala de aula e dar sentido às decisões que o professor toma, no contexto específico de “ensinar estrangeiros de línguas e culturas diferentes”, é um dos objetivos inerentes à forma de organizar e conduzir o processo de formação docente no NUPPLES/UERJ. Trata-se de assumir a tarefa desafiante de pensar, repensar e (re)construir o perfil profissional de professores, sempre com vistas à melhoria da qualidade de sua atuação e ao seu amadurecimento profissional. Isso porque as atividades de formação precisam ser suficientemente articuladas para desenvolver competências linguístico-comunicativas e didático-pedagógicas que permitam ao professor atingir a condição de “gestor” do espaço de sala de aula, tanto em termos didáticos quanto em termos das relações interculturais (Ribeiro, 2013b).

### **Competência interpessoal na perspectiva da interculturalidade**

O estudo das relações entre língua, cultura e sociedade principalmente no que se refere ao entendimento da língua(gem) como parte da vida cotidiana e da própria cultura não é recente. O papel da língua para e na constituição da identidade linguística e cultural de um povo e as relações existentes entre cultura, língua e nacionalidade têm sido discutidas sob diferentes enfoques. O processo de construção e de formação da cultura equivale ao processo de formação das sociedades e revelam crenças, sentimentos e valores. Incluem, portanto, linguagens e representações de espaço, de poder, de ideologia e outros.

A antropologia e os estudos etnográficos dela decorrentes têm apontado a língua como forma de expressão de identidade cultural (Freeman & Johnson, 1998). A esse contexto, acrescentam-se as discussões acerca da(s) cultura(s), diálogo das diferenças e identidade(s) culturais originárias, entre outros, do multiculturalismo e da ideia de pós-modernidade. As discussões sobre língua(gem) como identidade cultural costumam ser tematizadas, no Brasil, pela Linguística Aplicada, principalmente, no que concerne a aprendizagem formal da língua e à dinamicidade desta, e ainda, como elemento de transgressão da própria identidade.

A sala de aula de português para estrangeiros apresenta, no contexto das relações entre língua, identidade e cultura, uma situação bastante peculiar comparativamente às salas de aula de língua estrangeira no geral. É que, estando no Brasil, os cursos de língua estrangeira têm suas turmas formadas por uma maioria de brasileiros que compartilham vários elementos culturais e identitários. A sala de aula de português para estrangeiros apresenta realidade distante dessa, pois é constituída por alunos de várias procedências, deixando ainda mais evidente a situação intercultural com que o professor precisará lidar.

Nesse tipo de sala de aula, em que alunos de diferentes línguas e culturas convivem, faz-se necessário que o professor de língua saiba identificar as situações críticas que, eventualmente, podem gerar conflito entre ele e os alunos ou entre os próprios alunos. Agir de forma a restabelecer o equilíbrio, aproveitando momentos de tensão, provocados por diferenças culturais, constitui-se em uma competência gestora, imprescindível para quem trabalha em perspectiva intercultural.

Nesse sentido, cabe ao professor reunir as condições para propor e realizar ajustes necessários ao planejamento de aulas, contemplando turmas heterogêneas linguística e culturalmente. O professor de português para estrangeiros precisa ter interesse pela cultura do seu aprendiz e, na medida do possível, não negligenciá-la em seu plano de aula, aprendendo a prever possíveis impasses que possam decorrer de experiências conflituosas dos alunos estrangeiros no Brasil.

É possível, por exemplo, que um aluno demonstre insatisfação com determinado comportamento ou opinião de outro aluno ou, ainda, certo desconforto com uma experiência vivida no Brasil. É desejável que o professor seja um profissional que tenha conhecimento de mundo o suficiente para formular hipóteses sobre aquele conflito específico e, sem se deixar levar por preconceitos ou tendenciosidades, conseguir reverter a situação para um melhor aproveitamento da aula. Aí está um aspecto importante da gestão das aulas que depende de competências interculturais e interpessoais.

## **Ensinar aprendendo e aprender ensinando: uma visão geral do PLNM na UERJ**

No âmbito do NUPPLES/UERJ, são selecionados por processo específico alunos interessados em atuar na área de português para estrangeiros. O perfil desses candidatos, muitas vezes, é o de um “curioso em relação à área”, mas há também um bom número de alunos que, ou já teve alguma oportunidade de lidar com estrangeiros aprendizes de português em alguma situação profissional, ou que cursaram disciplina eletiva de português como segunda língua na própria UERJ e sentem-se estimulados a se envolver com a área. Esses últimos representam um contingente que chega mais bem preparado para iniciar a parte prática do processo de formação.

Uma vez aprovados no processo de seleção, os professores iniciam um processo de formação específica que inclui uma rotina intensa de estudos e práticas. São, minimamente, três encontros semanais de aproximadamente cinco horas cada, restando-lhes cinco para planejamento das aulas, em conformidade com a abordagem de ensino adotada.

Nessa dinâmica, os professores recebem o plano detalhado de curso, relativo ao nível em que irá lecionar. Com base nesse documento, precisam propor planos de aula na modalidade roteiro/sequência didática de modo que todos os procedimentos, previstos para a aula, estejam detalhados. Esse “roteiro de aula” com *status* de plano apresenta uma organização rigorosa que divide as atividades em “tempo”, “descrição da atividade” e “avaliação”.

Tal proposta de planejamento apresenta vantagens práticas e teórico-metodológicas: em caso de imprevistos pessoais, qualquer membro da equipe é capaz de entender e executar o plano da aula em questão e uma análise comparativa entre o planejado e o ocorrido pode se transformar em uma reflexão interessante para repensar estratégias e para o autoconhecimento profissional.

No verso da folha do roteiro, existem campos a serem preenchidos com as informações sobre a aula. A maior parte desses campos é preenchida ao final da aula como forma de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Esses registros produzem dados que informam sobre as principais dúvidas de professores e alunos, fomentando a pesquisa na área de ensino-aprendizagem de PLNM.

Antes de aula acontecer, essa sequência didática é enviada ao professor-coordenador do projeto que fará comentários e proporá modificações, se necessário. Nenhum professor-bolsista entra em sala de aula sem que o plano (roteiro de aula) tenha sido previamente avaliado pelo coordenador. Paralelamente ao roteiro de aula, são avaliadas as propostas de materiais didáticos, sempre produzidos especificamente para cada turma.

A troca de experiências e o dirimir de dúvidas são feitos em uma espécie de prática exploratória, pois decorrem da observação das aulas tanto pelo coordenador quanto pelos colegas em formação. Desde o início, alunos e professores são apresentados a esse procedimento e tendem a lidar naturalmente com eles. Todos podem observar uns as aulas dos outros, conforme escala específica, e preenchem uma ficha de observação.

De posse do plano de aula e das observações feitas, são realizadas reuniões de estudo em que as atividades são comentadas isoladamente e no conjunto do plano. Procura-se ressaltar tanto a forma como o professor conduziu a atividade quanto as reações, dúvidas e avanços dos alunos. Em conjunto, são procuradas respostas às dúvidas linguístico-gramaticais e didático-pedagógicas, o que propicia a construção de saberes específicos de forma mais consciente e participativa.

### **NUPPLES/UERJ: algumas informações adicionais a título de conclusão**

Vale a pena informar, para efeitos de entender a extensão do trabalho hoje desenvolvido na UERJ, que o processo de formação já recobre os diferentes níveis de estudo: da graduação à pós-graduação. No âmbito da graduação, os alunos em geral podem se envolver com a área através das disciplinas eletivas oferecidas regularmente (Português como Segunda Língua I e Português como Segunda Língua II).

Neste universo, um número menor de graduandos, como dito anteriormente, é selecionado para atuar como professor-estagiário nos cursos de português para estrangeiros, abertos à comunidade. Esses cursos são associados ao Programa Licom, mas a tarefa de supervisionar as suas atividades teórico-

-metodológicas é do NUPPLES/UERJ. Além dessa possibilidade, há ainda o Curso de Extensão que qualifica para o ensino de português para estrangeiros. Trata-se de um curso que atende a alunos da graduação à pós-graduação. Com duração de aproximadamente um ano, inclui aulas teóricas e a observação de aulas de PL2E e pode caracterizar formação continuada, quando oferecido à comunidade externa, constituída de professores já formados.

Ainda sobre a abrangência das oportunidades de formação, tanto a Pós-graduação Lato Sensu quanto o Programa de Pós-graduação Stricto Sensu contam com disciplinas específicas que têm como objeto o português língua não materna. No primeiro caso, “Tópicos Avançados em Ensino de Português como Segunda Língua” e no segundo caso, cursos diversos, relacionado a disciplinas como História da Língua, Semântica etc. Como exemplo desses cursos, podem-se citar os seguintes: “Tópicos em Historiografia do Ensino de PLN” e “Fundamentos Semântico-pragmáticos aplicados ao Ensino de PLN”. Em função de vagas e projetos de pesquisa, um número crescente de monografias e de dissertações vem sendo produzido na área.

Outra atividade importante para a formação docente é a participação em eventos e sua organização. Além da participação em eventos externos, o NUPPLES/UERJ já promove pelo menos um evento por ano, destacando-se os seguintes: I e II Jornada de Estudos sobre PL2E (2010 e 2011), I Congresso de (Inter)Nacionalização do Português Brasileiro (2012) e Seminário de Ensino de Português Língua Não Materna (2013). Os alunos participam de todo o processo de organização do evento, inclusive, pesquisando temas de interesse para a proposição das atividades do programa, o que se constitui em mais uma oportunidade de desenvolvimento de competência e habilidades específicas (Perrenoud, 1993).

Concomitantemente à produção de materiais didáticos para uso em sala de aula e como base para elaborar instrumentos de avaliação, o que exige levantamento de dados e adequação à realidade e necessidades de cada turma, há subprojetos de produção de materiais paradidáticos. É que as aulas, dadas no âmbito do projeto, têm como suporte livros didáticos existentes no mercado. Embora adotá-los seja possível no caso de turmas ou cursos específicos, os cursos regulares são organizados com uma divisão de carga-horária e dis-

tribuição de conteúdos tal que se torna mais favorável a produção do próprio material didático. Os cursos de português para estrangeiros, oferecidos através do projeto LICOM/PLIC são básicos e estão adaptados aos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas.

Um dos subprojetos existentes é o do NUPPLES/CEFIL<sup>3</sup> – Dicionário de Português para Estrangeiros. Com base nas dúvidas, levantadas pelos alunos em sala de aula e em corpora de dados temáticos, propõe-se a criação de um dicionário específico de português para estrangeiros. A elaboração desse dicionário visa a suprir necessidades de aprendizagem e a oferecer material paradidático que contenha informações semântico-pragmáticas úteis ao público-alvo em questão.

Para cumprir uma tarefa dessa monta, conta-se com uma equipe especial de professores e bolsistas que auxiliam a fazer levantamentos estatísticos diversificados para a organização de um material linguístico autêntico (Ribeiro, 2013a) de gêneros específicos. Tal empreitada exige definição de público-alvo (os estrangeiros em sua heterogeneidade), compilação de um corpus de referência etc. Algumas características se impõem à obra, tais como riqueza de informações pragmáticas, esclarecimento de particularidades de uso do vocabulário tratado, registro atento de lexias complexas, possibilidade de uso de material iconográfico que facilite a compreensão do significado etc.

Como uma das principais preocupações está em fornecer para o usuário estrangeiro informações que o permitam fazer escolhas lexicais adequadas para as principais situações de interação passíveis de serem vivenciadas, é indispensável compilar um corpus de referência que seja composto por textos atuais e cotidianos, sem um nível de língua excessivamente complexo. Os usos desse tipo de material, certamente, facilitará a aprendizagem dos alunos estrangeiros e proporcionará ao professor subsídios mais consistentes para o seu trabalho. O projeto está em andamento e, em breve, estará disponível no site<sup>4</sup> do projeto NUPPLES.

---

3 Subprojeto de pesquisa do Projeto NUPPLES em parceria com o CEFIL (Centro Filológico Clóvis Monteiro)

4 Endereço do site: [www.nupples.pro.br](http://www.nupples.pro.br)



Para finalizar este capítulo, cabe ratificar a importância das ações citadas como mecanismo de formação docente. Trata-se de valorizar o professor e o seu papel no processo de ensino de aprendizagem. São, por exemplo, recorrentes discursos que exacerbam a função do livro de didático ao ponto de sobrepor o recurso didático à metodologia de ensino. Pôde-se observar essa tendência quando da comoção nacional gerada por explicações sociolinguísticas em um livro didático, indicado para uso nas escolas públicas do país.

Na ocasião, muito se argumentou contra o fato de livro conter supostos erros gramaticais e também muito se combateu essa visão, defendendo sua validade. Pouco se discutiu, contudo, sobre o papel do professor nesse processo. Por vezes, parecendo que o professor é totalmente dependente do livro/material didático, não ocorrendo que esse profissional pode colocar seus saberes didáticos à disposição para usar um “erro” em favor da aprendizagem. Para tal, esse profissional precisa desenvolver as competências mencionadas neste capítulo, dentre outras.

Na concepção do NUPPLES/UERJ, de pouco adianta existirem materiais didáticos de excelente qualidade se os professores não desenvolverem competências e habilidades didático-pedagógicas que, postas em ação juntamente com seus conhecimentos técnicos, criam as condições necessárias ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Como se argumentou ao longo deste texto, há que se ter sólidos conhecimentos linguístico-gramaticais. Contudo, esses também poderão ser pouco aproveitados se forem aplicados inadequadamente, em desconsideração aos conhecimentos sociointerativos e culturais que os quais os aprendizes estrangeiros precisam dominar. Nesse sentido, a proposta de trabalho da UERJ pauta-se nas abordagens linguístico-comunicativa e do construtivismo pedagógico, sem negligenciar os aspectos gramaticais. Nessa perspectiva, estimulam-se as relações interculturais e o desenvolvimento de estratégias sociocognitivas que permitam a (trans)formação de professores e alunos sem prejuízo às suas identidades e interesses.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas/SP: Pontes Editora.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2011) *Fundamentos de abordagem e formação no Ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas/SP: Pontes Editora.
- BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. D.O.U de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.
- FREEMAN, D. & JOHNSON, K. E. (1998) Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. In: *Tesol Quarterly*, vol. 32, n. 3, p. 397-417.
- GAUTHIER, C. et al. (2006) *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí/RS: Editora Unijuí.
- KLIEBISCH, Udo W. & MELOEFSKI, R. (2013) *Lehrer Sein: erfolgreich handeln in der Praxis*, Band 1. Baltmannsweiler/Alemanha: Editora Schneider-Verl. Hohengehren.
- LUNA, M. F. (2012) Por uma historiografia da formação de professores de português língua estrangeira. In: *Revista Letras*, Curitiba, n.86, p. 61-79, jul./dez.
- MEYER, R. M. B. (2002) Cultura brasileira e língua portuguesa: do estereótipo à realidade. In: CUNHA, M. J. C. & SANTOS, P. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora da UnB.
- NÓVOA, A. (1997) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 9-33.
- OSÓRIO, Paulo. (2013) Aquisição e aprendizagem de L2: ensino e investigação. In: SIMÕES, Darcilia, M. P (org.). *Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem: homenagem a Umberto Eco*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- PERRENOUD, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- RIBEIRO, A. A. (2013a) Minha língua, muitas pátrias: pesquisa e ensino de português como língua não materna em perspectiva intercultural no âmbito do NUPPLES/UERJ. *Revista Idioma*, n.25, Rio de Janeiro, p.35-46.

- RIBEIRO, A. A. (2013b) Sobre a formação de professores de PLE no contexto da nova “geração lusofonia”. In: SIMÕES, Darcilia, M. P (org.). *Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem: homenagem a Umberto Eco*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- SCHÖN, D. A. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SILVA, P. P. S & RIBEIRO, A. A. (2014) Sobre a experiência de ensinar português para estrangeiros, integrando língua e cultura. In: ANTUNES, M.A.G. & SALIÉS, T.M.G. *Relatos de experiência no LICOM*. Rio de Janeiro: Instituto de Letras/UERJ. Disponível em [www.licomletrasuerj.pro.br](http://www.licomletrasuerj.pro.br) Acesso em 15/08/2014.
- TARDIF, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, jan-mar.
- VERSCHUEREN, J. (1999) *Understanding pragmatics*. Londres: Oxford University Press.



# A formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras da PUC-Rio: horizonte teórico e decisões curriculares

---

Inés Kayon de Miller e Beatriz de Castro Barreto (PUC-Rio)

## **Introdução**

A formação de professores de línguas nas Licenciaturas em Letras da PUC-Rio, tomando por base uma perspectiva teórica ética, inclusiva e investigativa, assume algumas características curriculares com vistas a criar oportunidades para que seus futuros professores se tornem capazes de desenvolver uma atuação profissional mais pertinente e adequada à realidade escolar brasileira, especificamente a encontrada nas escolas do município e do estado do Rio de Janeiro.

Acreditando que “é possível e desejável viver em sala de aula, de forma ética e exploratória, considerando professores e alunos como praticantes do ensino-aprendizagem e como aprendizes em desenvolvimento” (cf. *developing learners*, Allwright & Hanks, 2009), consideramos que formadoras e licenciandos somos todos praticantes do ensino aprendizagem e aprendizes. Neste sentido, todos os envolvidos no processo têm a responsabilidade de se empenhar no desenvolvimento de cada um dos demais e no próprio desenvolvimento.

Entrelaçada a essa forma de atuação em sala de aula, está a concepção de que ser professor de línguas exige envolvimento político e social. Como

diz Moita Lopes (2005: 33), a partir de Gee (1994: 190), aqueles envolvidos com educação linguística têm duas escolhas: ou “colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como ‘professores de línguas’ sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais”, ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social.

### **Horizonte teórico e objetivos inovadores**

Identificamo-nos com a teorização de Silva (2005: 15), quando o autor destaca que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Assim, buscando propiciar uma formação integral além de uma preparação profissional pertinente à realidade do ensino básico vigente no Rio de Janeiro, consideramos essenciais à formação do futuro docente de línguas os seguintes objetivos:

- Oferecer ao licenciando a oportunidade de adotar uma *postura crítico-reflexiva* diante da prática pedagógica, não restringindo o período de formação a uma atividade burocrática, de cumprimento de exigências impostas pelo currículo (Perrenoud, 2002; Celani, 2005, 2010).
- Propor a estrutura curricular como uma atividade mais ampla, investigativa e exploratória, que estimule a *consciência social* e priorize a formação do licenciando e de seus futuros alunos como *agentes transformadores da sociedade* (Freire, 1970; Giroux, 1997).
- Incentivar o futuro professor de línguas a *problematizar* concepções tradicionais como “domínio da língua”, “método de ensino”, “controle da aprendizagem”, “motivação do aprendiz”, dentre outras (Antunes, 2010; Marcuschi, 2008; Ur, 1996; Kumaravadivelu, 2003).
- Familiarizar os futuros professores com noções da Prática Exploratória, tais como “*trabalho para entender*” o que acontece em sala de aula (Allwright, 2003), “*oportunidades de aprendizagem*” (Allwright, 2005), e a valorização da “*qualidade da vida*” nela percebida (Gieve & Miller, 2006).

Esses objetivos foram inspirados por nossa crença na urgente necessidade de se prestar atenção a questões éticas e de relacionamento interpessoal entre aqueles que convivem nas escolas, isto é, à qualidade de vida dos professores e dos alunos em sala de aula e daqueles que convivem com eles fora dela (Allwright, 2006; Moita Lopes, 2006). Acreditamos também que, se nos dedicarmos, durante a formação inicial de professores, a questões que não só vêm afligindo a um crescente número de professores recém-formados (Kramer, 2012; Barcellos & Miller, 2013), mas também têm intrigado professores experientes (Lyra, Braga & Braga, 2003; Cardozo, 2013), poderemos vislumbrar a formação de profissionais capazes de incorporar, desde o início da carreira, um fazer reflexivo à sua prática docente. Tal reflexividade construída na formação inicial poderá atuar como um antídoto para a síndrome de *burnout* (Allwright & Miller, 2012), construindo possibilidades para uma atuação mais autônoma, agentiva e menos fragilizada diante das condições impostas pela contemporaneidade ao fazer profissional.

Tendo explicitado nossa concepção de formação inicial, descrevemos, a seguir, a estrutura geral das licenciaturas da PUC-Rio e, mais especificamente, o oferecimento de estágios integrados bem como de oficinas modulares.

### **As licenciaturas de Letras da PUC-Rio: aspectos integradores e modulares**

O Departamento de Letras da PUC-Rio desenvolve dois cursos de Licenciatura. A Licenciatura de Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas com duração de quatro anos cujas disciplinas especificamente relacionadas à formação de professores incluem, além dos Estágios Supervisionados de Português I e II, oficinas centradas na Prática de Ensino (ver as Ementas e Bibliografias das Oficinas no Anexo). A Licenciatura de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas tem duração mais longa, de cinco anos, e as disciplinas voltadas para a formação docente incluem três Estágios Supervisionados de Português I, II e III e três Estágios Supervisionados de Inglês I, II e III e cinco oficinas de Prática de Ensino. Essas disciplinas são oferecidas de forma a receber os alunos das duas licenciaturas de modo que lhes seja possível tanto parti-

lhar conhecimentos e experiências sobre o ensino de língua, quanto abrir para esses futuros professores possibilidades implícitas de formação em PLE/PLE2.

*Os estágios supervisionados: percursos para a transdisciplinaridade*

Ao se matricularem em disciplinas de Estágio Supervisionado, os alunos se deparam com cursos que lhes propiciam o convívio com os alunos da outra licenciatura e com dois professores em sala de aula. Como as aulas presenciais na universidade são distribuídas em dois dias, num deles, cada grupo trabalha com o ensino e o professor da língua específica e, no outro, partilham a aula com os dois professores e, em conjunto, com o outro grupo. Nos dois grupos, alunos e professoras tratam de temas comuns relacionados ao que se passa na sala de aula de estágio, por exemplo, “disciplina” ou “planejamento para entender”, ao invés de “planejamento para controlar”. A seleção desses temas é feita pelo grupo de licenciandos durante o semestre e os temas relacionados ao “conteúdo” a ser trabalhado, tais como ensino de gramática, leitura, literatura e produção textual, são definidos pelas professoras formadoras. O objetivo de o foco dos temas ser definido pelas professoras está relacionado à possibilidade de tornar o currículo mais flexível para os alunos<sup>1</sup>.

Mais relevante para a formação do futuro professor, consideramos, professoras e alunos, não apenas a inter/transdisciplinaridade dentro da área de Letras, mas também a realização de estágios e relatórios exploratórios, que se realizam a partir de questões instigantes (cf. *puzzle-driven courses*, Miller, 2009) e do ensino colaborativo com mais de um professor formador em sala, desenvolvendo o que se denomina *peer teaching* e *peer learning*, isto é, formadoras trabalhando em colaboração e alunos-professores interagindo reflexivamente e aprendendo com os colegas.

Estágios exploratórios a partir de questões instigantes são realizados em conjunto por licenciandos e professores formadores, seja partilhando e de-

---

1 Os cursos de Estágio Supervisionado são oferecidos em semestres diferentes. A manutenção do foco específico permite que os alunos possam se matricular inicialmente tanto no Estágio Supervisionado I quanto no Estágio Supervisionado II sem uma ordenação pré-estabelecida. Muitas vezes, esse arranjo representa para os alunos a possibilidade de concluir a graduação dentro do prazo previsto. Muitos dos alunos das licenciaturas desempenham outras atividades paralelas à graduação, por isso quanto mais flexível for o currículo a ser cumprido, maiores são as chances de o licenciando levar o curso a cabo.



envolvendo a escuta, nos encontros semanais na universidade, a respeito da experiência vivenciada nas escolas. Ouvir o que o outro tem a dizer sobre a vida em sala de aula da escola e da universidade é uma das atitudes que, acreditamos, precisa ser incorporada pelo professor desde sua formação inicial. É a partir dessa escuta que se desenvolve toda a atitude reflexiva inerente ao fazer profissional. A observação atenta e a escuta efetiva do que acontece em sala de aula contribui efetivamente para a percepção de questões instigantes que permitem, então, um fazer reflexivo integrado ao ofício de ensinar e aprender com todos os envolvidos no processo mesmo remotamente. O olhar e a escuta desenvolvidos permitem-nos formular indefinidamente questões orientadoras do trabalho em conjunto com nossos alunos. É a possibilidade de realizar pesquisa em sala de aula, como parte integrante dessa sala de aula, à procura, não de soluções ou respostas imediatistas, mas de entendimento sério, comprometido e sem fim (cf. *sustainable*, Allwright, 2006) e, neste sentido, o estabelecimento de um fazer profissional reflexivo.

Como consequência da atitude reflexiva desenvolvida nos Estágios Supervisionados, os trabalhos de fim de curso têm se tornado uma produção escrita que, muitas vezes, poderia não se reconhecer como pertencente ao gênero relatório de estágio. Não porque a produção escrita não obedeça a uma estrutura de relatório tal como convencionada pelo gênero mas, principalmente, porque essa produção tende a desvelar mais um fluxo contínuo de reflexões acerca do que acontece em sala de aula e fora dela a partir de um questionamento que conduz a outro e assim a várias questões. Trata-se mais de um pensar a respeito de questões acerca da sala de aula do que de um relato “fiel” dos acontecimentos. Não se evitam os problemas e situações conflitantes de sala de aula, tais como *bullying*, (in)disciplina, desrespeito, mas se evidenciam reflexões a respeito das questões formuladas sobre os acontecimentos. Nesses Relatórios Exploratórios expressam-se mais vivências próprias e dos outros envolvidos no ambiente escolar (professores regentes e alunos da escola) do que relatos seguidos de justificativas ou propostas de soluções<sup>2</sup>.

---

2 Está em andamento um estudo a respeito da produção escrita final dos alunos de Estágio Supervisionado.

*As oficinas integradas e modulares: percursos para a criatividade reflexiva*

A experiência de Estágios Supervisionados partilhados por alunos das duas licenciaturas acabou criando entendimentos sobre a relevância dessa partilha e sobre a necessidade de realizá-la também em outras disciplinas de prática pedagógica. Nesta perspectiva, foram planejadas Oficinas, cuja concepção valoriza o processo do ‘fazer reflexivo’ ainda na universidade como um saber a ser incorporado ao futuro desempenho profissional.

A proposta das Oficinas é inovadora por duas razões principais. Por um lado, da mesma forma que os Estágios, as Oficinas são de cunho exploratório, isto é, os alunos partem de suas próprias questões instigantes (cf. *puzzles*, Allwright, 2005) sobre os recortes temáticos das oficinas e procuram desenvolver um percurso investigativo e reflexivo para buscar entendimentos aprofundados dentro de cada área. É preciso ficar bem claro que se trata do fazer não pelo produto, mas do ‘fazer para entender’.

Além disso, as oficinas são conduzidas em parceria, de forma modular e articulada, por professores especialistas nas áreas de ensino de Português como Língua Materna (PL1), Português como Língua Estrangeira ou Segunda Língua (PLE ou PL2), Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Ao trabalhar com diversos professores, as Oficinas oferecem a quem dela participa fundamentos teóricos de PL1, PLE e de ILE, além de promover a reflexão integrada ao trabalho pedagógico e ao *peer teaching* e *peer learning*, já que os formadores e os alunos-professores trabalham em conjunto para desenvolver seus Projetos Exploratórios.

Como podemos ver nas ementas listadas no Anexo, os participantes das oficinas desenvolvem seus trabalhos pedagógico-investigativos sobre Interação e Ensino, Tecnologia, Ensino e Aprendizagem, Materiais de Ensino e Pesquisa e Ensino, com foco nas áreas de ensino de língua materna ou de língua estrangeira.

A cada Oficina, os alunos e os professores formadores, a partir de suas experiências profissionais ou como estudantes, iniciam um processo reflexivo que suscita questões norteadoras dos processos investigativos individuais ou de pequenos grupos. Num segundo momento, ou mesmo simultaneamente, os participantes tomam a iniciativa de solicitar ou sugerir tanto leituras teó-

ricas quanto textos de fontes não acadêmicas (mídia eletrônica ou impressa) relacionados às questões motivadoras. Seguem-se discussões que orientam a busca de entendimentos sobre as questões inicialmente levantadas. Nesse processo, as questões iniciais podem ser mantidas como foco de entendimento ou levarem os pesquisadores-participantes a levantarem novas questões. Está iniciado o processo de elaboração do projeto alvo da Oficina. Ao término do segundo mês do semestre, individualmente ou em pequenos grupos, os alunos apresentam aos colegas e professores seu pré-projeto de trabalho. Após a discussão, caminha-se para o refinamento e elaboração propriamente dita do trabalho. O projeto completo é apresentado, discutido e avaliado pelo grupo ao final da Oficina.

Com o propósito de ilustrar o trabalho desenvolvido nas Oficinas, descrevemos brevemente três projetos que se destacaram pela relevância dos temas escolhidos, pela profundidade do embasamento teórico, pela qualidade do texto descritivo das propostas e das orientações a futuros usuários. Esses aspectos foram amplamente discutidos nos encontros, enfatizando-se a necessidade de se trabalharem temas de ‘urgência social’ no contexto carioca aliados a perspectivas contemporâneas de linguagem e a importância das propostas incluírem fundamentação teórica sólida e um metadiscorso claro que pudesse ser interpretado por futuros usuários.<sup>3</sup>

Ao longo da Oficina de Produção de Material Didático, Cassar (2013), em seu projeto intitulado “Escola: espaço onde todos se unem na aprendizagem de Português”, desenvolveu material que poderia ser adotado no nono ano do Ensino Fundamental 2 de escolas privadas da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Adotando uma proposta interdisciplinar, o uso do Português foi entendido como “o elo de contato dos educandos com noções de preconceito, estereótipos, discriminação e violência psicológica” (Cassar, 2013: 2). O autor encontrou sua fundamentação teórica na Gramática Textual (Suárez Abreu, 2003, 2012; Koch & Travaglia, 2012) e nas Teorias de Letramento (Signorini, 2001) e se debruçou na seleção e transposição didática de uma re-

---

3 O material recentemente produzido nas Oficinas estará brevemente disponível na página do Departamento de Letras da PUC-Rio (<http://www.lettras.puc-rio.br>).

portagem autêntica publicada em um tradicional jornal carioca. As 8 atividades propostas foram desenvolvidas em negociação com os demais licenciandos e os professores formadores que, como participantes da Oficina, contribuíram com suas ideias e acompanharam passo a passo o processo de criação.

“Do analfabetismo funcional ao letramento: interação aluno-aluno em sala de aula” foi um projeto criado por Brito & Silva (2014) no decorrer da Oficina de Interação e Ensino. A partir da constatação dos percalços encontrados na aprendizagem do conteúdo programático e sua relação com o contexto social e o cotidiano do aluno, os licenciandos desenvolveram atividades voltadas para as habilidades de ler e escrever com foco no 7º ano do ensino fundamental. O foco primordial do trabalho foi entender as dificuldades do aluno identificado como analfabeto funcional, a partir da valorização da interação entre os alunos, bem como da relação entre os mesmos e o meio que os circunda. Buscando estimular “o aprendizado colaborativo e prático no cotidiano” (Brito & Silva, 2014: 2-3), os autores propuseram diversas atividades ‘hipotéticas’ respaldadas em situações reais vivenciadas em suas práticas docentes. Essas atividades não tiveram o intuito de solucionar os casos de analfabetismo funcional; elas pretenderam alcançar “uma maior proximidade entre os alunos, a fim de criar um ambiente confortável e propício para discentes e docentes trabalharem harmoniosamente” (Brito & Silva, 2014: 14). Como professoras formadoras, consideramos fundamental compartilhar as vozes dos autores<sup>4</sup> desse projeto, quando eles expressaram o que aprenderam e entenderam no processo de construção do mesmo:

Alessandra

Participar da Oficina I me mostrou a importância da interação no ambiente escolar e o seu reflexo no aprendizado dos alunos. A criação de um ambiente propício para o aprendizado é fundamental. Mas para alcançar tal alvo, é necessário mesclar o pedagógico com o social, levando em conta a realidade do aluno.

A Oficina me proporcionou, ainda, uma autorreflexão sobre como fui educada na escola, e como pretendo ensinar meus alunos. Qual a relação que quero estabelecer com eles? Que ambiente escolar pretendo desenvolver?

---

<sup>4</sup> Os autores autorizaram o uso de seus nomes reais para fins deste texto.

Renan

No início do período, minha concepção de Interação não ia além de uma simples aula dinâmica, uma aula em que o aprendizado era o único fator levado em consideração. Hoje, percebo que há muito mais em jogo. O ensino é apenas uma etapa a ser alcançada. Primordial é estabelecer um ambiente em que harmonia e aprendizado coexistam. Reconhecimento e envolvimento recíproco são palavras-chave no que diz respeito à interação entre alunos e o corpo docente. A escola é, na verdade, o que nos possibilita entender melhor os caminhos da vida. Havendo interação entre todos, a cada instante, seremos certamente mais humanos.

Sacramento, Freitas, Xavier e Santiago (2014) escolheram integrar, para o trabalho na Oficina de Interação e Ensino, suas vivências nas 4 escolas (3 públicas e 1 particular) que eles frequentaram durante seus períodos de Estágio Supervisionado. Transformando-se em licenciandos-pesquisadores exploratórios (Allwright, 2008), os coautores do projeto da Oficina embarcaram em uma pesquisa interpretativista alinhada com a Linguística Aplicada contemporânea (Moita Lopes, 2006; Bortoni-Ricardo, 2008) e decidiram escrever diários de bordo com a finalidade de problematizar as interações observadas em sala de aula. Com o apoio teórico da Análise da Conversa (Sacks, Jefferson & Schegloff, 1973) e da Sociolinguística Interacional (Goffman, 1974), os autores do Projeto refletiram sobre a administração dos turnos da fala e os enquadres observados na interação e registrados em seus diários. Encontramos, assim, a modo de ilustração, as seguintes reflexões sobre as interações selecionadas para compor a “Amostra 1”. As anotações transcritas entre parênteses e em itálico foram registradas no diário de bordo durante a aula:

Amostra 1

- Vocês estão conversando muito e falando coisas que não têm nada a ver com a atividade proposta. Vocês terão 20 minutos para finalizar – disse a professora regente em tom ríspido.

*(Os alunos estão mesmo falando de assuntos diversos, mas estão produzindo. Não vejo necessidade de falar com eles desta forma.)*

- A partir de segunda-feira, os lugares serão marcados. EU vou sinalizar aonde cada um vai ficar. – diz a professora após fazer algumas “anotações”.

- Ahhhhhhhh. – gritam os alunos em protesto.

- Sim, é isso mesmo. Vou marcar os lugares – rebate a professora

Então ela começa a indicar os lugares enquanto “aponta” o dedo indicador para cada um.

- Oh, vou falar de novo como ficarão os lugares porque... vocês não prestam atenção no que eu falo – diz a professora em um tom estridente e debochado. – Vocês sabem como é essa turma: comer, dormir e brincar.

*(Após esta “bronca”, os alunos ficam completamente em silêncio.)*

O comentário interpretativo abaixo foi elaborado *a posteriori* a respeito da Amostra 1, para apresentação do Projeto na PUC-Rio:

“A professora regente não deu voz para os alunos em nenhum momento. Aliás, eles nem mesmo tiveram a oportunidade de “roubar o turno” dela. Parece que eles têm certo medo de se dirigirem ela.”

Já que a Oficina se orienta pelos princípios norteadores da Prática Exploratória (Allwright, 2008; Miller, 2009), alguns dos *puzzles* que surgiram durante o período de observação focado na interação em sala de aula foram:

- Como lidar/interagir com estagiários em sala de aula?
- Por que os alunos têm medo da professora regente?
- Por que conversar durante uma atividade incomoda?
- Por que marcar os lugares foi visto como uma boa estratégia pedagógica e de controle?
- Como fazer com que a matéria tenha ligação com a vida do aluno?
- Como lidar com os estereótipos?
- Como deve ser negociado o turno de fala? Existe alguma ordem/prioridade?

Os questionamentos permanecem e se perpetuam, já que os projetos não têm por objetivo resolver problemas e sim trabalhar para entender questões que emergem a partir da complexidade das situações observadas e vivenciadas.

## **Desafios enfrentados**

Muitos são os desafios que nos instigam a continuar neste caminho que vislumbramos como pertinente para formar um profissional que entenda ser possível e desejável viver em sala de aula, de forma ética e exploratória, considerando professores e alunos como praticantes do ensino-aprendizagem e como aprendizes em desenvolvimento. O primeiro diz respeito à concepção do fazer exploratório. É bastante difícil para o futuro professor, por sua vivência escolar anterior, e para nós mesmos, professores formadores e para os professores em exercício, por nossa prática docente anterior, incorporar/trabalhar com a Prática Exploratória. Vivenciar cursos e ou oficinas com mais de um professor regente, buscar entendimentos e não resoluções de problemas, negociar diferentes visões em busca de entendimentos múltiplos e não apenas uma negociação para um consenso são procedimentos a que muitos de nós não estamos habituados e que exigem uma demanda de tempo e de condições de trabalho que não são usuais no nosso fazer profissional. Torna-se urgente para nós construirmos novos entendimentos, porque inexistentes ainda, sobre por que integrar fundamentos teóricos de diferentes áreas de conhecimento para que, integrados e articulados, aprendamos a trabalhar com o outro – aluno e colega. Entendemos que é importante incentivar alunos e professores a escutar e aprender com os colegas e formadores, mas não podemos negar que, para todos os envolvidos neste processo, é inédito ou muito novo praticar a escuta e aprender a contribuir em outras áreas. Sabemos, entretanto, que, dadas as condições de trabalho do professor contemporâneo, essas habilidades são imprescindíveis.

## **Entendimentos em construção**

A despeito dos desafios enfrentados a cada etapa do nosso empreendimento, o caminho percorrido até o momento leva-nos a construir entendimentos a respeito do que tem acontecido nas nossas salas de aula e acerca de uma alternativa para a formação de professores reflexivos e antenados com as inúmeras possibilidades de atuação profissional exigidas pela contemporaneidade.

No que se relaciona à nossa sala de aula na universidade, entendemos que a busca pelo entendimento através do envolvimento e da união de todos os participantes tem-nos conduzido ao desenvolvimento mútuo e, acreditamos, parece ser um caminho para a continuidade da postura exploratória dos futuros professores. Os licenciandos que, nos primeiros contatos com os nossos estágios e oficinas de cunho exploratório, tendem a não compreender ou mesmo estranhar tal dinâmica da sala de aula, parecem, cada um a seu modo, irem se habituando a lidar com uma prática pedagógica reflexiva e problematizadora. Em sua trajetória os alunos vão, aos poucos, abandonando a ansiedade inicial por soluções tecnicistas e respostas para problemas para, gradativamente, concentrarem-se em questões instigantes formuladas por eles mesmos ou sugeridas por seus alunos ou colegas de modo a encontrar entendimentos para essas questões através da Prática Exploratória. As questões alvo ou inspirações dos projetos desenvolvem-se em atividades pedagógicas de potencial exploratório, ou seja, atividades que não desvinculam a matéria ou o assunto a ser ensinado da reflexão sobre o que acontece em sala de aula e do fazer do professor e dos alunos. Alguns parecem adotar a atitude reflexiva como um parâmetro para o seu fazer pedagógico.

Especialmente as Oficinas têm-nos levado a entender que o “fazer” dos licenciandos para planejar e realizar um projeto em um período definido permite a vivência não apenas dos limites seja do tempo ou das condições objetivas e subjetivas que penetram a vida da escola, mas também das potencialidades de todos os envolvidos no projeto. Alguns dos projetos realizados, por exemplo, apresentam peculiaridades tais como a de poderem ser intencionalmente não definitivos ou ‘prontos’ e apenas parcialmente elaborados porque flexíveis e passíveis de continuidade numa tentativa de não uniformizar e de priorizar, sempre, a qualidade de vida em sala de aula.

## Referências

ALLWRIGHT, Dick. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? In: GIL, Glória & VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 127-144.



- \_\_\_\_\_. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, Simon & MILLER, Inés Kayon (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.
- \_\_\_\_\_. From teaching points to learning opportunities and beyond. *Tesol Quarterly*, Alexandria, Virginia, v. 39, n.1, 2005. p. 9-31.
- \_\_\_\_\_. Planning for Understanding: A New Approach to the Problem of Method. *Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, Departamento de Letras, PUC-Rio, v. 2, n. 1, 2003. p. 7-24.
- \_\_\_\_\_. & HANKS, Judith. *The Developing Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.
- \_\_\_\_\_. & MILLER, Inés Kayon. Burnout and the Beginning Teacher. In: SONESON, Dan; TARONE, Elaine, CHAMOT, Anna Uhl, MAHAJAN, Anup & MALONE, Margareth. *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century*. Minneapolis: The Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), 2012. p. 101-115.
- ANTUNES, Irandê. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BARCELLOS, Jessica & MILLER, Inés Kayon. Narrativas de paisagens compartilhadas: um estudo do discurso construído por professores de inglês de escolas municipais do Rio de Janeiro. In: CARVALHO, Gisele, ROCHA, Décio & VASCONCELLOS, Zinda (Orgs.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. 1.ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras UERJ, 2013. p. 8-17.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRITO, Alessandra; SILVA, Renan. Do analfabetismo funcional ao letramento: interação aluno-aluno em sala de aula. Trabalho final apresentado na Oficina Interação e Ensino, Licenciatura Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Departamento de Letras, PUC-Rio, 2014.
- CARDOZO, Emerson das Neves. *O Mestre e o monstro: a construção de identidades de um aluno que tem medo e um professor que dá medo*.

- Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2013.
- CASSAR, Felipe de Carvalho. Escola: espaço onde todos se unem na aprendizagem de Português. Trabalho final apresentado na Oficina Interação e Ensino, Licenciatura Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Departamento de Letras, PUC-Rio, 2013.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, 2005. p. 101-122.
- \_\_\_\_\_. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma & GÓES MONTEIRO, Maria Cristina Góes (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-67.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Londres: Penguin Books, 1970.
- GEE, Jean Paul. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: GIROUX, Henry A. *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin e Garvey, 1994.
- GIEVE, Simon & MILLER, Inés Kayon de. What do we mean by quality of classroom life? In: \_\_\_\_\_ (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006. p. 18-46.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOFFMAN, Ervin. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harmondsworth: Penguin, 1974.
- KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 2012.
- KRAMER, Sônia. “Eu não estudei tanto tempo para agora me acostumar a gritar: as crianças, as professoras e o currículo”. In: PARAÍSO, M. A., VILELA, R.A. & SALES, S.R. (orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba, Paraná: Editora CRV, 2012. p. 39-52.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

- LYRA, Isolina; BRAGA, Solange Fish; BRAGA, Walewska Gomes. What puzzles teachers in Rio, and what keeps them going? *Language Teaching Research*. London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, 2003. p. 43-162.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MILLER, Inés Kayon de. 'Puzzle-driven' language teacher development: the contribution of Exploratory Practice. In: YOSHIDA, Tatsuhiro et al. (orgs). *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 77-93.
- \_\_\_\_\_, BARRETO, Beatriz de Castro, MORAES BEZERRA, Isabel Cristina Rangel, CUNHA, Maria Isabel Azevedo, BRAGA, Walewska Gomes, KUSCHNIR, Adriana Nóbrega & SETTE, Maria de Lourdes. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, Glória & VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (orgs). *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 145-165.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- \_\_\_\_\_. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. In: SIMPÓSIO INGLÊS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: AMPLIANDO OPORTUNIDADES SOCIAIS POR MEIO DA EDUCAÇÃO, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel Abraham & JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. *Language*, v. 50, 1974. p. 696-735.
- SACRAMENTO, Aline Flor, FREITAS, Leonardo, XAVIER, Nathalia & SANTIAGO, Victor. Interação: um intercâmbio ou congelamento de papéis em sala de aula. Trabalho final apresentado na Oficina Interação e Ensino, Licenciatura Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Departamento de Letras, PUC-Rio, 2014.

SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SUÁREZ ABREU, Antônio de. *Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. *Gramática mínima para o domínio da língua padrão*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

UR, Penny. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

## **Anexo**

- Oficina 1 – Interação e ensino em sala de aula de língua materna/de língua estrangeira.

Concepções socioeducacionais e modelos de interação em sala de aula. A interação em ambientes de ensino-aprendizagem de língua materna nas modalidades presencial, semipresencial e ensino a distância. O contexto da escola, do curso de línguas, das aulas particulares, dos cursos na empresa. Gestão das diferenças culturais. Desenvolvimento da competência interpessoal do professor em diversas situações de atuação profissional. Estudos de caso, simulações e fóruns eletrônicos.

### Bibliografia

COX, M. I. P.; A. P. A. A. *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Parábola, 2002.

- Oficina 2 – Tecnologia, ensino e aprendizagem de língua materna/de língua estrangeira.

Importância da tecnologia em processos de ensino-aprendizagem de língua materna nas modalidades presencial e a distância. Uso pedagógico de recurso e ferramentas digitais para o professor de língua materna.

#### Bibliografia

COLLINS, H. & FERREIRA, A. A. *Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, C. P. L. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, E. T. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

- Oficina 3 – Criação de materiais de ensino de língua materna/de língua estrangeira.

Elaboração, planejamento, adaptação e complementação de materiais didáticos para ensino de língua materna. Ênfase na criatividade e no empreendedorismo do aluno-professor. Transitoriedade de competências e habilidades na contemporaneidade. Multimodalidade e Multiletramento. Maximização de tecnologias tradicionais e de tecnologias de ponta: internet, website, hipertexto, comunidades virtuais.

#### Bibliografia

BARCELOS, A. M. *Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

SALIÉS, T. G. *Simulation and Gaming*. Campinas: Sage Publications, 2002.

SZUNDY, P. T. C. *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011.

- Oficina 4 – Pesquisa e ensino: a linguagem oral e escrita em contextos pedagógicos de língua materna/de língua estrangeira.

A pesquisa como fonte do trabalho pedagógico. O licenciando como leitor crítico de pesquisas já realizadas e como autor de projetos próprios. Foco no aprimoramento das habilidades de letramento e análise de aspectos da gramática trabalhados na escola. Análise do discurso de salas de aula

presenciais, de EAD, de chats, de redações escolares, de materiais didáticos. Uso de corpora ou outras abordagens de pesquisa.

#### Bibliografia

- SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensin/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- PERINI, M. A. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

# Um panorama do ensino de língua portuguesa nas universidades italianas

---

Livia Assunção Cecílio

(Università di Bologna /Johns Hopkins University)

## Introdução

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua sofre influência de muitas variáveis, a saber, as exigências de cada contexto, o perfil dos professores, as características e as necessidades dos aprendizes, o grau de exposição à língua-alvo, os recursos disponíveis, etc. Neste trabalho, com o objetivo de delinear a situação do português nas universidades italianas, apresentaremos brevemente o perfil sociolinguístico dos professores, alguns aspectos institucionais do ensino do português na Itália, a política de promoção do idioma e os materiais didáticos produzidos nesse contexto.

Convém ressaltar que alguns dados aqui apresentados são resultado de nossa pesquisa de doutorado, concluída em 2013, e dizem respeito a 62% do total de universidades italianas em que o português é ensinado como língua estrangeira. Embora não seja um levantamento exaustivo, tais informações são interessantes seja para um levantamento de dados e notícias relacionadas aos aspectos acadêmicos, pedagógicos e didáticos, seja para a identificação de alguns pontos críticos do ensino do português na Itália.

Iremos, assim, explorar a arquitetura político-acadêmica do setor científico-disciplinar de *Lingua e traduzione – lingue portoghese e brasiliana* (representado institucionalmente pela sigla L-LIN/09), significativamente presente

no conjunto de disciplinas oferecidas pelas universidades italianas, assinalando aspectos que, embora heterogêneos, estão intimamente conectados e contribuem para configurar o cenário do ensino de nossa língua na Itália.

### **Dimensão acadêmica do português**

Através de uma atenta pesquisa nos sites das universidades italianas, e de acordo também com os dados do serviço OFF.F (*Offerta Formativa*) do *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR* (instituição equivalente ao Ministério da Educação no Brasil), verificamos que existem cerca de 25 universidades italianas que oferecem o ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) nos cursos de Graduação/Pós-graduação ou nos Centros de Línguas. Tais universidades são<sup>1</sup>:

- Università degli Studi dell'Aquila
- Università degli Studi di Bari Aldo Moro
- Università di Bologna
- Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara
- Università degli Studi di Firenze
- Università degli Studi di Genova
- Università degli Studi di Milano
- Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
- Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”
- Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli
- Università degli Studi di Padova
- Università degli Studi di Parma
- Università degli Studi di Pavia
- Università degli Studi di Perugia
- Università di Pisa
- Università degli Studi di Roma “La Sapienza”
- Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”

---

1 Apesar da *Johns Hopkins University* também oferecer o estudo da língua portuguesa na Faculdade de Relações Internacionais com sede em Bolonha, não a incluímos nessa lista por ela ser uma universidade americana.



- Università degli Studi Roma Tre
- Università degli Studi del Salento
- Università degli Studi di Siena
- Università degli Studi di Torino
- Università degli Studi di Trento
- Università degli Studi di Trieste
- Università degli Studi della Tuscia
- Università “Ca’ Foscari” Venezia

Comparando esses dados com aqueles de cinco anos atrás, nota-se uma diminuição no número de universidades que disponibilizam o ensino do português. Este idioma, de fato, foi suprimido na *Università Commerciale “Luigi Bocconi” di Milano* e na *Università degli Studi di Salerno*.

Ao analisar a situação mais detalhadamente, vem à tona dados um pouco conflitantes. Se, por um lado, em algumas universidades os cursos de língua portuguesa são suprimidos, em outras, eles se multiplicam. A julgar, contudo, pelas informações contidas no site do *MIUR*, em que é possível observar um aumento na quantidade de disciplinas relacionadas à área de língua portuguesa nos últimos anos, acreditamos que a redução mencionada não seja devida à diminuição do número de alunos. É muito provável que o fato de algumas universidades terem eliminado a língua portuguesa do quadro de cursos oferecidos dependa de fatores estranhos à demanda formativa, a qual revela um interesse crescente por essa língua, não apenas no contexto italiano, mas também a nível internacional.

### **Perfil sociolinguístico dos professores**

A língua materna de um indivíduo está na base da construção do seu conhecimento. A linguagem representa, então, o ponto de contato entre a dimensão social e a dimensão cognitiva de cada um de nós (Vygotski, 2008). O conjunto de crenças, ações e convicções de percepções e cognições da realidade está intimamente ligado à cultura e à língua materna dos membros de uma dada sociedade. De acordo com Moscovici (2010: 35):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Em chave didática, resulta que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser interpretado como uma ação individual, mas sim como um processo social, cultural e compartilhado, realizado também por meio da interação dos alunos com os professores em sala de aula. A abordagem de aprendizagem é caracterizada pelas maneiras de estudar e pelas concepções de uso real da língua estrangeira de cada aprendiz. Estas culturas de aprendizagem evoluem ao longo do tempo em formas que convencionam o modo como uma nova língua deve ser aprendida (Corder, 1983).

A abordagem de ensino, por sua vez, é constituída por um conjunto de disposições e conhecimentos de que o professor dispõe para orientar as ações do processo de ensino de uma língua estrangeira. Esses valores e saberes são marcados ou determinados por características culturais ou nacionais que se constroem implicitamente através de relações sociais, ou seja, pela cultura e pela língua materna dos professores (Almeida Filho, 2010). Nesta perspectiva, uma investigação minuciosa do fenômeno não pode prescindir do exame da língua materna e da cultura dos professores.

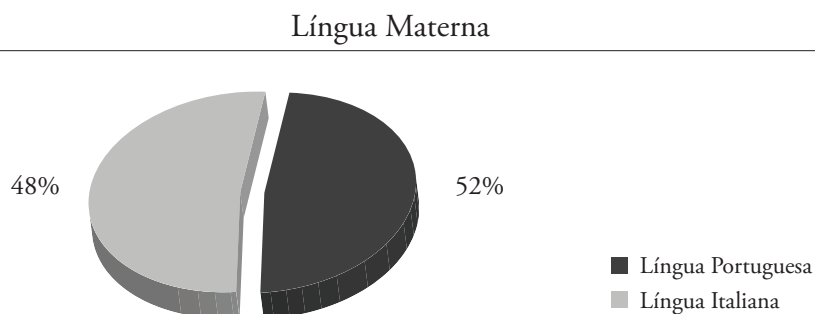


Figura 1. Língua materna dos professores de português na Itália.

A pesquisa revela uma situação bastante equilibrada entre o número de professores de língua materna portuguesa (52%) e aqueles de língua materna italiana (48%). Vale notar, sempre de acordo com nossa pesquisa, que dentre os primeiros, os docentes provêm principalmente do Brasil e de Portugal (apenas uma professora é de origem moçambicana) e a formação linguística dos professores italianos é ligada sobretudo a Portugal, por razões geográficas, claro, mas também políticas (como veremos mais adiante).

Ao examinar a abordagem de professores nativos no exterior, Zorzi (2009: 418) afirma que eles

oferecem sua interpretação pessoal (e parcial), enriquecida pela cultura do ambiente em que atuam. Cria-se, então, uma cultura local em sala de aula, na medida em que os participantes, em suas interações<sup>2</sup>, “are constantly engaged in creating a *culture of a third kind* through the give-and-take of classroom dialogue”<sup>3</sup>.

A mesma autora acrescenta:

Muitos professores (...) que vivem há muito tempo no exterior referem-se a essa riqueza como a uma poluição, uma perda da própria integridade monocultural: mesmo sendo uma atitude compreensível que sublinha o desconforto mais do que a vantagem do biculturalismo, no plano didático é um recurso fundamental para a interação com os alunos<sup>4</sup> (Zorzi, 2009: 418).

Segundo Zorzi, o professor nativo no exterior – no nosso caso, nativo de língua portuguesa – constitui uma mais-valia para a aprendizagem da língua porque carrega consigo uma compósita bagagem linguística e cultural do país de origem.

De acordo com o linguista britânico David Graddol<sup>5</sup>, independentemente da nacionalidade, o melhor professor é aquele que fala também a língua

---

2 Tradução nossa.

3 Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, p. 23.

4 Tradução nossa.

5 Veja entrevista concedida pelo linguista em uma visita ao Brasil < [http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/ 0,,MUL13684655604,00MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINGUI.html](http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL13684655604,00MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINGUI.html)>.

materna do aprendiz. A vantagem desse professor está na capacidade de interpretar significados no idioma do próprio aprendiz e fazer uma comparação crítica entre as duas línguas e culturas em jogo, com uma perspectiva que visa desenvolver a consciência e a sensibilidade dos aprendizes para a relação língua-cultura da comunidade da qual se estuda o idioma.

O conhecimento desses professores de diferentes nacionalidades e com percursos formativos distintos influencia inevitavelmente o ensino da língua. A visão de língua e de cultura utilizada pelos professores italianos, brasileiros, portugueses, moçambicanos ou de qualquer nacionalidade reflete conhecimentos acadêmicos e pedagógicos cristalizados. O seu discurso, por sua vez, concebido como prática social, contribui para a formação de identidades sociais, de sistemas de conhecimento e de crenças dos estudantes.

Um indicador intimamente relacionado ao comportamento linguístico dos indivíduos é a profissão (Labov, 2008). Apesar de todos os informantes serem docentes universitários, é oportuno investigar também a sua formação universitária, visto que ela, em geral, está na base de nossa escolha profissional e nosso projeto de vida. Sem qualquer pretensão de construir em detalhe o perfil profissional dos docentes em tela, tentamos, porém, coletar alguns dados sobre sua formação acadêmica.

---

### Formação universitária

---

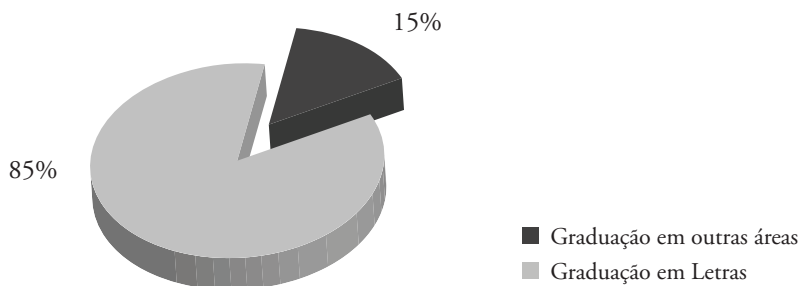


Figura 2. Formação universitária dos professores.

Com relação à graduação, verificamos que 15% dos professores de PLE na Itália não são formados em Letras, mas sim em diferentes áreas, tais como História, Filosofia e Direito. Intimamente relacionada com o ensino de uma língua estrangeira é, sem dúvida, a área da Linguística, que tem como matéria de base a língua em seus mais variados aspectos. Os conhecimentos dessa área, como sabemos, são indispensáveis para o professor que escolhe ensinar português como língua estrangeira.

Nesta pluralidade de saberes que se referem não só à área da Linguística, mas a uma variedade de disciplinas formativas e profissionalizantes no campo da educação linguística, é igualmente essencial dominar os conhecimentos na área da Linguística Aplicada. Sob essa perspectiva, a nossa pesquisa revelou também que a grande maioria dos professores (78%) não tem uma formação específica voltada para o ensino do português como língua estrangeira.

#### Formação específica

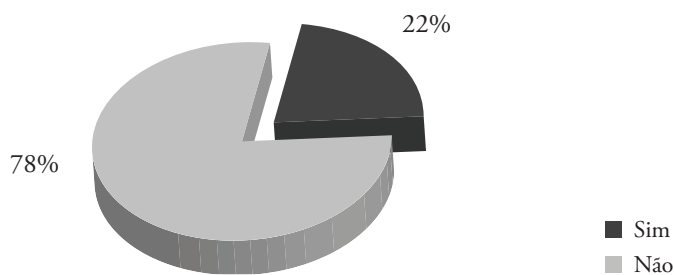


Figura 3. Formação específica na área de português como língua estrangeira.

Esses dados evidenciam a extrema necessidade de se desenvolver, como escreve a renomada linguista italiana Ana Ciliberti (2012), uma “cultura do ensino de línguas”. Na Itália, conforme veremos, dá-se geralmente escassa atenção à formação para o ensino de línguas, enquanto a formação literária recebe maior cuidado por parte das instituições universitárias.

Ser falante de uma língua não habilita o indivíduo para a atividade docente. É preciso desenvolver no professor capacidades operacionais relativas aos dife-

rentes aspectos e momentos da prática pedagógico-didática. A abordagem de ensino de uma nova língua é um conceito-chave tanto para a formação de professores quanto para a pesquisa e a atuação em sala de aula. É indiscutível que o sucesso da prática pedagógica dos professores de língua depende de uma sólida formação acadêmica desses profissionais: os professores devem ter uma formação teórica consubstanciada nos resultados de pesquisas linguísticas de ponta.

No entanto, ensinar não envolve apenas conhecimentos teóricos; são necessários conhecimentos práticos de ensino, com lastro em princípios pedagógicos, com os quais se constrói um olhar reflexivo sobre a língua. Essa conciliação entre o saber teórico e o domínio da prática constitui condição necessária para o sucesso do ensino-aprendizagem.

### **Aspectos institucionais**

A partir do exame das Faculdades que oferecem o estudo da língua portuguesa na sua oferta formativa, verifica-se que a Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras e a Faculdade de Letras e Filosofia são as que mais acolhem as disciplinas linguísticas em âmbito lusófono. Vale ressaltar que, conforme o curso de graduação, a língua portuguesa pode assumir diferentes posições de relevo. Em outras palavras, o português pode ser o primeiro, segundo ou terceiro idioma – por grau de importância – de acordo com o curso e/ou currículo escolhido pelo aluno, ou de acordo com a legislação da faculdade e/ou da universidade.

A classificação de valor de uma língua pré-determinada pela faculdade depende muitas vezes das necessidades internas de cada universidade e, sobretudo, da posição de prestígio que a língua ocupa no cenário internacional. Apesar da atual posição de relevo do português no ranking das línguas mais faladas do mundo, ele é ainda considerado uma língua menor em diversas universidades italianas.

Da análise das disciplinas ofertadas, sobressai a presença das variedades linguísticas do Brasil e de Portugal – países em que o Português tem o estatuto de língua nacional – quando se trata de designar os cursos de língua portuguesa na Itália: *Lingua e traduzione portoghese e brasiliana*, *Lingua portoghese*

e *brasiliiana*, *Lingua e linguistica portoghese e brasiliiana*, etc. O acréscimo da variedade brasileira ao lado da europeia marca o esforço das universidades de garantir a presença de ambas as variedades, revelando a vigorosa influência do português brasileiro no mundo acadêmico italiano.

A mesma dicotomia também é vista no setor científico-disciplinar em questão, denominado oficialmente *Lingua e traduzione – lingue portoghese e brasiliiana*, ao qual pertencem todas as disciplinas do português da área da linguística. Esse título “línguas portuguesa e brasileira” corrobora a ideia muito difundida na Itália, e no exterior de maneira geral, de que no Brasil se fala a “língua brasileira”. Apesar de no Brasil a maioria das pessoas não fazerem distinção entre português brasileiro e europeu, na Itália há a tendência sempre mais forte de distinguir o ensino dessas duas variedades não só terminologicamente, ou seja, pela denominação do setor disciplinar e das disciplinas, mas principalmente pela coexistência, em diferentes universidades, de professores nativos das duas variedades.

A criação do setor disciplinar *Lingua e traduzione – lingue portoghese e brasiliiana* (L-LIN/09) se deu na Itália, em 2004, em consequência do desmembramento do setor antes chamado de *Lingua e letteratura portoghese e brasiliiana* em dois setores: *Letteratura portoghese e brasiliiana* e *Lingua e traduzione – lingue portoghese e brasiliiana*. Essa divisão entre Literatura e Língua aconteceu somente para cinco idiomas: alemão, francês, inglês, espanhol e português. A escolha dessas cinco línguas foi feita pelo *MIUR* por serem disciplinas que denotam uma forte presença nas universidades e na cultura italiana. O português, no entanto, se diferencia dessas quatro línguas porque é a única que não é ensinada nas escolas italianas, e sua presença nas universidades é bem inferior às demais línguas (Russo, 2008).

De acordo com os dados do *MIUR*, há atualmente apenas 13 docentes efetivos no setor de língua portuguesa na Itália, em contraste com, por exemplo, 112 docentes efetivos de língua alemã, 136 de francês, 333 de inglês e 138 de espanhol. No setor de literatura portuguesa/brasileira, o número de professores também é bastante reduzido em relação às outras literaturas, mas comparado ao número de professores de língua portuguesa, existe o dobro de professores de literatura.

Essa diferença numérica entre os professores de literatura e de língua teve origem já na divisão do setor disciplinar de “Língua e Literatura” em dois setores. À época, ou seja, em 2004, dos 27 professores que faziam parte desse setor, somente três escolheram ir para o setor disciplinar de língua portuguesa (Russo, 2008). Tal escolha teve consequências relevantes:

(...) provindo todos de uma formação literária e sobretudo de uma área na qual até pouco tempo atrás a língua era considerada de pouca importância e escassa-mente incentivada para a pesquisa, a produção científica naquele setor era para todos bastante limitada. Escolher *Lingua e traduzione* representou, assim, para alguns (especialmente para aqueles que nunca haviam ensinado e feito pesquisa na área de linguística e para os quais se tratou de uma verdadeira ruptura, em vez de uma continuidade), um novo início, um começar de novo, requalificar-se em um âmbito diferente: novas publicações, novo entourage de estudo, sobretudo internacional, novas relações a serem criadas<sup>6</sup> (Russo, 2008: 211).

Essa situação chama a atenção também para o estatuto das disciplinas linguísticas nas universidades italianas – na Itália não há, ainda hoje, um Professor Titular de língua portuguesa. Apesar de elas terem sido reconhecidas e terem conquistado um setor disciplinar próprio, ainda hoje elas são consideradas menos relevantes em comparação às disciplinas literárias. Essa posição de menor prestígio das disciplinas linguísticas é evidenciado também pela migração dos professores do setor linguístico para o setor literário – frequentemente, quando surge a oportunidade graças a um concurso, os professores de língua passam a ensinar literatura.

## **Política linguística**

Para compreender melhor esse panorama, é interessante examinar também os auxílios econômicos destinados ao ensino da língua portuguesa na Itália, já que eles estão diretamente ligados à oferta formativa do idioma no exterior.

---

6 Tradução nossa.



Na Itália, os professores universitários que recebem um auxílio econômico do governo de origem para ensinar a própria língua são chamados de *Lettori di scambio*. Eles têm um papel importante nas relações culturais entre a Itália e os países estrangeiros e no processo de internacionalização da universidade.

O Instituto Camões, órgão oficial da política linguística do governo português, tem uma rede com cerca de 1000 leitores. No que concerne o governo brasileiro, de acordo com os últimos dados, o Ministério das Relações Exteriores tem cerca de 40 leitores – o que marca um desnível colossal entre a política linguística de Portugal e do Brasil, considerando-se, sobretudo, a dimensão dos dois países – e, dentre os quais, apenas um atua na Itália, na Universidade de Bolonha.

O apoio que falta do governo brasileiro chega, ao contrário, do governo português. O envio de um professor nativo da língua portuguesa às custas do país de origem é certamente uma oferta muito atraente para as universidades italianas, tanto pelo que diz respeito ao processo de internacionalização, quanto pelo ensino qualificado da língua e da cultura estrangeira.

A presença do *Lettore di scambio* é ainda bastante relevante quando se considera a atual situação financeira das universidades italianas. O difícil período político-econômico pelo qual a Itália tem passado nos últimos anos levou a várias reformas universitárias e cortes orçamentários no mundo acadêmico, com repercussões sobre a contratação dos professores. É claro, portanto, que a possibilidade de diminuir os custos com o corpo docente é um fator de importância na contratação dos leitores. Dessa forma, a consistente política linguística do governo português incide de modo determinante na oferta de cursos das universidades na Itália e na difusão da variedade europeia na Itália, bem como na própria formação dos professores italianos.

## **Materiais didáticos**

A forte influência portuguesa na Itália é comprovada quando analisamos os materiais didáticos. O livro didático, como sabemos, é o instrumento pedagógico mais utilizado nas salas de aula, representando um elemento de grande relevância no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. O

panorama dos materiais de língua portuguesa editados na Itália é composto por um exíguo número de gramáticas normativas e pequenos livros destinados à aprendizagem autônoma. Segue, abaixo, a reprodução da capa de um desses livros:



Figura 4. Alguns materiais de língua portuguesa publicados na Itália.

De acordo com as respostas dos docentes à nossa pesquisa, existe um único livro didático de português como língua estrangeira editado na Itália que seja destinado ao uso em sala de aula – necessitando, portanto, da orientação de um professor. Trata-se da obra *E agora em Português!*, editada em dois volumes, desenvolvida especificamente para o contexto acadêmico italiano e elaborada por duas docentes de diferentes universidades italianas (uma delas de língua materna italiana e outra de língua materna portuguesa, variedade europeia).



Figura 5. Livro didático de língua portuguesa publicado na Itália.

Embora a obra apresente principalmente o português de Portugal (variedade ainda prevalente no ensino da língua portuguesa na Itália), no prefácio dos dois volumes as autoras informam que também evidenciam o português do Brasil quando as diferenças entre as duas variedades são particularmente significativas. Na apresentação do primeiro volume as autoras declaram que o material em questão tem por objetivo “ser um útil instrumento de trabalho quer para estudantes universitários italianos que se dedicam ao estudo do português, quer para os colaboradores linguísticos que têm de ensinar a própria língua materna”.

*E agora em Português!* volume 1, publicado em 2009, contém 224 páginas impressas em preto e branco, com a presença apenas da cor azul para destacar alguns segmentos, e é composta essencialmente por textos escritos. A presença de imagens é limitada à capa onde vemos fotografias coloridas que invocam Portugal, representado pela sua bandeira nacional, e ao início de cada lição, que contém um pequeno desenho associado ao texto inicial. O segundo volume, publicado em 2010, com 208 páginas, tem as mesmas características gráficas do primeiro volume, distinguindo-se somente pela cor verde. A capa

tem seis fotografias coloridas que invocam os países lusófonos. A obra é acompanhada por um CD de áudio, com diálogos e alguns exercícios de pronúncia.

A obra é dividida em lições, organizadas a partir de parâmetros puramente gramaticais, e cada uma delas se inicia com um diálogo criado pelas autoras. Aos textos que abrem cada lição, seguem-se geralmente uma tabela de conjugação de verbos, explicações de tópicos gramaticais, vocabulário e exercícios sobre as regras gramaticais apresentadas. Todas as lições têm, sistematicamente, uma atividade de tradução, com frases descontextualizadas que devem ser traduzidas do italiano para o português.

O manual contém uma série de quadros de aprofundamentos gramaticais escritos unicamente em língua italiana que consistem em explicações detalhadas relativas a aspectos morfológicos e sintáticos da língua portuguesa.

**Scheda di approfondimento grammaticale n. 15**

**I Dimostrativi**

I dimostrativi sono gli elementi usati per indicare (dal latino *demonstrare*) qualcuno o qualcosa facendo riferimento a tre coordinate: lo spazio (*esta casa está cheia de flores* 'questa casa é cheia de flores'), o tempo (*quando venne nuovo obbero quell'ora non pioveva mai*) oppure un altro rapporto di vicinanza o lontananza che si stabilisce con i concetti presenti nel discorso nella frase *esta é a minha decisão* 'esta é a mia decisão', l'infinitivo *esta caprine* il significato di 'decisão relativamente vicina a me'.

Accanto alla funzione fondamentale di "indicare" (funzione deitica), i dimostrativi possono essere usati anche per richiamare qualcuno o qualcosa di cui si è già parlato in precedenza (funzione anaforica) o per anticipare ciò di cui si dirà in seguito (funzione catforica).

Come mostra lo schema seguente, il portoghese possiede dimostrativi variabili che concordano in genere e numero con il sostantivo cui si riferiscono, i quali possono essere usati sia come aggettivi (1.(a)) sia come pronomi (1.(b)), e dimostrativi invariabili, scelti che, al contrario, hanno sempre soltanto funzione di pronomi (2.(a)):

DIMOSTRATIVI VARIABILI				DIMOSTRATIVI INVARIABILI	
maschile		femminile			
singolare	plurale	singolare	plurale	isto/isto, co/a	isto/isto, co/a
<i>este</i> 'questi'	<i>estes</i> 'questi'	<i>estas</i> 'queste'	<i>estas</i> 'queste'	<i>isto</i> 'questo, co'	<i>isto</i> 'questo, co'
<i>aquele</i> 'quello'	<i>aquelles</i> 'quelli'	<i>aquela</i> 'quella'	<i>aquelas</i> 'quelle'	<i>aquilo</i> 'quello, co'	<i>aquilo</i> 'quello, co'

**I pronomi e gli aggettivi dimostrativi del portoghese europeo**

Gli indefiniti con funzione aggettivale normalmente precedono il sostantivo cui si riferiscono. Le eventuali eccezioni, tutte di carattere stilistico, coincidono con l'uso italiano:

- (a) **Aquela** livro é meu  
**Que** livro é mio?
- (b) O meu livro é **aquela**  
Il mio libro é **quello**

- Isto** ou **aquilo** para mim é igual  
**Questo** (questa cosa) o **quello** (quella cosa) per me é uguale

Per quanto riguarda la coordinata dello spazio, le tre serie di dimostrativi designano un oggetto da tre diversi punti di vista: *est/isto* indica vicinanza a chi parla, *este/isto* vicinanza a chi ascolta e *aquele/aquilo*

Figura 6. Quadro de aprofundamento gramatical, volume 1, p.147.

Nessas seções, os exemplos em português também são traduzidos para o italiano, permitindo assim uma comparação contínua entre as estruturas gramaticais da língua materna dos aprendizes e da língua-alvo. Os quadros de aprofundamentos gramaticais são muito extensos, representando quase a metade do conteúdo da obra.

Em relação ao Brasil o manual analisado leva em consideração as características linguísticas mais significativas do português do Brasil em contraste com o português de Portugal, ligadas basicamente ao uso dos pronomes pessoais, das perífrases verbais, dos pronomes oblíquos e à colocação pronominal.

Enfim, a partir de uma análise global, constatamos que o manual é orientado por uma abordagem formal do ensino de línguas estrangeiras, com características proeminentes do método de gramática e tradução, em que o único objetivo é fazer com que o aluno alcance precisão formal na produção linguística através do estudo da gramática e de exercícios de tradução. Ao longo do livro nos deparamos com informações *sobre* a língua, com o professor no centro do processo de ensino/aprendizagem.

A importância atribuída à competência linguística dos aprendizes é completamente desvinculada das dimensões socioculturais, sem qualquer atenção às especificidades culturais e pragmáticas da comunidade cujo idioma se estuda. Dessa forma, apesar de representar uma útil ferramenta para a consulta gramatical, oferecendo valiosas análises comparativas do português e do italiano, o livro mostra um total desfasamento com relação às atuais diretrizes de ensino de línguas estrangeiras.

Embora não seja o único material utilizado na Itália, a obra é bastante representativa do ensino do português no contexto acadêmico italiano visto que é a única editada no país, tendo sido desenvolvida especificamente para estudantes universitários italianos. Em particular, a obra reserva pouca atenção ao português brasileiro, esporadicamente mencionado, apesar do atual interesse internacional pelo Brasil.

### **Considerações finais**

Nota-se, de maneira geral, uma certa incongruência do mundo acadêmico italiano em relação à área de língua portuguesa. Ao mesmo tempo em que esse campo de estudo, sob certos aspectos, demonstra considerável solidez, por exemplo, no que tange ao número de instituições que oferecem o ensino da língua, bem como o fato de possuir um setor disciplinar de língua independente do setor de literatura, e número significativo de estudantes, por outro

lado, o ensino do português na Itália revela carências estruturais, particularmente no que diz respeito à formação acadêmica dos professores na área de PLE, à inconsistência numérica do corpo docente e à comprovada dificuldade de se encontrar materiais didáticos editados na Itália, sobretudo da variedade brasileira.

Por fim, à luz do exemplo de Portugal, julgamos que uma participação mais ativa das agências governamentais brasileiras seria de grande valia para a promoção do português brasileiro e da cultura brasileira na Itália.

## Referências

- BAGNO, M. (2009) *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- CILIBERTI, A. (2012) *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci, 2012.
- MULINACCI, R. *Lusofonia*. (2010) *Rivista Limes*, Roma, anno 2, n. 3, p. 179-188, dez./2010.
- RUSSO, M. (2008) Quale lingua e traduzione in una Facoltà di Lingue e letterature straniere? Il caso del portoghese. In: FERRERI, S. (org.). *Le lingue nelle Facoltà di Lingue: tra ricerca e didattica*. Viterbo: Sette Città. p. 205-218.
- ZORZI, D. (2009) *L'acquisizione incidentale della cultura italiana nelle classi di L2/LS*. In: LAMBERTI, M & BIZZONI, F. (orgs.). *Italia y la generación 1900-1910*. VII Jornadas Internacionales de Estudios Italianos. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 415-427.

# Português língua internacional: a experiência de Portugal, na Universidade de Évora

---

Ana Alexandra Silva e Maria João Marçalo (Universidade de Évora)

## **Português língua internacional**

A língua é cultura, economia, ciência, mas é sobretudo a identidade de um povo. É através da língua que o povo se expressa, que comunica na verdadeira acepção da palavra. A língua portuguesa não é da exclusiva propriedade dos cidadãos de nacionalidade portuguesa. Aí (local geograficamente identificado como a nação portuguesa) surgiu a língua, mas todo o seu percurso histórico (e geográfico) pertence ao povo que a utilizou/utiliza. A língua portuguesa é propriedade de quem dela faz uso, mesmo que isso implique a existência de diferentes “línguas portuguesas”, moldadas, renascidas, adaptadas para suprir as necessidades dos seus falantes, dos seus utentes. Devemos abraçar com força e carinho todas as diferenças que nela existem. Afinal, elas mais não são do que a prova que a língua portuguesa é, acima de tudo, um instrumento útil, que serve um propósito bem definido – fazer crescer os povos que a falam!

Ver a língua portuguesa como o mais importante recurso de todos os que a usam, levou os países de língua oficial portuguesa a instituir o dia 5 de Maio de cada ano como o Dia da Língua e da Cultura da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Hoje a CPLP integra Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. A área do globo ocupada pelos oito Estados-membros da

CPLP atinge os 10 742 000 km<sup>2</sup> de terras, espalhadas pela Europa, América, África, Ásia. Cerca de 240 milhões de falantes. O potencial de crescimento dos falantes da língua portuguesa é enorme. Brasil e Portugal atingem, actualmente, os 100% de falantes; Cabo Verde e São Tomé e Príncipe chegam aos 95% de falantes; Angola e Guiné-Bissau, 60% de falantes; em Moçambique 50% de falantes; Timor Leste 20% de falantes; ainda existem cerca de 4% de falantes no território de Macau. Em relação à Guiné Equatorial não foi ainda possível estimar a percentagem de falantes, mas o português assume-se como língua oficial, a par do espanhol e do francês.

O Secretário Executivo da CPLP, Domingos Simões Pereira, declarou:

Coloca-se o desafio em relação ao ensino da língua nos próprios países. Porque quando nós chamamos o número de potenciais falantes de português nos nossos países estamos a chamar a população, mas temos que reconhecer que nem toda a população dos nossos países utiliza correntemente a língua portuguesa. Há um desafio em relação à sua utilização nas Organizações Internacionais de que somos parte ou que já aprovaram oficialmente a língua portuguesa mas que continuam a ter dificuldades na sua utilização. Há uma preocupação em relação à nossa diáspora. Temos uma diáspora muito importante em vários países mas cuja possibilidade e oportunidade de aprendizagem do português é escassa, portanto, tem que haver aqui uma estratégia que possa colocar o português como uma língua disponível nas várias vertentes junto dessa diáspora<sup>1</sup>.

A CPLP tem assistido a uma evolução das suas estruturas, apesar dos poucos recursos disponíveis. É seu objectivo a defesa da Democracia, o aumento progressivo de medidas conjuntas adoptadas pelos Estados-membros, conduzindo a uma harmonização de políticas e procedimentos, ao nível da justiça, das forças armadas, do ambiente e migrações, entre outros.

Um dos principais, e mais relevantes, objectivos da CPLP será o aproximar dos países e dos seus cidadãos. O processo multilateral que a CPLP tem, pa-

---

1 <http://www.idcplp.net/?idc=30&idi=5623> consultada no dia 25 de Agosto de 2014



cientemente, tentado implementar exige flexibilidade, espírito de compromisso, equilíbrio, reforço da compreensão mutual e reflete uma aposta na ação colectiva.

A promoção e a difusão da língua portuguesa é um dos pontos fundamentais no trabalho desenvolvido no seio da CPLP. No X aniversário da CPLP, o Secretariado Executivo convidou os Estados-membros a institucionalizarem o dia da CPLP nas escolas. Assim, se pretendia, por um lado, dar a conhecer os objectivos, ações da Comunidade, mas também criar nas crianças a consciência de que fazem parte de uma comunidade de falantes. Ainda neste âmbito, da defesa e promoção da Língua Portuguesa nasceu o IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa (<http://iilp.cplp.org>). Constituiu-se como uma Instituição da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa, que goza de personalidade jurídica e é dotada de autonomia científica, administrativa e patrimonial. É, da mesma forma, um instrumento para a gestão comum da Língua Portuguesa, promovendo um contacto mais estreito entre os países e as suas equipas técnicas. As atividades do IILP são planeadas de acordo com as orientações gerais do Conselho Científico, formado pelas Comissões Nacionais dos Estados Membros, bem como do Comité de Concertação Permanente da CPLP. A Direção Executiva e a Presidência do Conselho Científica do IILP têm carácter rotativo, permitindo que todos os países ocupem os cargos.

### **A língua portuguesa no mundo: a importância do Instituto Camões**

A missão do Instituto Camões (<https://www.instituto-camoes.pt>) apresenta-se sobre variados objectivos: propor e executar a política de cooperação portuguesa; coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas que participem na execução daquela política; e ainda propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro, assegurando a presença de leitores de português nas universidades estrangeiras e gerindo a rede de ensino de português no estrangeiro. Esta rede integra os continentes Africanos, Americano, Asiático, Europeu e também a Oceania. No continente Africano África do Sul, Angola, Botswana, Cabo Verde, Costa do Marfim, Egipto, Etiópia, Guiné-Bissau, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tunísia e Zimbabué

são os países que contam com a presença de leitores financiados pelo Instituto Camões. Os leitores encontram-se quer a nível dos centros culturais, como dos centros de língua, e também nas instituições de ensino superior. No continente Americano, a língua portuguesa encontra-se presente na Argentina, no Brasil, no Canadá, no Chile, na Colômbia, nos Estados Unidos da América, no México, no Uruguai e na Venezuela. A título de curiosidade refira-se que nos Estados Unidos são dezoito as representações do Instituto Camões, repartidas entre centros de língua, protocolos de cooperação com diferentes universidades, e a nível institucional, na Coordenação de ensino de Português nos EUA.

Na Ásia, o IC está presente na China, na Coreia do Sul, na Índia, na Indonésia, em Israel, no Japão, na Malásia, na Tailândia, em Timor-Leste e no Vietname. Na Oceânia, a Austrália também conta com a participação do IC.

Finalmente, façamos referência à importância que o IC tem na Europa, na divulgação e promoção da língua portuguesa. Neste continente, o apoio do IC faz-se através de Cátedras, de centros de língua, de instituições de ensino superior, e também ao nível dos ensinos básico e secundário. Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Hungria, Irlanda, Itália, Lituânia, Luxemburgo, Macedónia, Moldávia, Polónia, Reino Unido, República Checa, Roménia, Rússia, Sérvia, Suécia, Suíça e Turquia são os países do continente europeu que contam com a presença da língua portuguesa nos seus centros de ensino.

Em todos estes países existem leitores de língua portuguesa, tanto na sua variante Português norma Europeia, como na sua variante Português do Brasil. Refira-se também que nem todos os leitores são exclusivamente falantes de português língua materna, podendo ser também, locais que desenvolveram os seus estudos superiores na área da língua portuguesa.

### **Certificação do Português como Língua Estrangeira – o CAPLE**

O Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) tem como atividades prioritárias a produção, aplicação e avaliação dos exames. Fornece ainda um serviço de apoio aos candidatos e examinadores envolvidos nas diversas fases do ciclo de produção de exames. O CAPLE investe, ainda, na

formação de meios humanos, na investigação em avaliação e em publicações.

Os exames produzidos pelo CAPLE constituem o Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira reconhecido pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Instituto Camões, e pelo Ministério da Educação.

A Universidade de Lisboa, através do CAPLE, é o membro português da ALTE, Associação de Examinadores de Línguas da Europa (*Association of Language Testers in Europe* – ALTE). Fazem parte da ALTE 31 instituições europeias, representando 26 línguas europeias.

A Associação de Examinadores de Línguas da Europa tem como principais objectivos a criação de um quadro de níveis de proficiência de modo a promover o reconhecimento transnacional da certificação, em especial na Europa; a criação de padrões comuns para todos os estádios do processo de avaliação de línguas – produção, aplicação, avaliação, classificação e análise de exames; e a colaboração em projectos conjuntos, na troca de ideias e conhecimentos.

Todos aqueles com idade superior a 14 anos podem realizar a sua inscrição no exame, de forma a comprovar a sua competência em português, nos termos reconhecidos por cada certificado ou diploma. Os candidatos que desejem realizar o exame devem ter nacionalidade de um país cuja língua oficial não seja o português. No entanto, poderão também solicitar a realização do exame os candidatos que, sendo provenientes de um país de língua oficial portuguesa, residam num país cuja língua oficial não é o português. Neste último cenário, os candidatos deverão cumprir duas das seguintes condições: a primeira língua dos pais não é o português; a primeira língua adquirida pelo candidato não é o português; a escolaridade básica ou secundária não foi feita em português.

O CAPLE gere uma rede de Centros de Exames que se estende a cerca de 45 países. Em Portugal são os seguintes os centros de exame certificados:

- Academia de Línguas da Madeira
- Departamento de Letras – Universidade da Beira Interior
- Departamento de Línguas e Cultura – Universidade de Aveiro
- Departamento de Línguas e Literaturas Modernas – Universidade dos Açores

- Departamento de Linguística e Literaturas – Universidade de Évora
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
- Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo – Universidade do Algarve
- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa
- Faculdade de Letras – Universidade do Porto
- Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa
- Instituto Politécnico da Guarda
- Instituto Politécnico de Bragança – Centro de Línguas da Escola Superior de Educação
- Lycée Charles Lepierre – Lisboa
- Lycée Français International de Porto – Association Marius Latour

Os exames ocorrem em épocas específicas, nomeadamente: Fevereiro, Março, Maio, Junho, Julho, Setembro, Outubro e Novembro. Os centros examinadores podem decidir as épocas que realizam.

Refira-se o caso específico do centro sediado na Universidade de Évora (<http://ww3.fl.ul.pt/caple/Centros/centro.aspx?centro=4009>). Este centro acolhe a época de Maio e a época de Novembro, tendo tido, nestes últimos anos uma procura crescente de candidatos. Nos dois últimos anos, este centro tem recebido uma média de 60 candidatos por época, a maioria em busca de confirmação das suas competências linguísticas através do CIPLE, Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira. O CIPLE corresponde ao nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*<sup>2</sup>, do Conselho da Europa. O CIPLE atesta uma capacidade geral básica para interagir num número limitado de situações de comunicação previsíveis do quotidiano. Prevê-se

---

2 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QEQR) ([http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)), de 2001, é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projecto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Apresenta o contexto político e educativo de concepção do documento e define as linhas de orientação e a abordagem metodológica adoptada. O QEQR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente. Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa: Compreender: Compreensão do oral e Leitura; Falar: Interação oral e Produção oral e Escrever.

também que nas áreas profissional e de estudo os utilizadores do CIPLE sejam capazes de interagir em situações de comunicação que requeiram um uso muito limitado do português, que não se diferencia de um uso geral da língua. As componentes deste exame são três: Compreensão da Leitura e Expressão Escrita, Compreensão do Oral e Expressão Oral.

Na Universidade de Évora realizaram-se, ainda, exames DEPLE, DI-PLE, DAPLE e DUPLE. Passemos à sua explicação. O DEPLE, Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira, corresponde ao nível B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. As estruturas gramaticais e lexicais previstas para este nível são as necessárias à produção e compreensão adequadas aos textos orais e escritos previstos para este exame. Os utilizadores da língua são capazes de interagir num conjunto de situações de comunicação do quotidiano, do trabalho e do estudo que requeiram um uso da língua maioritariamente previsível. As componentes deste exame são quatro: Compreensão da Leitura, Expressão Escrita, Compreensão do Oral e Expressão Oral.

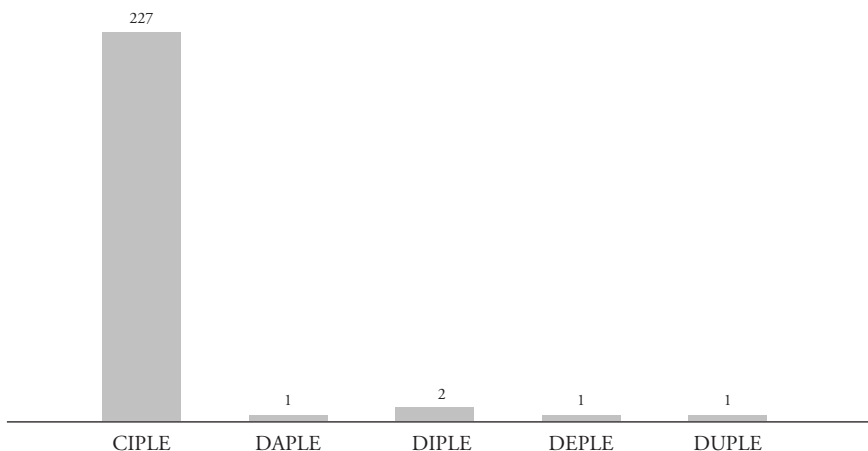
O DIPLE, Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira, corresponde ao nível B2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Este nível confere ao utilizador um grau de independência que lhe permite interagir num conjunto variado de situações de comunicação. O utilizador desenvolveu mecanismos linguístico-comunicativos, nomeadamente de reconhecimento e uso das principais estruturas léxico-sintáticas e sintático-semânticas da língua, que lhe permitem ter uma maior flexibilidade e capacidade para usar a língua em situações menos previsíveis; o utilizador é capaz de recorrer a estratégias de comunicação e possui uma maior consciência de registos (formal/informal) e convenções sociais, o que lhe permite desenvolver mecanismos de adequação sociocultural, alargando, conseqüentemente, a sua competência comunicativa. A compreensão de textos orais e escritos vai além da mera compreensão de informação factual, sendo capaz de distinguir elementos principais de secundários. Os utilizadores são capazes de produzir textos de vários tipos.

O DAPLE, Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira, corresponde ao nível C1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

O DAPLE reconhece um nível avançado de conhecimento do português. Os utilizadores da língua devem ser capazes de produzir e de reconhecer, nos textos orais e escritos previstos para este nível, as estruturas léxico-sintáticas e sintático-semânticas da língua com confiança e à-vontade. Estão conscientes da relação intrínseca da língua com a cultura, nomeadamente através de formas idiomáticas relativas à caracterização de pessoas e acontecimentos/situações, etc., formas de tratamento, atos de fala culturalmente marcados, e da necessidade de comunicar de forma culturalmente aceite. São capazes de usar a língua de forma criativa e flexível, interagindo adequadamente em situações previsíveis e imprevisíveis.

O nível de proficiência mais elevado corresponde ao DUPLE, Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira, correspondendo ao nível C2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, do Conselho da Europa. Este diploma reconhece um nível superior de conhecimento do português. Os utilizadores do português possuem uma competência comunicativa, que lhes permite usarem a língua com grande confiança e à-vontade. Poderão registar-se algumas dificuldades em áreas culturalmente muito marcadas, como o humor, as implicações de ordem cultural e um uso muito coloquial, próprio de variações idiolectais, sociolectais ou regionais. São capazes de alargar o seu vocabulário ativo e passivo e de aprofundar os diferentes registos de produção de textos orais e escritos. Este nível permite-lhes aprofundar a componente cultural do português nas suas vertentes linguística (nomeadamente, através de reconhecimento e uso de idiomatismos; reconhecimento e uso potencial de prefixos e sufixos com adjetivos e advérbios marcados idiomáticamente etc.), literária, histórica e artística.

O gráfico mostra os exames realizados no centro de exames da Universidade de Évora no período que se inicia em novembro de 2012 até maio de 2014, correspondendo a quatro épocas de exames realizados.



## O Português língua estrangeira na Universidade de Évora

A Universidade de Évora foi a segunda universidade a ser fundada em Portugal. Após a fundação da Universidade de Coimbra, em 1537, fez-se sentir a necessidade de uma outra universidade que servisse o sul do país. Évora, metrópole eclesiástica e residência temporária da Corte, surgiu desde logo como a cidade mais indicada. Ainda que a ideia original de criação da segunda universidade do Reino, tenha pertencido a D. João III, coube ao Cardeal D. Henrique a sua concretização. Interessado nas questões de ensino, começou por fundar o Colégio do Espírito Santo, confiando-o à então recentemente fundada Companhia de Jesus. Ainda as obras do edifício decorriam e já o Cardeal solicitava de Roma a transformação do Colégio em Universidade plena. Com a anuência do Papa Paulo IV, expressa na bula *Cum a nobis* de Abril de 1559, foi criada a nova Universidade, com direito a leccionar todas as matérias, excepto a Medicina, o Direito Civil e a parte contenciosa do Direito Canónico. O prestígio da Universidade de Évora durante os dois séculos da sua primeira fase de existência confundiu-se com o prestígio e o valor científico dos seus docentes. A ela estiveram ligados nomes relevantes da cultura portuguesa e espanhola, dos quais importa ressaltar, em primeira linha, Luis de Molina, Te-

ólogo e moralista de criatividade e renome europeu. Em Évora, foi doutorado um outro luminar da cultura ibérica desse tempo, o jesuíta Francisco Suárez, depois professor na Universidade de Coimbra. Aqui ensinou durante algum tempo Pedro da Fonseca, considerado o mais importante filósofo português quinhentista, célebre pelo esforço de renovação neo-escolástica do pensamento aristotélico.

A inauguração solene decorreu no dia 1 de Novembro desse mesmo ano. Ainda hoje, neste dia se comemora o aniversário da Universidade, com a cerimónia da abertura solene do ano académico.

Apesar das tentativas de modernização e abertura ao novo espírito científico, o seu esforço não se traduziu numa efectiva abertura dos espíritos às necessidades dos tempos novos. Quando a conjuntura política e cultural de meados do século XVIII se começou a revelar hostil aos jesuítas, a Universidade de Évora transformou-se em alvo da política reformadora e centralista de Pombal. Em 8 de Fevereiro de 1759 – duzentos anos após a fundação –, pelo alvará de D. José, a Universidade foi encerrada.

Em 1973, por decreto do então ministro da Educação, José Veiga Simão, foi criado o Instituto Universitário de Évora que viria a ser extinto em 1979, para dar lugar à nova Universidade de Évora: [www.uevora.pt](http://www.uevora.pt). No ato da tomada de posse da Comissão Instaladora do novo Instituto Universitário, o seu fundador, o Ministro Veiga Simão, referia assim a transcendência do momento: “Começa hoje uma Universidade.”

As aulas do novo Instituto tiveram o seu início em 10 de Novembro de 1975. O Decreto-Regulamentar n.º 38, de 25/10/1978, autoriza a criação das Licenciaturas de Engenharia Agrícola, Engenharia Zootécnica, Extensão Rural Tecnologia de Materiais, bem como das Licenciaturas em Ensino de Matemática e Desenho, de Física e Química e de Biologia e Geologia.

No ano de 1980 foi criado, pelo Decreto n.º 81, de 13/09/1980, o curso de Licenciatura em História, Ramos Arqueologia e História da Arte, que nunca chegou a funcionar pelo facto de se ter optado pelo curso de Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais, criado sete dias depois, pelo Decreto-Lei n.º 87/1980, conjuntamente com os de Ensino de Português e Francês e de Ensino de Português e Inglês. A estrutura curricular seria publi-



cada oficialmente no D. R. pela Portaria n° 298/87, de 10 de Abril, e pelo Despacho n° 18/SEES/87, de 14 de Abril.

Os cursos de Licenciatura em Ensino de Português e Inglês e em Ensino de Português e Francês funcionaram como resposta científico-pedagógicas à carência de pessoal docente qualificado que se fazia sentir em Portugal nos finais da década de setenta. Estes eram cursos profissionalizantes, que tinham como principal objectivo a formação de professores qualificados para o ensino da língua e da literatura portuguesas, assim como da língua inglesa / língua francesa, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Assim sendo, este curso visava:

- a) dotar os alunos de conhecimento científico em diversos domínios, dos quais se destacavam:
  - Linguística (portuguesa, inglesa e francesa)
  - Literatura (portuguesa, de expressão inglesa, de expressão francesa)
  - Línguas estrangeiras (com especial incidência no Inglês e no francês)
  - Cultura (portuguesa, inglesa e francesa)
  - Teorias da Literatura e da Linguagem
  - Pedagogia
  - Didáctica
- b) fornecer os fundamentos teóricos e metodológicos necessários à formação global do professor;
- c) ministrar uma preparação científico-pedagógica compatível com a realidade actual e as necessidades do ensino em Portugal;
- d) desenvolver nos alunos, futuros professores de língua, literatura e cultura, capacidades de reflexão e de investigação que lhes permitam uma actualização e uma autoformação contínuas.

Em termos gerais, pode dizer-se que os objectivos centrais destes dois cursos foram atingidos. Aos estudantes das duas Licenciaturas foi fornecida formação tanto no plano científico como no plano pedagógico. Assente num modelo integrado, os currícula dos cursos eram estruturados com base na combinação simultânea das vertentes científicas da especialidade e das ciências da educação, o que conferia aos alunos habilitação própria para a docência.

O curso tinha a duração de cinco anos, sendo o último consagrado ao Estágio Pedagógico, realizado num estabelecimento de ensino oficial.

Estes dois cursos durante os vinte anos em que estiveram em funcionamento formaram cerca de seiscentos professores, que optaram por leccionar umas das três grandes áreas: português, inglês ou francês. Não houve, no entanto, qualquer enfoque no português como língua estrangeira, nem tão pouco os professores formados para leccionar português (como língua materna) tinham qualquer preparação para a leccionação do português como língua estrangeira ou como língua segunda. Em muitos casos, os professores de português, já em pleno contexto de trabalho, procuraram formação adicional para que conseguissem, com mais segurança, lidar com as novas exigências do PLE. Nas escolas, o número de alunos cuja língua materna não era o português cresceu consideravelmente, obrigando os professores de língua portuguesa, e as próprias estruturas diretivas das escolas, a procurarem soluções para esses alunos.

A Licenciatura, que teve o seu primeiro ano de funcionamento em 2008/2009, Línguas, Literaturas e Culturas, pretendeu abrir o campo de formação para os alunos. Afastada agora a vertente profissionalizante, os alunos que ingressavam neste curso já não tinham como única, e mais certa opção, a docência das escolas básicas e secundárias. Este curso confere especializações nas seguintes áreas: português e inglês, português e francês, português e espanhol, línguas e turismo, literaturas e artes e, por fim, português língua estrangeira. O primeiro ano seria comum a todos os alunos, sendo que no segundo ano o aluno poderia (em teoria) escolher qualquer uma das especializações disponíveis. Refira-se “em teoria”, pois a abertura de cada uma das variantes do curso estava sempre condicionada ao número de alunos interessados. Assim, a variante de Português Língua Estrangeira funcionou apenas uma vez, por falta de alunos interessados.

Quanto aos cursos de formação de 2º ciclo a Universidade de Évora oferece atualmente o curso de mestrado em Ciências da Linguagem e da Comunicação, que se divide em especializações nas áreas da Linguística Portuguesa Aplicada, da Língua e Comunicação e dos Estudos de Mudança e Variação no Português. Existe, igualmente, a funcionar a Pós-graduação em Português Língua Estrangeira / Português Língua Não-Materna. Esta formação pretende

promover um modelo de formação assente num processo de convergência dinâmica entre a aquisição de conhecimentos especializados e a sua aplicação profissional na sociedade contemporânea. Do ponto de vista linguístico, pretende promover-se, entre outros, os seguintes aspectos:

- Conhecimento aprofundado do funcionamento e uso da língua portuguesa;
- Conhecimento de factores cognitivos, linguísticos e sociais que são decisivos para o domínio do PLNM/PLE;
- Relações entre Português Língua Materna e Português Língua-Não Materna;
- Conhecimento das políticas linguísticas e das diferentes realidades em que o português é alvo de aquisição/aprendizagem no mundo;

Os principais objetivos deste curso prendem-se com o fornecimento ao aluno de conhecimentos aprofundados relativos ao plurilinguismo e à interculturalidade, promovendo no aluno a capacidade de desenvolver programas de pesquisa que visem o uso de métodos e materiais adequados à proficiência comunicativa. Deste modo, pretende-se que o aluno seja dotado de capacidade crítica que lhe permitam atuar em contextos plurilingues e pluriculturais. Da mesma forma, pretende-se dar um especial destaque à concepção e produção de materiais de aquisição e aprendizagem adequados à diversidade de situações práticas e em suportes variados.

A nível do 3º ciclo, o Doutoramento em Linguística, pretende promover as seguintes competências:

- Domínio das metodologias e das práticas de investigação associadas à área da Linguística;
- Capacidade de projetar e realizar uma investigação original, respeitando os padrões de qualidade e integridade académicas;
- Capacidade de transferir para a comunidade académica e para a sociedade em geral o conhecimento produzido em áreas específicas da Linguística.

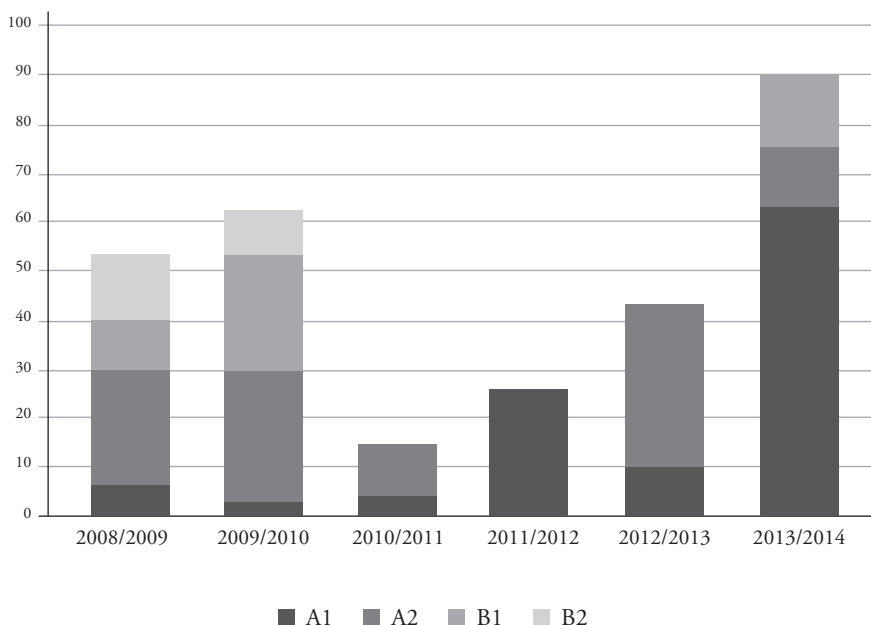
O curso de Doutoramento em Linguística tem uma duração de seis semestres e apresenta um percurso com frequência de unidades curriculares no 1º ano (30ECTS/semestre) e elaboração de tese nos quatro semestres seguintes (30 ECTS/semestre); e um outro percurso com Orientação Tutorial conducente à tese (30 ECTS/semestre).

## A disciplina de Português Língua Estrangeira na Universidade de Évora

As disciplinas de Português Língua Estrangeira são formalmente designadas como “Curso Aberto de Língua e Cultura Portuguesa – Nível A1/A2/B1/B2” no sistema de informação integrado da Universidade de Évora. Organizam-se como disciplinas semestrais, tendo três horas lectivas. Cada disciplina confere cinco créditos. São elaborados programas específicos para cada um dos níveis a leccionar: A1, A2, B1 e B2. O maior número de alunos está concentrado no nível A1 e A2, sendo que existem menos alunos nos níveis B1 e B2. Até agora não existiram alunos que permitissem a abertura dos níveis C1 e C2.

Relação de alunos de PLE na Universidade de Évora entre os anos 2008 e 2013

Os alunos da disciplina de PLE são, essencialmente, estudantes estrangeiros integrados no programa Erasmus. Chegam-nos alunos de Espanha, Itália, República Checa, Polónia, Lituânia e outros países da Europa de Leste.



Por outro lado tem havido uma procura crescente da comunidade externa à Universidade. Estes são alunos com uma grande diversidade de países de origem e encontram-se em Portugal porque aí querem fazer a sua vida e a aprendizagem da língua do país é, por eles, considerada como sendo de grande importância.

No Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora não existem docentes especialmente afectos à área do PLE. Por se tratar de uma Universidade no interior sul de Portugal, as dimensões não permitem a existência de um grupo de docentes afecto a esta área disciplinar em particular. Assim, os docentes que leccionam o PLE são os docentes de linguística portuguesa, mas poderão ser também os docentes de literatura portuguesa. Uma vez que a disciplina se intitula “Curso Aberto de Língua e Cultura Portuguesas”, compreende-se existir espaço para docentes especializados na área da literatura e da cultura. Refira-se, também, que a componente “cultura” está sempre presente, desde o nível A1 aos níveis mais elevados. No nível A1 explora-se, com prioridade, a língua, mas há sempre aspectos culturais que são abordados, com maior ou menor profundidade, de acordo com o grau de curiosidade demonstrado pelos alunos. À medida que o domínio da língua se vai aperfeiçoando, a componente cultural reforça-se assumindo um aspecto mais formal. Os temas abordados prendem-se com o quotidiano dos portugueses, os monumentos envolventes, as regiões do país, as diferentes formas de arte, entre outros assuntos. Refira-se que estes temas não são fixos, tentando os docentes ir de encontro às expectativas de cada grupo de alunos.

### **Com jeito de conclusão**

Sentimos que o Português é uma língua que é cada vez mais procurada. As razões dessa procura são variadas, mas há a consciência que o Português é uma língua de futuro! Tal deve-se, em grande parte, aos países emergentes, aos novos países que adoptaram o Português como língua oficial. Portugal é pequeno, geograficamente entaipado entre o mar e a potência Espanhola. Seremos sempre pequenos, em termos de território. Seremos sempre menos, em termos populacionais. No entanto, a nossa capacidade de sonhar é grande! Queremos ir para além do oceano... sentimo-nos mais próximos do Brasil, da África, do que do restante dos países da Europa. Seremos sempre irmãos!

## Bibliografia

- ANÇA, Maria Helena (2009). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel.
- MATEUS, Maria Helena Mira et al. (coord.) (2008) *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MITCHELL, R. & F. MYLES (2004). *Second Language Learning Theories*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press.
- RITCHIE, W. & BHATIA, T. (orgs.) (1996) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- SILVA, Ana Alexandra, MARÇALO, Maria João & FONSECA, Maria do Céu. Aulas de línguas e utilização das vantagens do e-learning. In: RIBEIRO, Maria del Carmen Arau (coord.) *Línguas 2010 – Pontes, Portas, Janelas, Espelhos e Redes*. Actas do Congresso Internacional IX Encontro de Aprolínqu@as e I Encontro de ReCLES.pt.
- SILVA, Ana Alexandra & MARÇALO, Maria João (2012). Aulas de Português Língua não Materna, *e-learning* e experiências de ensino. In: *O viés intercultural no ensino de português para estrangeiros*. Editora PUC-Rio.

## Webgrafia

- Caple: <http://ww3.fl.ul.pt/caple/>
- Instituto Camões: <http://www.instituto-camoes.pt>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa: <http://iilp.cplp.org>
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: <http://www.dgic.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>
- Universidade de Évora: [www.uevora.pt](http://www.uevora.pt)

# O crescimento do ensino do Português nos Estados Unidos e a difusão do Brasil

---

Celia R. P. Bianconi (Universidade de Boston)

## **O crescimento do Português e sua história**

Os estudos da língua portuguesa e da cultura brasileira nos últimos dez anos têm apresentado um crescimento significativo em comparação com as línguas mais tradicionais como por exemplo o Italiano, Francês e Espanhol. Uma evidência clara desse crescimento é o fato que nos últimos cinco anos, somente no estado de Massachusetts, pelo menos quatro universidades iniciaram com bastante sucesso programas de Português como Língua Estrangeira (PLE).

O ensino do PLE tem feito parte da educação superior nos Estados Unidos desde 1920. No entanto ainda não atingiu seu lugar de destaque e sua permanência no currículo ainda não foi totalmente estabelecida nos EUA. Uma possível explicação é a de que depois da Guerra Civil na Espanha, pós-1939, um grande número de acadêmicos e escritores espanhóis exilados foram contratados nas universidades dos EUA, priorizando os estudos de literatura em espanhol e tirando as atenções do ensino do português (Tesser, 2005). Atualmente, o ensino de línguas estrangeiras nos currículos universitários incluem, geralmente, dois ou três anos consecutivos de estudo de uma língua estrangeira como parte de seus cursos básicos.

O Português está entre as línguas menos comumente ensinadas, assim como o árabe, japonês, hindu e outras, por isso recebem apoio do governo norte-americano que promove e apoia a difusão de ensino e aprendizado das línguas acima mencionadas. Podemos citar aqui o programa Startalk que é mais um novo componente do programa norte-americano de “National Security”.

A história do ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos mostra que a política, os interesses nacionais e internacionais, a segurança e defesa nacional através do National Security Language Initiative (NSLI) inaugurado em 2006, influenciam e conectam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras menos comuns e consideradas estratégicas.

Em 1930, situações políticas e econômicas levaram o governo norte-americano a voltar suas atenções à América Latina e incentivar os estudos da língua portuguesa e da cultura brasileira, conhecida como a política da “Boa Vizinhança” da época. Durante essa época, o interesse pelos estudos de português e da cultura brasileira resultou em uma grande publicidade destinada a apresentar o Brasil para a sociedade norte-americana. Ao mesmo tempo, Nelson Rockefeller, coordenador dos “Inter-American Affairs”, era responsável pela propaganda dos Estados Unidos no Brasil, mostrando assim os Estados Unidos como um bom vizinho. Outro exemplo da troca cultural entre Brasil e EUA nos anos 1930 e 1940 foi a World Fair em Nova Iorque que contou com a presença marcante de um pavilhão Brasileiro e a personagem marcante de Carmen Miranda. Isto fez crescer o conhecimento sobre o Brasil e sua língua, sua música, sua literatura, sua arte e seus bens de consumo. De acordo com Ornstein (1950), esses eventos colaboraram com um aumento da ordem de 172% no número de alunos estudando PLE em 1941, 1942 e nos anos seguintes.

Ainda se pode salientar que em 1950 o Brasil foi a sede da Copa do Mundo de futebol o que também contribuiu para o aumento das atenções para o Brasil. Podemos traçar aqui um paralelo entre os eventos de 1950 e 2014, onde temos a situação econômica da Europa sofrendo uma baixa e mais uma vez os Estados Unidos voltam sua atenção à América Latina, principalmente ao Brasil. A Copa do Mundo de futebol de 2014 e as Olimpíadas em 2016 sediadas no Brasil colocam o país mais uma vez “in the eyes of the world.”



## **Mercado de trabalho**

Está se ampliando o número de professores e novos programas de português em virtude do crescimento do interesse pela língua portuguesa nas universidades dos Estados Unidos. Durante os meses de outubro e novembro de 2013, época em que as universidades dos EUA começam a recrutar profissionais da área acadêmica para o próximo ano letivo, que tem início no mês de setembro, notamos várias novas posições para o ensino de PLE e de língua portuguesa, literatura portuguesa e brasileira principalmente no ensino superior. Como exemplo, mencionamos Wellesley College em Massachusetts, Emory University no estado da Georgia e Pitzer College no estado da Califórnia. É importante ressaltar que no que diz respeito ao ensino dedicado à literatura brasileira ou ao mundo lusófono, este campo ainda está restrito a certas áreas e instituições de ensino, pois os cursos de estudos latino-americanos ainda oferecem muito pouco material dedicado ao Brasil. Um dos principais fatores é a falta de profissionais brasileiros na área de ensino latino-americano que também dominem o idioma espanhol. Sem dúvida, os programas de estudos latino-americanos contribuem para o aumento de interesse nos estudos de língua portuguesa.

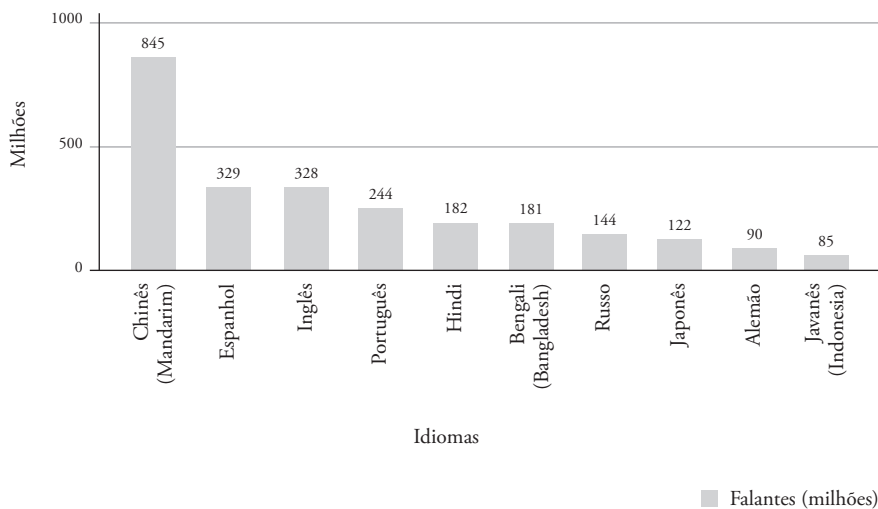
## **Falantes de Português em dois estados norte-americanos e a atual posição da língua portuguesa no mundo**

Os estados de Massachusetts e Rhode Island apresentam um número elevado de falantes de português. Um mapa<sup>1</sup> dos Falantes de português em Massachusetts e Rhode Island mostra os dados do censo de 2010 e indica números significativos principalmente perto da costa.

Atualmente o Brasil e a língua portuguesa ocupam uma posição relativa importante no âmbito mundial como mostra a Figura 1 onde o Português aparece em 4º lugar depois do Chinês, Espanhol e Inglês.

---

1 Ver: <http://www.bu.edu/rs/people/faculty-staff/portuguese/celia-bianconi/> Fonte: MLA – Census 2000



08/03/2010

Figura 1: Idiomas e número de falantes no mundo

Fonte: Observatório da Língua Portuguesa

O ensino do português não cresce apenas nos Estados Unidos, mas no mundo como um todo. Em Portugal temos o Instituto Camões que conjuntamente com o ministério da Educação tem contribuído para expandir o ensino do português nos Estados Unidos. Fora da Europa, o ensino é, em regra geral, assumido pelas associações e escolas comunitárias, que pagam aos professores enviados de Portugal em regime de licença sem vencimento.

Não podemos deixar de citar a importância do atual momento global voltado a globalização que fornece importante incentivos e exigências para a aprendizagem de línguas estrangeiras, e pode ser um fator importante para explicar a evolução das matrículas em cursos de línguas no ensino superior nos EUA. Dependendo de sua importância geopolítica e econômica, algumas línguas tornam-se mais importantes do que outras (Dorney, Cszér & Németh, 2006). Há muita discussão sobre a importância de “mercados emergentes” no novo mundo globalizado. Esta categoria inclui países como Brasil, Rússia, China, Índia e agora África do Sul, chamados países “BRICS”. De acordo com a companhia Goldman Sachs, os países do BRICS teriam o potencial de serem

agentes dominantes na economia global em algum ponto no futuro. O Mercosul, o acordo econômico e político entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, tem implementado programas de intercâmbio de idiomas como parte de sua missão. A Europa e a União Europeia também têm programas de intercâmbio de línguas em sua agenda. Como mencionado em Maurais & Morris (2003), o mundo globalizado precisa de um plano “linguístico mundial” para equilibrar o domínio do inglês e para manter a diversidade linguística.

A Tabela 1 abaixo mostra a distribuição recente da língua falada portuguesa no mundo lusófono. O Brasil se trata do país mais importante nesta escala.

**Tabela 1: Língua portuguesa no mundo lusófono**

	População residente (milhares)	Porcentagem da população	Emigrantes (milhares)	Falantes de Português (milhares)
Angola	19.082	70%	500	13.857
Brasil	194.946	100%	3.000	197.946
Cabo Verde	496	87%	555	987
Guiné-Bissau	1.515	57%	300	1.164
Moçambique	23.391	60%	5.000	14.535
Portugal	10.676	100%	4.800	15.476
RAU de Macau	545	4%	0	22
São Tomé ePríncipe	165	91%	10	160
Timor Leste	1.124	20%	20	245
<b>Total</b>	<b>252.595</b>		<b>9.715</b>	<b>244.392</b>

Em termos de dados estatísticos, nos EUA entre 2006 e 2009 houve um aumento nas matrículas dos cursos de línguas consideradas mais tradicionais: francês 4,8%; alemão 2,2%; italiano 3%; espanhol 5,1%, enquanto o português teve um aumento ainda maior, 10,8% (Furman et al., 2010). A Figura 3 mostra um gráfico da evolução do número de matrículas em cursos de português nos EUA entre 1983 a 2009. Em geral, as matrículas aumentaram significativamente durante o período de amostragem. Há um crescimento sig-

nificativo a partir da década de 1980; em seguida, um crescimento mais lento nos anos 1990. No entanto, na década de 2000 o crescimento no número de matrículas aumenta significativamente novamente.

A Figura 3 abaixo mostra um estudo da Modern Language Association (MLA, 2010) do nível de matrículas em cursos de português em cada estado dos EUA e o total entre 1983 a 2009. Primeiramente, houve um aumento de 4.397 para 11.371 estudantes de português em todos os EUA de 1983 a 2009. O estudo não dá uma causa nem explica por que as matrículas aumentaram; no entanto, uma possível causa é o fato de que houve uma mudança nos mercados econômicos mencionados acima.

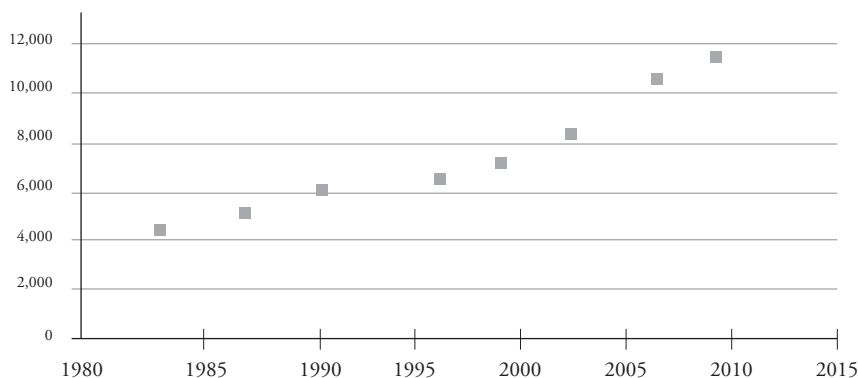


Figura 2: Matrículas em cursos de português nos EUA – Número de alunos

Fonte: MLA (2010)

A Tabela 2 mostra que, em todos os EUA, as matrículas em cursos de português aumentaram 2,6 vezes entre 1983 e 2009<sup>2</sup>. Estados como a Califórnia, Massachusetts, Nova York, Carolina do Norte, Texas e Utah (demarcados em verde na tabela) tiveram os maiores aumentos de matrículas nesse período.

<sup>2</sup> As matrículas de estudantes de português nos EUA, por estado, e os falantes de português nos EUA, por condado, podem ser consultados. Ver <http://www.bu.edu/rs/people/faculty-staff/portuguese/ceilia-bianconi/>.

Em alguns desses estados, como a Califórnia, Nova York e Texas, minorias imigrantes estão se tornando uma parcela mais significativa da população total (McKay & Wong, 2000). Outros estados que possuíam números muito baixos tiveram drásticos aumentos, como Colorado e Vermont (demarcados em azul claro na tabela). Ainda outro grupo de estados mostra pouca atividade em relação à língua portuguesa, por exemplo Delaware, Idaho, Nevada e Wyoming (demarcados em vermelho claro na tabela). Em geral, o quadro revela um aumento do número de matrículas em cursos de português nas últimas três décadas.

O novo milênio iniciou-se com um mundo mais globalizado, com uma nova agenda para a educação e negócios. Isso reforçou a necessidade de se aprender línguas estrangeiras menos comumente ensinadas, como português, árabe, japonês e chinês. Dentro dos Estados Unidos, as minorias imigrantes estão se tornando um percentual mais significativo do total da população em vários estados, incluindo Califórnia, Nova York, Texas, Illinois, Flórida, Nova Jersey, Pensilvânia e Massachusetts (McKay & Wong, 2000). Essa tendência coloca questões e dilemas sobre as políticas e a política linguística, bem como sobre os direitos humanos. O fato é que a política linguística dentro de um país também depende de influências internacionais, e políticas econômicas.

**Tabela 2: Número de alunos matriculados em aulas de Português nos Estados Unidos – Total e por Estado**

Ano	1983	1986	1990	1995	1998	2002	2006	2009
Total nos EUA	4.397	5.071	6.118	6.531	6.926	8.385	10.267	11.371
Alabama	23	74	44	29	12	25	18	29
Arizona	98	182	161	347	221	288	386	546
Califórnia	662	756	713	693	413	755	1.112	1.366
Colorado	22	20	22	14	52	50	97	308
Connecticut	56	39	73	64	111	70	123	71
Delaware	0	0	0	0	0	0	0	18
Distrito de Colúmbia	126	104	144	102	129	158	204	202
Flórida	134	193	223	262	288	528	686	581
Geórgia	22	90	236	301	402	331	379	268
Havaí	0	0	4	23	0	0	42	14
Idaho	0	0	0	0	0	25	0	0
Illinois	101	128	245	190	119	243	197	139
Indiana	98	69	113	185	623	476	249	266
Iowa	57	104	75	90	123	73	97	70
Kansas	25	51	44	26	22	57	74	82
Kentucky	5	7	0	0	0	0	43	20
Louisiana	75	32	21	28	47	82	82	74
Maine	19	0	6	8	4	4	7	0
Maryland	3	50	121	92	82	90	61	114
Massachusetts	384	522	532	598	687	976	1.304	1.059
Michigan	49	23	58	77	58	82	141	111
Minnesota	60	50	89	32	85	101	119	153
Mississippi	17	18	26	37	39	27	24	13
Missouri	42	19	64	15	19	41	80	66
Nebraska	41	49	39	0	32	37	0	0
Nevada	0	0	0	0	0	0	20	22
New Hampshire	11	37	19	6	34	36	63	19
Nova Jersey	80	66	87	84	196	288	434	421
Novo México	77	105	109	75	100	122	163	166
Nova York	396	351	316	437	304	414	708	1.148
Carolina do Norte	456	519	497	576	629	544	607	708
Ohio	67	40	130	91	74	99	192	182
Oklahoma	14	6	9	33	20	45	22	54
Oregon	15	0	17	21	14	31	0	142
Pennsylvania	86	172	172	132	167	174	231	220
Rhode Island	278	226	244	264	219	251	389	377
Carolina do Sul	49	56	26	58	61	127	113	138
Tennessee	120	231	286	153	165	163	265	340
Texas	180	190	225	296	291	399	441	490
Utah	211	237	539	657	665	810	745	928
Vermont	4	0	7	9	23	49	34	94
Virgínia	43	40	47	71	74	24	39	70
Washington	21	0	30	76	58	71	70	51

## O crescimento do ensino do Português nos Estados Unidos

Virgínia do Oeste	15	0	9	12	0	0	14	5
Wisconsin	155	215	296	267	264	219	192	209
Wyoming	0	0	0	0	0	0	0	17

Fonte: MLA (2010)

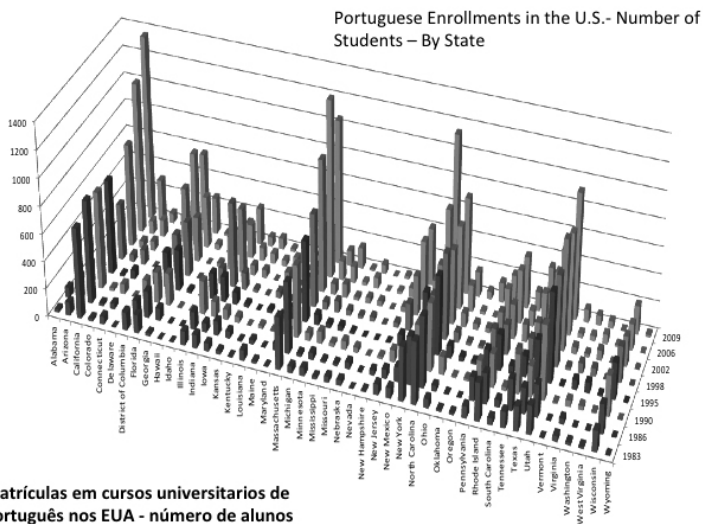


Figura 4: Matrículas de estudantes de português nos EUA – Por estado

Portuguese Speakers in the U.S. by County

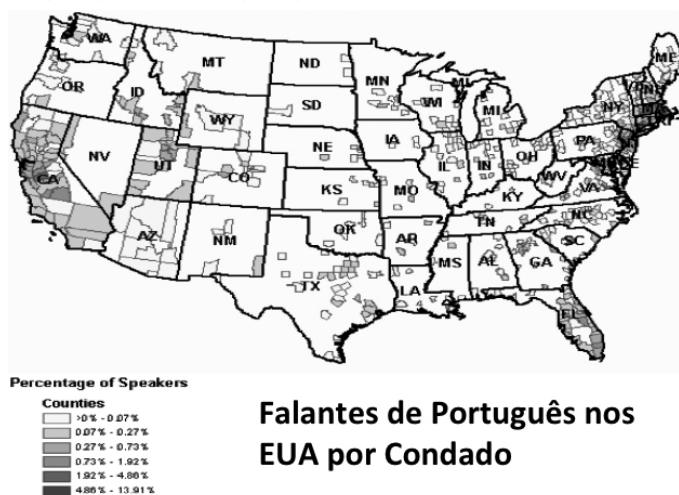


Figura 5: Falantes de português nos EUA – Por condado

No presente momento, as universidades, administradores, empresas e instituições veem a língua portuguesa e o Brasil como importantes e fundamentais no novo mundo globalizado. Após a Segunda Guerra Mundial, o interesse em aprender a língua e a cultura brasileira aumentou devido ao estreitamento das relações entre os Estados Unidos e o Brasil. Ornstein (1950) afirma que o português foi oferecido pela primeira vez no ensino superior no período entre 1826 e 1846, e em 1943 o português era oferecido em cerca de setenta e cinco universidades. Ornstein (1950) também afirma que antes da Segunda Guerra Mundial as universidades eram focadas no português europeu e o interesse era ensinar os Lusíadas. No entanto, durante e depois da guerra, o interesse se deslocou para o português brasileiro, em parte devido à política da boa vizinhança do presidente Roosevelt. Desde aquela época, percebe-se que os diversos dialetos do português foram levados em conta pelas instituições, alunos e a comunidade acadêmica. Todos têm a consciência de que o português não é apenas falado em Portugal e no Brasil, mas também na África e na Ásia, e que existem diferenças significativas na escrita e na fala do português de acordo com cada país e região do mundo.

Registros históricos mostram significativa imigração de Portugal, dos Açores e das ilhas cabo-verdianas para os Estados Unidos no século XIX (Solsten, 1993). Além disso, desde 1980, um grande número de imigrantes brasileiros começou a povoar cidades em todos os EUA (Margolis, 1994). A imprensa popular no Brasil também destacou o crescente interesse em estudos brasileiros nos EUA, concentrando-se não só na língua e na cultura, mas também em outros assuntos acadêmicos (Buarque, 2009). Além disso, cursos de português foram interligados a programas de estudos latino-americanos, onde o foco é em parte sobre o Brasil. Atualmente, em 2011, o Brasil acumulou alguma importância no meio acadêmico nos EUA em áreas como energia, mudança do clima na floresta amazônica, e a desigualdade econômica. No entanto, o português como língua estrangeira ainda enfrenta muitos desafios em termos de crescimento acadêmico. Os dados da Tabela 2 mostram um padrão vai-e-vem de matrículas em muitos estados dos EUA. No entanto, devido ao crescente interesse por português, novos cursos são dedicados a língua e literatura lusófonas (Eakin & Almeida, 2005).



Finalmente, a Tabela 3 mostra colunas com aumento e diminuição no número de falantes de línguas diversas nos EUA entre 2000 e 2010. Notamos que várias línguas não tradicionais aumentaram sua participação, enquanto várias línguas tradicionais diminuíram sua participação.

**Tabela 3: Línguas faladas nos EUA – 2000-2010**

Língua	Falantes	Percentual	Ano
Árabe	614.530	0,23%	2000
Árabe	764.753	0,27%	2010
Cantonês	259.745	0,30%	2000
Cantonês	454.179	0,16%	2010
Chinês	1.500.000	0,57%	2000
Chinês	1.700.000	0,59%	2010
Francês crioulo	453.365	0,17%	2000
Francês crioulo	663.828	0,23%	2010
Gujarti	235.935	0,09%	2000
Gujarti	333.428	0,12%	2010
Hindu	317.055	0,12%	2000
Hindu	386.173	0,20%	2010
Hmong	168.065	0,06%	2000
Hmong	202.337	0,07%	2010
Coreano	894.065	0,34%	2000
Coreano	1.100.000	0,39%	2010
Kru, Ibo, Yoruba	179.275	0,07%	2000
Kru, Ibo, Yoruba	278.735	0,10%	2010
Mandarin	174.550	0,07%	2000
Mandarin	427,965	0,15%	2010
Português	563.830	0,21%	2000
Português	684.493	0,24%	2010
Russo	706.240	0,27%	2000
Russo	836.171	0,29%	2010
Espanhol	28.000.000	10,71%	2000
Espanhol	35.000.000	12,36%	2010

Tagalog	1.200.000	0,47%	2000
Tagalog	1.500.000	0,54%	2010
Urdu	262.895	0,10%	2000
Urdu	356.621	0,12%	2010
Vietnamita	1.000.000	0,33%	2000
Vietnamita	1.300.000	0,45%	2010
Armênio	202.705	0,08%	2000
Armênio	223.914	0,08%	2010
Francês	1.600.000	0,61%	2000
Francês	1.300.000	0,45%	2010
Alemão	1.400.000	0,53%	2000
Alemão	1.100.000	0,39%	2010
Italiano	1.000.000	0,38%	2000
Italiano	764.326	0,27%	2010
Japonês	478.000	0,18%	2000
Japonês	464.979	0,16%	2010
Mon-Khmer (Cambojiano)	181.885	0,07%	2000
Mon-Khmer (Cambojiano)	199.432	0,07%	2010
Navajo	178.020	0,07%	2000
Navajo	169.989	0,06%	2010
Persa	312.080	0,12%	2000
Persa	352.712	0,12%	2010
Polandês	667.415	0,25%	2000
Polandês	604.234	0,21%	2010
Yiddish	178.945	0,07%	2000
Yiddish	154.433	0,05%	2010

Fonte: MLA

Sumariamente, a língua portuguesa está se tornando cada vez mais importante nos EUA e no cenário internacional. Tanto o ensino quanto a fala da língua portuguesa estão emergindo como uma força na difusão do Brasil no mundo moderno e globalizado.

## Conclusão

No cenário atual podemos constatar que o ensino e o aprendizado do Português nas universidades dos Estados Unidos têm apresentado um crescimento considerável nos últimos anos. No entanto por ser a quarta/quinta/sexta língua mais falada no mundo, mas ainda continua sendo uma língua menos comumente ensinada.

## Bibliografia

- BIANCONI, Celia R. P. (2012). *Portuguese as a foreign language: Teaching and learning in the United States*. Ph.D. Dissertation, Educational Studies, Lesley University, MA.
- DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K. & NÉMETH, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters Ltda.
- FURMAN, N., GOLDBERG, D. & LUSIN, N. (2010) *Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education*. MLA web publication. Retrieved from: [http://www.mla.org/2009\\_enrollmentsurvey](http://www.mla.org/2009_enrollmentsurvey)
- MAURAI, J. & MORRIS, M. (Eds.). (2003). *Language in a globalizing world*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- MCKAY, S. L. & WONG, S.C. (2000) *New immigrants in the United States: Readings for second language educators*. 2.ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MODERN LANGUAGE ASSOCIATION (MLA) Report. (2010). Retrieved from <http://arcgis.mla.org/mla/default.aspx>
- ORNSTEIN, J. (1950) Facts, and opinions on the present status of Portuguese. Retrieved from <http://www.jstor.org./stable/334035>
- TESSER, C. C. (2005). Brazilian Portuguese language and linguistics. In: EAKIN, M. & ALMEIDA, P. (Eds). *Envisioning Brazil: A guide for Brazilian studies in the United States*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.



# O Rio de ontem e de hoje: a importância do contexto histórico-cultural na aquisição de português como segunda língua em nível intermediário

---

Marta Almeida (Yale University)

Após a aquisição do vocabulário básico de três mil palavras e suas estruturas correspondentes adquiridas no primeiro nível de aprendizado, o caminho para o professor de português como segunda língua acha-se aberto. Não há mais, por assim dizer, um consenso que aponte para uma continuidade comum. Os alunos dominaram um vocabulário básico composto de profissões, comida, números e tudo mais que caracteriza a etapa inicial de aprendizagem inicial de qualquer língua estrangeira. A variedade de temas encontrados em livros-textos intermediários- literatura, cinema, crônicas corrobora essa opinião. Impossível prever o mais adequado, seja através de uma avaliação formal através de testes ou temática ao utilizar-se de textos literários. E a razão é lógica! Não falamos igual porque não lemos as mesmas fontes nem pensamos da mesma maneira!

## **Aquisição em processo**

O processo de aquisição no entanto, permanece o mesmo. Seguindo Chomsky (1957), o aprendiz de segunda língua deposita no seu *lexicon* as novas estruturas e vocabulário. As dificuldades com pronúncia, interferência de outras

línguas anteriormente aprendidas e novas estruturas léxicas mais complexas são desafios constantes no processo de aquisição em andamento.

### **Importância do contexto histórico-cultural**

Unidades temáticas escolhidas como material pedagógico de ensino devem refletir o contexto político, histórico, cultural e social desejado apoiando-se em conceitos e conteúdos adquiridos na primeira língua. Servem de alavanca para uma fala mais elaborada que por sua vez passará a refletir uma atitude de apreciação mais crítica.

### **Unidade temática desenvolvida no programa Yale Study Abroad, 2014**

Programas de imersão facilitam o processo de aquisição não só pelo acesso imediato a uma variedade de recursos como também por validá-los física e intelectualmente através de visitas locais e entrevistas ao vivo quando os alunos vivenciam o lugar em questão.

Recursos pedagógicos como apresentações de filmes, visitas a museus, palestras e visitas podem constituir a base para a aquisição do acima mencionado contexto histórico-cultural. Nunca é demais repetir que é preciso ancorar o conhecimento da língua num sólido componente multicultural que envolva e faça sentido para o estudante.

O que eu busquei, todavia, dessa vez, foi um passo adiante. É esse projeto que passo a descrever. O Rio de Janeiro é a minha cidade e eu a conheço bem para chamá-la de minha por razões familiares. Quis que meus alunos tivessem a iniciação que meu pai despertara em mim no passado. Engenheiro ativo nas obras do estado de então, ele tinha gosto pelo desenvolvimento urbano. Em sala de aula falamos sobre filmes, textos históricos ou literários mas geralmente deixamos o urbanismo para as descrições turísticas ou para os arquitetos. As novas gerações tomam o desenvolvimento urbano como algo já adquirido, tido desde nascença, sem se dar conta às vezes do processo de chegar até aquela fase. Fala-se muito hoje em dia em preservação e questões ambientais e olha-se

o passado com um ar crítico de desprezo por ser responsável pela degradação ambiental atual. Essa visão deve ser rediscutida e ampliada a partir da perspectiva que apresento a seguir.

O tema escolhido foi *Desenvolvimento Urbano*, e a razão da escolha é entender e vivenciar o fato de que o Rio de Janeiro passa por um processo de expansão urbana em função dos megaeventos em andamento. Este ano tivemos a Copa do Mundo, no ano passado a visita do Papa Francisco e em dois anos, as Olimpíadas.

### **Desenvolvimento urbano nas últimas cinco décadas**

Os eventos esportivos e religiosos do Rio de Janeiro viraram notícia nas páginas de jornais e na internet em todos os cantos do mundo. Esse fato por si só propicia acesso a informação através da imprensa internacional e nacional ao conhecimento, discussão e visão crítica das benfeitorias empreendidas pelo governo brasileiro.

As perguntas que se impõem, então, são:

- ... Como desenvolver uma unidade temática que propicie competência comunicativa a nível discursivo envolvendo fala e pronúncia?
- ... desenvolva conhecimento dos fatos sociais e históricos marcantes?
- ... desperte atitude crítica através do entendimento das questões ambientais, ausência de recursos, dificuldades de planejamento e manutenção?

Para responder a essas perguntas apoiei-me em três fontes. Tomei como partida o filme *Flores Raras*, convidei um professor-tradutor para discutir alguns poemas de Elizabeth Bishop e o arquiteto-presidente da sociedade de Arquitetos Pedro Moreira da Luz com sua vasta experiência sobre o urbanismo no Rio de Janeiro. Promovi uma ida ao Aterro e incentivei a pesquisa através da internet. O projeto final foi a elaboração de filmes pelos alunos.

## A relação entre o Aterro do Flamengo e o filme *Flores Raras*

O filme *Flores Raras* (*Reaching for the Moon*), de Bruno Barreto, inicia uma discussão sobre o futuro destino do Aterro através da visão de Lota Macedo Soares. Amiga do então governador da extinta Guanabara (1960) que lhe deu a incumbência do projeto, ela toma a si a responsabilidade de humanizar aquele espaço destinado a vias de alta velocidade num parque arborizado com quadras, marina, monumentos e museu.

A apresentação do filme e leitura de alguns poemas de Elizabeth Bishop inicia uma discussão crítica sobre a visão que Bishop tem do Brasil e do Rio de então. Logo nas primeiras cenas a poetisa se vê em dificuldades para terminar o poema *A Arte de Perder*. A apresentação e leitura do poema com os alunos inicia uma discussão sobre a arte de perder e também, em contrapartida *a graça de ganhar*. Afinal, os alunos acabaram de comprometer-se com uma etapa importante em suas vidas, ou seja, a participação em um programa intensivo no Brasil. É a hora certa para uma discussão inicial sobre perdas e ganhos, sobre diferenças sociais e a visão de outra cultura. A relação amorosa entre as duas mulheres se desenvolve num cenário primoroso onde a vegetação luxuriante dos trópicos compõe a arquitetura primorosa de Niemeyer e Lúcio Costa. O contraste entre patrão e empregados expõe com clareza as relações de classe do Brasil nos anos 1950 e 1960.

Durante a apresentação do filme (interrompida a cada cinco ou dez minutos para apreciação e comentários) os alunos criticam a visão estereotipada do Brasil visto por Bishop. Usando uma expressão em inglês, poderíamos dizer que *“they’d know better”*, já que o conhecimento da América Latina adquirido nessas últimas décadas por estudantes universitários foi substancial.

A convite do programa, o professor Paulo Henriques Brito, tradutor de Bishop, faz uma apresentação e leitura de seus poemas e discute com os alunos a visão da poetisa um tanto estereotipada da sociedade brasileira dos anos 1960.

Antes da apresentação, os alunos leram alguns poemas de Bishop em inglês, tais como o conhecido *“The Burglar of Babylon”*, cuja ação se desenvolve na favela da Babilônia no bairro de Leme, bem atrás do apartamento da Lota no Rio de Janeiro. Para Bishop, não há como conviver com os dois Brasis a ela



apresentados, o rico de Lota e o pobre da favela. A época é de profundas crises políticas com o advento da ditadura militar. Bishop critica os frequentadores da praia em frente aonde ela agora mora por jogar seu futebol placidamente nas areias do Leme sem preocupar-se com a política e mudanças governamentais.

A leitura e apreciação dos poemas em inglês desperta a curiosidade dos alunos pela tradução apresentada pelo professor Paulo Britto. Para minha surpresa, além da perspectiva temática, os alunos comparam as mensagens nas duas línguas e engajam-se numa discussão criativa sobre esta nova perspectiva da língua portuguesa. Na verdade, era de se esperar que o fizessem pois muito da aprendizagem a nível intermediário resulta da interface entre as duas línguas.

O professor Paulo Britto também enriquece a discussão sobre a veracidade de cenas do filme, tais como a apresentação do citado anteriormente poema *a Arte de perder*. O cineasta criou um contexto próprio em torno do belíssimo texto que obviamente é cinematográfico, mas artificial. Tais detalhes criam um novo nível de engajamento cultural dos alunos com os tópicos tratados, já que a eles foi revelado novos desdobramentos relativos ao tema.

Resumindo os ganhos extraordinários dessa primeira etapa, criou-se um nível de expectativa crítica para o que viria a seguir. A realidade da obra gigantesca que foi e é o Aterro do Flamengo nascia para os alunos ali no filme. Já não era uma obra pronta, fechada mas um projeto de décadas atrás que se estende aos dias de hoje. O Aterro passou a ter uma história vivenciada por brasileiros e americanos nesse caso. Havia agora uma base concreta para os alunos iniciarem suas posteriores pesquisas.

### **O Aterro numa perspectiva urbanística**

O arquiteto Pedro Moreira da Luz faz uma apresentação sobre a obra do arquiteto Afonso Reidy, responsável pelo planejamento do Aterro. Convém lembrar que Lota Macedo Soares teve, por assim dizer, carta branca para chamar expoentes da época. Assim, ela convoca Reidy para a abertura das autovias e pontes, Lucio Costa para o planejamento global, o paisagista Burle Marx para a elaboração dos belíssimos jardins de tipos diferentes de palmeiras.

Pedro inicia a palestra com uma visita geográfica aos morros do centro do Rio, que demolidos, criaram aterros em diversas áreas. Estabeleceu uma comparação entre fatos históricos que geram espaços como no caso do Aterro e que refletem uma mudança de ideologia. O observador atento notará que a ideologia vigente na vizinha Avenida Rio Branco, um dos pontos de entrada para toda a expansão do Aterro, é de influência francesa, representada pelo Teatro Municipal e o Museu de Belas Artes. Avenida de uma mão só, precede a vinda maciça do automóvel. O Rio de Janeiro do século XIX sofria a influência francófila e quis criar uma Paris nos trópicos, a cidade do “bem viver”, segundo Pedro da Luz.

Ainda nesta fase, saneiam-se lagoas, aterrando-as e criando o Passeio Público com o aterro do Morro do Castelo e de São Bento. Arrancam-se morros, promovendo uma reforma embelezadora e caracterizada por uma ideologia higienista. Com isso, o centro da cidade do Rio de Janeiro ganha espaços a serem ocupados por edifícios públicos e pelo comércio em geral.

Em época anterior, nos idos de 1870 haviam chegado os bondes com a companhia britânica Botanical Garden. Comprou-se e lotearam-se terras onde hoje são os bairros do Leblon e Ipanema. Numa nota pessoal, esse empreendimento me é caro pois minha mãe e sua família foram moradoras pioneiras quando o Leblon dispunha de muita areia e poucas casas no começo do século. Os trilhos de bonde levaram-na a estudar diariamente no centro da cidade no Colégio Pedro II onde conheceu meu pai. O resto é a minha história.

Criou-se assim, uma extensão sul mais ecológica. Foi para lá que a zona sul do Rio de Janeiro se desenvolveu. As famílias se mudam para Copacabana e Ipanema buscando mais espaço e o mar.

O Aterro vai atender a uma nova ideologia influenciada pelos Estados Unidos, ou seja, voltada para autovias. Com isso, a cidade muda de característica, inserindo-se na modernidade. Após 1950 a ideologia vigente vai se caracterizar pela hegemonia do carro.

Pedro da Luz nos lembra com muita propriedade que os ícones do Rio de Janeiro são geográficos. O Pão de Açúcar e o Corcovado aliam à geografia a construção do bondinho para o Pão de Açúcar e a ponderosa imagem do Cristo Redentor no morro do Corcovado. A importância do lugar cercado

pela natureza caracterizada pelo mar e a montanha são características também de outros ícones cariocas, tais como a praia de Copacabana, Ipanema, Lagoa Rodrigo de Freitas e o Jardim Botânico com suas centenárias palmeiras. Cruzar o Aterro do Flamengo é descortinar de longe o Pão de Açúcar que vai adquirindo forma e dimensão. Ele é parte desse cenário mágico.

### **Apresentação e avaliação da unidade temática**

Os alunos visitam o Aterro do Flamengo num domingo quando o acesso a carros é limitado e o parque, destinado ao público. Em grupos filmam aspectos diferentes – os jardins de Burle Marx, o Museu de Arte Moderna, as partes do parque, a saber marina, campos de esporte, vias, monumentos públicos. Um grupo fica responsável pelas entrevistas. Anteriormente, eles haviam escolhido o grupo com o qual se identificavam mais. A fonte maior de pesquisa foi feita de informação colhida na Internet além das apresentações acima mencionadas.

### **Os jardins de Burle Marx**

A originalidade desse filme deveu-se à caricatura de Burle Marx, com seus bigodes, apresentada por um dos alunos. Ele passeou pelos jardins descrevendo palmeiras, mostrando contornos semelhantes aos famosos mosaicos da praia de Copacabana e a vegetação usada no espelho d'água do Museu de Arte Moderna. A questão da preservação das espécies originais e a conservação e limpeza do local também foram foco de discussão.

### **Atividades físicas e de lazer**

Os três alunos desse grupo, dois rapazes e uma moça são atletas. Ela é do time de Lacrosse da universidade de Yale e eles praticam basquete. Eles foram os mais lúdicos, participando dos jogos e associando-se aos jovens brasileiros que se utilizavam das quadras naquele domingo. Estabeleceram comparações com atividades semelhantes nos Estados Unidos como os “Hunger Games”. Brincaram com as crianças, subiram em árvores, filmaram um malabarista que

fazia contorções no local. Usaram música de ritmo dinâmico que introduziu o clima apropriado para os jogos. Mais tarde, quando mostravam o Monumento dos Pracinhas e outras estátuas menores mudaram o tipo de música para o recém-aprendido *Hino Nacional Brasileiro*. Não se esqueceram dos famosos postes altos que iluminam o aterro a noite e que, segundo o filme que viram, foi uma inspiração de Lota ao contemplar a lua cheia em Ouro Preto. Enfim, fizeram uso do espaço de maneira pessoal demonstrando interação com o ambiente.

### **Museu de Arte Moderna**

Em plena efervescência da Copa do Mundo três moças visitaram o museu que gozava de uma tranquilidade inesperada. Entrevistaram as recepcionistas e viram as exposições sobre frutas e legumes comestíveis, parte de um projeto destinado a atrair os turistas que andavam pelo Rio de Janeiro. Mostraram-se um tanto desapontadas com a ausência de visitantes a um museu de tal porte preparado para receber mais pessoas.

Fotografaram detalhes arquitetônicos das paredes inclinadas e espelhos d'água bem ao estilo da época. Inteiraram-se do fato de que o museu teve outra moradia antes de estabelecer-se no Aterro. Este detalhe gerou uma discussão sobre a utilização dos espaços do aterro já que conta também com empreendimentos comerciais como a famosa Churrascaria Porcão.

A discussão centrou-se em “a quem pertence o Aterro e como preservá-lo”. Um empreendimento comercial desse porte gera lucro e requer policiamento o que é bom por um lado mas abre precedente sério sobre a utilização comercial.

### **Entrevistas**

Uma família com filhos pequenos foi foco de uma das entrevistas. A mãe foi a mais falante e ao responder à questão de possíveis benfeitorias reivindicou mais banheiros públicos e policiamento, principalmente durante a semana quando há menos movimento. Uma senhora mais velha, frequentadora assí-

dua do lugar foi contra a presença de ambulantes que vendem biscoitos e refrigerantes. Geram lixo que nem sempre é recolhido. Conhecia bem a história do Aterro e o frequentava há muitos anos e conversou com os alunos sobre essas mudanças.

### **Apreciação dos filmes elaborados pelos alunos**

Alguns dos aspectos positivos a ser considerados destacaram-se as apresentações dinâmicas, lúdicas e diversificadas, o que mostra o interesse pelo tema. Houve interação com o meio ambiente e menção de detalhes aprendidos em apresentações anteriores tais como ícones geográficos, ou seja o Pão de Açúcar. A descrição apropriada e detalhada dos recursos do parque através de música e narrativas demonstrou compreensão do sentido global da obra iniciada nos anos 1950 e em pleno andamento. A participação nas atividades cotidianas dos usuários foi outro ponto importante do projeto. A ideia inicial era mesmo criar uma atmosfera tal em que os alunos fizessem parte da comunidade. A pesquisa cuidadosa efetuada sobre o museu, monumentos e estátuas mostrou uma conceituação clara da dimensão da obra.

O aspecto negativo do projeto fica por conta da pronúncia e erros de concordância. Ao dar liberdade de criação aos alunos para que fossem feitos filmes, não pude controlar os erros que se sucederam.

### **Uso do material elaborado como instrumento pedagógico**

Como disse anteriormente, houve muito o que enaltecer das apresentações. Uma apreciação cuidadosa me mostrou aspectos multiculturais que não faziam parte dos meus objetivos iniciais. A leitura do parque e do projeto em geral obedeceu em parte a princípios culturais não brasileiros. Cito alguns como exemplo. Os poemas de Bishop geraram um grande interesse na tradução e houve discussões sobre os termos mais apropriados. Os alunos se colocaram no papel de tradutores e mais do que o tema dos versos, o que lhes agradou foi o processo de traduzir, com o qual eles se identificaram. Pediram ao professor Paulo que lesse em inglês seu poema favorito e que lhes dissesse a razão da

escolha. Paulo leu um poema de Bishop sobre Robinson Crusóé, o único com possíveis referências homossexuais. A troca de experiência entre um professor brasileiro tradutor de poeta americana e americanos aprendendo português adquiriu feições múltiplas de intensas trocas culturais.

A apreciação da linha arquitetônica do Museu de Arte Moderna é tão original em forma e materiais usados que revelou-se como única pelas moças que pesquisaram sua construção. Servirá, tenho certeza de base para outras comparações em futuras viagens. Apurou o senso estético das alunas.

A atitude lúdica dos alunos desportistas em sua passagem pelo aterro mostrou o que já sabemos sobre os esportes, principalmente amadores, que podem unir pessoas de etnias e culturas diferentes, já que os alunos também carregam consigo sua carga cultural e ideias pré-concebidas sobre o país que visitam. Foi uma prática liberadora onde dois rapazes americanos e uma moça do Quênia vivenciam o esporte no Brasil.

Entre os comentários ouvidos dos alunos escolho um que me pareceu o mais gratificante. Ele voltou ao Corcovado pela segunda vez com amigos que chegaram dos Estados Unidos. Já havia terminado o projeto do Aterro e me disse que pode lá de cima do morro identificar as diversas partes da cidade e descrevê-la com um sentido de por pouco tempo a ela pertencer.

Uma última palavra sobre a utilização dos filmes tem a ver com a correção da pronúncia. Logo ao começo de um dos filmes um aluno se refere ao Aterro do Flamingo. Este é um erro típico de falantes que aprenderam espanhol anteriormente ou foram a Flórida e viram os flamingos. O filme torna-se material de ensino e revisão.

Concluindo, ao envolver-se com esse tipo de projeto o professor deve estar atento para os desdobramentos linguístico-culturais que certamente irão ocorrer. Embora partindo de objetivos pré-elaborados, deve abrir-se à experiência gratificante de ver seus alunos descobrirem e vivenciarem por si só um projeto que reflita o andamento e a dinâmica do lugar que visitam.

## Referências

- BARRETO, Bruno (2013). *Reaching for the Moon*. Film.
- BRITO, Paulo Henriques (2001). Bishop, Elizabeth. *O iceberg imaginário e outros poemas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. Gravenhage, Mouton, 1957.
- OLIVEIRA, Carmen L. *Flores Raras e Banalíssimas. A História de Lota Macedo Soares e Elizabeth Bishop*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- <http://arquitetandoblog.wordpress.com/2008/03/30/affonso-eduardo-reidy/>
- <https://pt-br.facebook.com/pedro.daluzmoreira>





# Intercultural Competency and Second Language Acquisition: My experience learning Portuguese in Brazil

---

Olenka Bilash (Universidade de Alberta)

## Introduction

Fantini (2006) has summarized a host of terms that are used to address intercultural competency – intercultural communicative competence (ICC), transcultural communication, cross-cultural adaptation, intercultural sensitivity, effective inter-group communication, cultural sensitivity, global competence, and international competence, to name a few and defines ICC as “a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (p. 12, emphasis in original). In other words, ICC explores “the ability to step beyond one’s own culture and function with other individuals from linguistically and culturally diverse backgrounds” (Sinicrope et al., 2007: 1). ICC is of interest to a variety of groups including study abroad, international business, cross-cultural training, expatriates living overseas, professional credentializers, immigrant settlement planners and language educators.

American ICC research over three decades (60’s to 80’s) grew out of an analysis of aptitude and attitudinal research including self-study, diaries, surveys and open-ended interviews with interest in predicting sojourner success and preventing its failure, developing personnel selection strategies, and designing and preparing sojourner training and preparation methodologies

(Ruben, 1989: 230). Results include several inventories and models (e.g. IDI by Bennett, 1993 and Deardorff's study abroad model, 2006).

European models of ICC have placed a heavier weight on language proficiency in ICC competencies with interest expanding since the formation and expansion of the EU. One major hindrance to this endeavour is the lack of agreement as to what culture is:

Despite a vast body of literature devoted to the teaching of culture, there is, however, no agreement on how culture can or should be defined operationally in the context of FL learning in terms of concrete instructional objectives, and there is still less consensus on whether or how it should be formally assessed. Indeed, despite all the claims about the importance of cultural content and culture learning in the language classroom, the profession has no tradition of assessing cultural understanding in the context of language instruction, either at the pre-collegiate or collegiate level. (Schultz, 2007: 10)

Even the now globally utilized Common European Framework of Reference (CEFR) does not explicitly identify culture as a strand, although to the knowing eye its presence in second language acquisition (SLA) outcomes can be detected. This paper highlights factors that influenced my SLA of Portuguese in Brazil, including culture.

I draw upon three months of reflective journals, attendance in two lower level Portuguese classes at a university, work with and observations of instructors of Portuguese from several universities, insights from graduate students in a course on ICC, informal conversations with Brazilian and study abroad learning peers, and discussions with longtime Brazilian research colleagues, in particular Dr. Rosa Marina de Brito Meyer.

Designed as an autoethnography, the research questions that guided the subjectively oriented emic analysis of a multitude of artifacts are threefold:

1. How can I describe the SLA process of learning Portuguese in an immersion setting? How did *external* factors such as teaching/teachers and immersion in the language and *internal* processes such as effort, prior SLA, and learning strategies influence my SLA?

2. What role did culture play in that process? My culture/ Brazilian culture?
3. How did intercultural competency (ICC) influence the process?

Autobiography methodologists remind researchers not to overuse excerpts from diaries (Chang, 2006), though they acknowledge that these form a significant part of the evidence in such studies. Although the text is abundant with excerpts, they have been carefully selected from a much larger volume. I refer to this evidence by date throughout the text, always italicized<sup>1</sup>. Names have been changed and identities protected.

It is hoped that some of the insights offered in this paper may be of value to instructors of foreign languages in study abroad contexts, to SL learners, to curriculum developers of SL resources and to researchers seeking to assess ICC among instructors, resources and students and the infrastructure of programs.

## Literature review

The paper integrates a broad spectrum of research in the fields of SLA and ICC, diary studies (Jorge, 1994; Pearson-Evans, 2006; Kirova, 2007; Garrett & Young, 2009), and autobiographical works in SLA. Although the latter are few, they capture the in-depth experience of being culturally immersed (Steinman, 2005; Lotherington, 2007; Schumann, 1998), the mourning, grieving, loss and recovery of first language in their identity (Hoffman, 1989; Kaplan, 1993; Rodgers, 2012) and the struggles with pronunciation (Fang, 2005; Li, 2005). I have found no comparable work in English about learning Portuguese in a Second Language (PSL) context in Brazil.

With the goal of charting a course toward ICC, Byram and his colleagues see the *intercultural speaker* as someone “who crosses frontiers, and who can be to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic

---

1 Chang (2008) describes five pitfalls that autoethnographers need to be aware of: (1) excessive focus on self in isolation of others; (2) overemphasis on narration rather than analysis and cultural interpretation; (3) exclusive reliance on personal memory and recalling as a data source; (4) negligence of ethical standards regarding others in self-narratives; and (5) inappropriate application of the label “autoethnography.”

values” (Byram & Zarate, 1997: 11). Such a person has knowledge of one, or preferably, more cultures and social identities and the capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly (Byram, & Fleming, 2006). The model assumes that we are indeed interested in the other and lays the foundation for mediation between two or more cultures, such as people from different countries, social classes, ages or languages.

To achieve ICC, Byram (1997) has developed a framework of five *savoirs* (See Appendix A):

- *savoir être* – curiosity, openness, willingness, readiness, ability and interest in relativizing one’s own culture while learning about another culture and how to interact within it (while withholding judgment);
- *savoir comprendre* – ability to interpret, relate and mediate events, documents and texts from two cultures, to empathize through historical understanding, to utilize critical awareness and political education;
- *savoir* – knowledge about how people interact and get things done (e.g. register, speech acts, turn taking, being polite) and knowledge about one’s home country in terms of social groups, and their products and practices;
- *savoir s’engager* – the recursive cycle of experience or engagement and reflection;
- *savoir apprendre* – strategies and dispositions that facilitate learning, discovery and interaction.

To the *saviors* or knowledge identified by Byram, I support Lázár et al. (2003) and add insights about *faire* – the need for initiative and ability to apply the knowledge. This process of achieving ICC has received less attention and it is hoped that this paper will contribute to this gap.

## **Methodology**

All research endeavours are autobiographic (LeCompte, 1987). Using the self as a location of research is well known in many disciplines. Anthropologists call it autoethnography; literary scholars discuss memoirs, journals and

autobiography; educational research explores the self in learning and transformation (Bateson, 1972, 1977; Formenti, 2004; Mezirow, 1991; Sawyer & Norris, 2013) through life histories and multiple episode personal experience stories (Denzin, 1989). Clandinin and Connelly (2000) explore the self through a distinct approach to qualitative narrative inquiry. Autobiographical applications in social science research are known by numerous labels (Ellis & Bochner, 2000: 739-740). Hayano (1979) and Reed-Danahay (1997) note at least three varieties of autoethnography: (1) “native anthropology” produced by native anthropologists from the people group who were formerly studied by outsiders; (2) “ethnic autobiography” written by members of ethnic minority groups; and (3) “autobiographical ethnography” in which anthropologists interject personal experience into ethnographic writing (p. 2).

This paper most closely aligns with the second and third traditions to tease out some experiences of relevant culture learning and ICC embedded in my SLA of Portuguese in Rio de Janeiro, Brazil. In this case the minority group to which I belong is that of a foreign student learning Portuguese in Brazil<sup>2</sup>. My multilingualism and familiarity with learning a number of different second languages and working on teacher education projects abroad (e.g. in Japan, Korea, Mexico, South Africa, Ukraine) have mitigated “at least two common field problems: the potentially devastating effects of environmental change and culture shock.” (Hayano, 1979, p. 102) and enhanced my ICC *savoirs*. Despite my experience as a language learner and in second language teacher education, I learned much through my research questions. In this paper I look for opportunities and missed opportunities to give cultural instruction in the service of SLA and ICC in the classroom.

Autoethnography, a less frequently used qualitative research design (Creswell, 2012), is a wedding of autobiography and ethnography and calls the qualitative researcher to be systematic throughout the process of data collection, data analysis/interpretation, and report writing, to collect field data by means of participation, self-observation, interview, and document review; and verify, analyze and interpret data to decipher the cultural meanings of events,

---

<sup>2</sup> Canadians would use the term international student, not foreign student.

behaviors, and thoughts (Chang, 2008). Like ethnographers, autoethnographers are expected to treat their autobiographical data with critical, analytical, and interpretive eyes to detect cultural undertones of what is recalled, observed, or told to them. As such, “(s)ubjectivism and personal involvement [are not seen as] methodological “problems,” but [as] assets to deepen ethnographic understanding” (Hayano, 1979: 101).

### *Theoretical lens*

“A theoretical lens is a guiding perspective or ideology that provides structure for advocating for groups or individuals” (Creswell, 2012: 505). In this paper I call on the ICC framework of Byram and his group working on assessment of ICC in the context of the CEFR to advocate for second language learners, especially those studying abroad.

### *Data collection tools*

I used the following seven data collection tools for this paper, most recommended by Chang (2008) and offer the reader examples of each. All data was printed when I returned home to Canada and coded for thematic analysis.

1. Writing fieldnotes - Noting that writing stimulates, helps organize, and facilitates the subsequent data collection/analysis/interpretation process, Wolcott (2001) suggests that ethnographers begin writing early in the ethnographic process, particularly during the early stage of fieldwork. I wrote several hundred pages of daily reflections, picture captions and meta-reflections beginning the day before I arrived in Brazil. They were sometimes revised for clarity, and frequently included double- or triple-column reflective annexes (Bilash, 2005).

2. Collecting visual tools - I took about 3,000 photos over three and a half months and wrote captions for many. Re-examining them helped me to see the similarities and differences between Brazil and other places I had been, including my home country of Canada, and also to discover what had begun to be taken for granted. For example, six weeks after my arrival I wrote:

In my first weeks in Brazil I remember taking many photos of the multiple security systems of homes (barbed wire, broken glass edged into thick concrete walls, the size of the keys to the large metal gate), and commenting on not being able to see behind many of them. Now I accept this visual reality, though I wonder if it acts as a symbol that reinforces the stereotype of crime and violence in Brazil? Both sides of the issue of violence in Rio bother me. The crime rate in Rio is a sensitive matter to many proud cariocas and the northern media seem entrenched and unrelenting in their stereotypic position, which seems to be unsubstantiated in my experience and that of my peers. In every conversation with these young adults is mentioned how they anticipated less safety. They had been prepared for what the media had told them: A google inquiry of violence in Rio yields over three million links. A google inquiry of violence and Paris yields over thirty-three million links and of New York over 163 million. The violence in boroughs of London with high incidents of violence can be named, and in 2013 Glasgow earned the title of most violent city in the UK. On many measurement scales Rio's crime rate is no higher than that of other large American and European cities comparable in size. Yet, this is not reported by the media. On the other hand, I wonder what is being protected behind these protective walls, from whom and why? (Mar. 7)

During the final weeks of my stay I sent home photos with captions such as: *"I remind myself to look up at the landscape on my daily walks to and from the uni, instead of reflecting on my day with little attention to my surroundings. I shall miss the flowers, the urban rainforest blanketing the surrounding mountainsides, the large posters at the bus stop of plays, films, concerts that kept me abreast of upcoming events on a weekly basis."* (Apr. 24)

This is my last weekend in Rio. I took a bus ride to Botafogo especially to look at the long wall of artistic graffiti one more time, a reminder of the creativity that oozes from oppression and how artists synthesize social issues so clearly. I walked around Jardim Botânico to experience my last Sunday of family gatherings in this manicured landscape, and to observe the tall rows of palm trees planted by African slaves so long ago, and was reminded of being told by a tour guide that

they sometimes hid the precious seeds of these trees in their Afros to sell on the Black Market. I recall similar stories in Lawrence Hill's historical fiction *The Book of Negroes*. Chilling are the roots of racism; marvelous is the human ability to circumvent and create! (Apr. 27)<sup>3</sup>

Some of my picture captions noted a wall mural that tells the story of the African slaves who were brought in from across Europe and Africa to work for the Portuguese plantation owners.

The guide tells us how the Portuguese tried to 'capture' the local indigenous groups and enslave them, but they escaped to live in the surrounding forest and were able to resist. I learned that the life of the slaves is a large part of the history of Carnival. The dances and costumes are rooted and have evolved through them. For example, as the mural below shows, all of the items the 'slaves' carried on their heads became represented in the elaborate headpieces of fruits and vegetables (above). (Feb. 15)

The guide did not tell us that Brazil was the last country in the world to abolish slavery (1888), nor that there is a racial divide in this city. But several weeks after the tour and weeks of additional conversation, more and more only in Portuguese, my homestay father spoke about this. "*Today Ricardo told me in a whispered voice "Olenka, there is racism in Brazil. We are trying to improve the situation but of course no one wants to talk about it. There is racism."* (Mar. 4) This topic never left my mind: "*... was Ricardo giving me advice about a taboo topic for future conversation, sharing a value that lingers deep within the habitus (Bourdieu, 1973), or trying to subvert a topic that could influence his own employees.*" (Mar. 16) Upon further reflection, I note that the news never

---

<sup>3</sup> Sadly I did not have the opportunity to visit the University of São Paulo's Emancipation, inclusion, and exclusion exhibit of 76 photographs of slaves, but caught some on line. In 1888, Brazil became the last country in the world to abolish slavery. The University holds the largest collection of slave photos in the world. The exhibit is "attempting to open up a significant, yet largely unengaged, corner of Brazilian history. Perhaps it will encourage a better understanding of the worldwide system, a reclaimed vision of the ways people presented themselves and lived amid one of the most painful chapters in human history." See <http://hyperallergic.com/93626/seeking-humanity-in-the-barbarity-of-brazils-slave-past/>. (Apr. 29)



mentioned what we consider racism at home, for example, racial profiling. Rather, the issue seemed linked to poverty and education.

3. Inventorying observations – I collected brochures, newspapers, advertising postcards, DVDs to bring home from Brazil, and completed as much of my class text/workbooks as possible. Once home, I printed out select websites and sorted and categorized these artifacts for thematic analysis as well. They included references to people, events, places, objects, familial and societal values and proverbs, mentors, cross-cultural experiences, and favorite/disliked activities. I found that many of my experiences became meta-analyzed – reflections on reflections in the multi-column fieldnotes – ever deepening my understanding of my self and my conceptions of the social world in which I reside. The following excerpts described strategies I used to make daily chit chat and avoid the loneliness that can precede culture shock (Oberg, 1954):

In anticipation of a loneliness that might settle in, I set out to make contact with locals early in my stay. I spoke to everyone who crossed my path on the way to the uni everyday. The man at the newspaper kiosk offered a smile while the pudgy man who ran the air-conditioned bus line gave me a begrudging hello, as if I had disrupted his time doing nothing. The friendliness of the security guards at the three schools I passed daily varied according to their busy-ness. Those who set up daily kiosks were equally reserved. “When I can speak enough to buy some gum, chocolate, candy or popcorn, perhaps they will warm up” I wrote on Feb. 13. This proved to be an accurate prediction; however, I had to make daily purchases for a week to break through to a smile of the dona do kiosk. I was aware that the prices were higher than those in grocery stores a little farther away, but these purchases were about relationship building and not item acquisition. The sidewalk cleaners were friendliest of all and after a few weeks even initiated the greeting. “I feel noticed – not so invisible.” I wrote on Feb. 20. After entering the university gates the greeting patterns changed. I noted a clear distinction between infra-structural support staff, restaurant employees and faculty, with primarily only restauranteurs being responsive, unless I already knew someone... and wondered if the same would be noted at home? (Feb. 27)

4. Chronicling the autoethnographer's educational history, typical day and week, and annual life cycle – My journal and emails home record my daily walks, routines, my weekend excursions and the special events of *Carnaval*, Easter, and other public holidays, as well as my insider world as a researcher and teacher of SLA, applied linguistics and pedagogy. In this way I was investigating my “own people” (Hayano, 1979; Woolcott, 2004) – language learners in immersion settings or what Bowles (1949) might call travelers.

My field journals described conversations with instructors, student-peers, home-family member and strangers with whom I “practiced” Portuguese and gained both little and big C culture (Unesco declaration on culture, 1976). Some of my peers were journalist students and I read their blogs regularly, comparing my impressions and observations to theirs.

Well, after watching the regular Saturday morning travel shows, I decided that I needed to get out into the heat. I walked down the winding hill and decided to visit a new mall. Actually, I discovered that the best way to practice Portuguese was to go shopping – in shops with few customers. Lonely Saturday afternoon Brazilian employees always had time for a conversation. I mean, those who were not owners of the shop. There was lots to talk about and I always learned new vocabulary (*linha da bainha, de frente, manga, decote, algodão, seda, linho ...*) One lady, whose ancestors came from Eastern Europe asked me to come again – just to talk. She also complimented me on my ability to communicate. This was perhaps the encouragement I needed: internally the conversation was self motivating, but externally my North American habitus sought this tidbit of acknowledgement. Or perhaps it is just my personality? (Mar. 21)

Today I said “Obrigada” and “Tchau” to my street friends. (Apr. 30)

5. Reading and responding to other autoethnographies and self-narratives – during the time of this project I read and reread a number of memoirs and autobiographies, for example, Ruth Behar's *Travelling heavy*; Paul Bowles's *Sheltering Sky* (1949); Eva Hoffman's *Lost in Translation* (1989) and took related notes.

In *The Sheltering Sky* (1949), American author Paul Bowles distinguishes the tourist from the traveler: “Another important difference between tourist and traveler is that the former accepts his own civilization without question; not so the traveler, who compares it with others, and rejects those elements he finds not to his liking.”

Some critics have likened a traveler to someone interested in self-transformation while a tourist wants to do and see everything that has made a place famous! In many ways Bowles is distinguishing the types of students who pursue Portuguese classes in Brazil, or any second language in any immersion setting. With Brazil now being a member of BRIC and host of FIFA’s 2014 World Cup and Rio de Janeiro hosting the 2016 summer Olympics, Brazil has caught the world’s attention.

Thus, it is not surprising that interest in learning Portuguese has increased, especially for study abroad students. I met dozens of students of various ages at the universities, on long distance busses and in local markets. To these foreign students, Brazil was described as “exotic”. They recounted its urban and rural secrets and allure: the international media’s depiction of its dark side of violence, crime, and the underworld. Many boasted seeing the bridge to Niteroi where *Fast and Furious* was filmed. Brazil is large and has international neighbours that offer experiences of the past – for example, Andean people living without modern technology in Bolivia or Peru.

... Despite the amount of time they spend in a country the tourists seem to primarily be seeking trophies of social and cultural capital – stories of both the places everyone has been – Corcovado, Lapa, Machu Pichu, Manaus...and the unique story that will distinguish their youthful adventure from that of others – perhaps volunteer work in a favela? Or sighting of a great white shark off of Recife.

Travelers will look deeper. They will seek what Bourdieu has called “habitus” both to try to get inside the minds of the local and to be inhabited by that mindset as insiders. ... They will ask thousands of questions, constantly comparing responses, amassing small grains of information until they have a silo of understanding. They will come to understand the history of Brazil as a colony and how it has created social classes as well as social welfare. They will come to respect *jeitinho* as creativity in action and humour....(Mar. 28)

6. Exploring other field texts such as “storied poems, personal journals, field notes, letters, conversation, interviews with significant others, family stories, documents, photographs, memory boxes, personal-family-social artifacts, and life experiences” (Clandinin & Connelly 2000: 101) – The graduate students with whom I worked completed assignments on personal intercultural critical incidents which offered insight into local culture and habitus, as did chats with good friends from my visits in the 90s, including my host, who were all especially patient with my questions and generous and informative with responses.

7. Engaging in self-participant-observation – autoethnographers observe their own behaviors and document their thoughts while living them, thus accessing “covert, elusive, and/or personal experiences like cognitive processes, emotions, motives, concealed actions, omitted actions, and socially restricted activities” (Rodriguez & Ryave, 2002: 3). I grew aware of what was “taken-for-granted, habituated, and/or unconscious” (Rodriguez & Ryave, 2002: 4) and now make myself vulnerable while sharing.

Van Maanen (1988) describes the writing style of autoethnography as varied – “somewhere in the continuums between “realist” description and “impressionist” caricature and analytical description and “confessional” self-exposure. Thus, my notes included descriptions and impressions of people and events and my moments of confusion, frustration, embarrassment and joy ... In the space allotted in this paper I cannot present all of the significant or mundane moments (for example, the day a new baby was brought home to a multigenerational family, birthdays and parties in my homestay as well as the untimely death of my homestay father (who had become a trusted friend and cultural informant); obtaining my identity card at the office of the federal police; attending concerts, dances, impromptu performances, museums, art galleries, the planetarium, schools; my farewell party). Instead, I have synthesized themes of relevance to instructors of Portuguese as a second language (PSL) and alluded to some of them as appropriate.

*Ethics*

Since I cannot protect the identities of some of the people mentioned in this paper (e.g. my daughter), I have given them this paper to read and deleted anything with which they were uncomfortable.

*Trustworthiness*

For Merriam (2009) trustworthiness is met through the following procedures: triangulation ensures multiple sources of data evidence; member checks confer with the participants the description and interpretation of the data; saturation points to more data adding little to consistencies that have already surfaced; and thick description provides rich detail of the context of the study. Qualitative research designs are usually flexible, evolving, and may include a “general hunch as to how you might proceed” (Bogdan & Biklen, 2003: 40), like this paper. I know that it is the responsibility of the researcher to decipher why his/her “findings are worth paying attention to” (Lincoln & Guba, 1985: 290).

*Limitations*

The study has many limitations: I was only in Brazil three and a half months; I did not visit all states or areas; I am only a beginner level communicator in Portuguese (despite my enthusiasm) and hence was only able to participate in some aspects of culture; when in Paraná I spoke mostly Ukrainian with friends<sup>4</sup>. I acknowledge that memory selects, shapes, embellishes, limits, omits, distorts and blurs the vitality of details (Dillard, 1987). It even triggers aversion when related to unpleasant past experiences (Foster, McAllister & O’Brien, 2005) and that I may have been influenced by a course I took with Paulo Freire during my doctoral studies and my prior experiences teaching in the very Europeanized Paraná. As previously mentioned, I have been selective about the content presented in order to protect the identities of my family, instructors, students, peers and co-workers, and friends. Finally, since “the

---

<sup>4</sup> Paraná was settled about the turn of the previous century by many Eastern Europeans, who were enticed by the offer of inexpensive land. With their well established agricultural skills, they arrived by boat from Germany in droves. Like the first wave of Ukrainian immigrants to Western Canada, they named their villages and churches after those in their homeland.

degree of affinity researchers have with the population under study ... can introduce a question of bias in the study” (Mehra, 2002, as cited in Chenail, 2011: 257), I fully disclose my passion for learning languages and cultures and my general tendency to see *la vie en rose*.

### *Thematic Findings*

I read, coded, reread and recoded my diaries, notebooks and photo caption collections to the point of data saturation. The three recurring themes that emerged were SLA and pedagogy, culture and intercultural competency. I present highlights of each here.

### *SLA/Pedagogy*

In this section of the paper I address external and internal factors related to SLA. By external factors I mean instructors, instructional strategies, learning resources or authentic materials, and opportunities to use or practice the language outside of the classroom. Internal factors refer to my own motivation or investment (Norton, 2000), learning strategies, effort, prior knowledge and skills, idiosyncracies (such as cognitive and affective interference) and overall aptitude, attitude and dispositions. In the five sub-themes that follow I call upon the reader to recognize the delicate and inseparable interweaving of internal and external factors. I am fully aware that some of these points may be personal and of how idiosyncratic personal factors influence learning. (Woods, 1996) In this section I address learning the basics of pronunciation, grammar, vocabulary and genres; interference or perturbations, including the use of English; the challenges of developing reading and writing skills, and authentic learning resources.

## **Learning the basics: Pronunciation, grammar, vocabulary and genres**

### *Pronunciation*

Higgs (1988) interviews with adult ESL learners recorded self perceptions of their needs as they moved from being absolute beginners to more advanced

language users. As Figure 1 reveals, the learner's need for pronunciation practice and coaching is greatest at the beginning of his/her SLA, strong again as an intermediate learner and of equal value to grammar, vocabulary, fluency and sociocultural competency as an advanced learner. My diary and field-notes confirm this finding. On several occasions I wrote:

Oh how I wish that there was an old fashioned language lab. I want to practice pronunciation and do pattern drills...I need this practice...my accent is so anglicized. Maybe age is making even the muscles in my face weak!! (Feb.23)

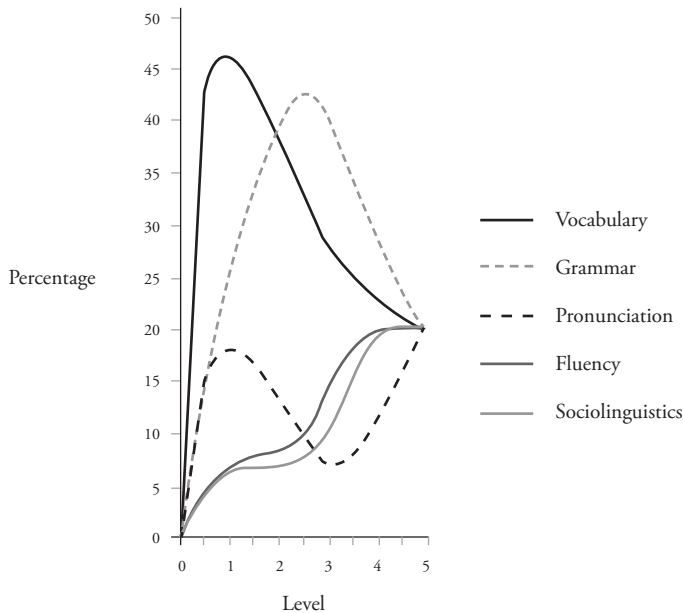


Figure 1 Higgs Graph of SL Learner Needs (Richards & Lockhart, 1994)

This entry might reflect how I learned French many decades earlier and the familiar process I wished to replicate since it had contributed to my being frequently mistaken for a native speaker of French, an insider, not only because I had a confident control of pronunciation, grammar and vocabulary,

but also because I identified positively with the people and culture<sup>5</sup>. Although my *savoir apprendre* was strong, I was so very conscious of the failing in my Portuguese pronunciation:

My accent embarrasses me. I cannot bear to hear the tinny sounds I make of this melodic language” (Feb. 27)

... But having asked for access to a lab and being told that the best thing for me to do was listen to radio, television and music, I had no choice but to relent in my quest. I searched online for some pronunciation practice exercises or programs in Portuguese, like ones I know exist for ESL, but found none. I am used to this situation in “lesser used languages” like Ukrainian and Polish, but was hoping for more, given the population of the Portuguese speaking world.

I also know that quality direction is a key to language lab success. If I had not had the careful ear of someone like M. Fernand, director of the language lab during my undergraduate years studying French, growth would have been slower. As a choir director, he could hear those fine nuances that usher the FL learner’s dreams into a reality of becoming simultaneously invisible in one’s foreignness and visible as a participating insider. (Feb. 27)

### *Grammar*

My course notebooks are filled with “masculine” and “feminine” exceptions and regular and irregular verb conjugations in all tenses. The grammar explanations were superb in all of my classes. My instructors and all those whom I observed were not only trained linguists but had significant experience working with foreign students. They offered clear grammar instruction in a

---

5 Hage (2006) describes an insider as possessing what Bourdieu called habitus, a type of socio-cultural belonging “But an insider is also someone who identifies with the ‘order of things’ within such a space, whether this ‘order’ takes the form of a formal set of laws or an informal ‘the way things are done around here’. The insider is someone who perceives that this collective order of things is their own. Thus, they feel that their ‘I’ can legitimately speak the ‘we’ of the collective identification with the law. He or she can say ‘this is our law’ or ‘this is our way of doing things’. This is what marks political belonging. The outsider is usually someone who does not experience either socio-cultural or political belonging. It is someone whose mental and bodily dispositions have evolved somewhere else and thus feels culturally ‘out of place’. Likewise, the outsider does not identify with or experience the law as his or her law but somebody else’s law. (par 1, [http://www.academia.edu/1596849/Insiders\\_and\\_Outsiders](http://www.academia.edu/1596849/Insiders_and_Outsiders))



heavily grammar-based program – most of class time was spent either correcting grammar homework, observing and listening to explanations of grammar or writing grammar based tests. The sidenotes in my textbook and binder repeat “*good explanation*”, “*Good use of coloured chalk*”; “*clear and smooth examples.*” Occassionally, especially as I became more comfortable in Brazil and capable of interacting, I wrote “*more examples needed*” (Feb. 25) or “*more relevant everyday usage examples needed*”. (Mar. 3) “*I hear the rumblings of my peers, always checking in with one another for clarity, always in English. Perhaps more examples would help them?*” (Mar. 12) Research confirms that people learn by examples more than explanations. “*Examples sometimes feel barren of culture or even usage. It could be funny to hear of the consequence of a mis-use of a verb tense or the double/triple entendres of some vocabulary. I am sure that such must exist!*” (Mar. 19) My *savoir comprendre* was at work, as was the fact that I am professionally a teacher of language teachers!

As I began to work closely in a pedagogic “coaching” relationship with P, one of the graduate students, after class, P began to increase the number of interactive grammar activities in his/her lessons. After each grammar explanation, students were invited to practice the concept utilizing thematic vocabulary already presented in an interactive way. “A fundamental way of changing the requirements for success on a particular task is to recontextualize the text presented to, and understood by, the learner” (Cole & Griffin, 1987: 23). My additional goal was also to help the instructor see the need to increase the complexity of activities in class and to overcome some of the boredom that hallway discussions and low attendance implied:

We were not being given tasks akin to our cognitive abilities, even if they matched our linguistic ones. We needed projects in which were embedded smaller challenging activities or tasks. We needed to be able to repeatedly recontextualize familiar scripts such as shopping, asking for directions...the Gouin approach of over a century ago is still relevant for us – I wanted to be able to shop, ask for information, talk a bit about myself and my family when people asked! I craved genre instruction – oral and written... such as introductions or interviews. Maybe such assignments were on the horizon and I just had to be patient? (Mar. 18)

My peers and I had *savoir* and wanted to put it into action in our SLA (*faire*)!  
(Mar. 19)

This slight step away from the textbook was intentional: “even if a learner grasped the textbook, he or she might still be at a loss when trying to engage in real communication” (Fang, 2006: 125).

In order to activate *savoir s’engager*, the instructor was encouraged to seek input from students about how they were learning. We co-designed feedback sheets (based on Bilash, 2005) with five questions so that the instructor could have evidence to support some of the changes being discussed: 1. What did you like in today’s class and why? 2. What did you not like in today’s class and why? 3. What have you learned in this course, and today? 4. What is difficult or confusing to you? 5. Additional comments?

### *Vocabulary*

I always felt short of vocabulary and *did not have enough of a base to grow it easily, or should I say rapidly, in everyday conversation*. (Feb. 7) At the beginning of my stay, before I had attended any classes, I was constantly deciphering between interactivity that presents *extraneous* cognitive load (that interferes with learning) and *germane* cognitive load (that assists in learning) (Chandler & Sweller, 1991). In other words, by listening for key words, some of which were cognates, I could get the overall gist of the message (*savoir apprendre*). It was as Resnick and Klopfer (1989: 5) have noted: “We can learn most easily when we already know enough to have organizing schemas”. Although I was utilizing my experience learning new languages and familiarity with romance or Latin languages, I still had to build the networks or schemas of lexicon, syntax, grammar, pronunciation, and culture in Portuguese.

When I requested a homestay in which I would have a room with a television, I had anticipated the need for hours of listening to the language before I would gain comfort and confidence to produce new sounds, a bit like Asher (1969) designed in his evolution of total physical response (TPR). I also anticipated the three benefits of watching/listening to TV news: 1) vocabulary recycling (Blatchford, 1973; Brinton and Gaskill, 1978) or the assets of re-

dundancy of input (Chaudron, 1983; Chiang & Dunkel, 1992). Designed to reach a broad public, the news genre repeats specific vocabulary items and structures and avoids ambiguous structures which may hinder comprehension. 2) the fluency of newscasters – their use of appropriate pausing, rhythm, intonation, stress, rate of speaking, and the use of interjections and interruptions (Bell, 2003). 3) the nature of the news offers cognitive, affective and social status. “Understanding is not merely associating meanings to words, sentences or discourses, but constructing mental models in episodic memory, including our own opinions and emotions associated with an event we hear or read about” (Van Dijk, 1991: 367).

Although it took a few weeks to get the TV functioning, it acted as the asset that I had expected. I began by watching news – *world news was on several stations throughout the day so I could tap into my background knowledge and curiosity, and the visuals were worth “a thousand words” (which I did not possess)*. (Jan. 31) But there was a notable adjustment for me: While I could work, cook and even talk on the phone at home while watching/listening to TV, in Rio, *watching TV took my full concentration.*” (Feb.7). Then one day, almost invisibly the problem disappeared. I say invisibly because it may have occurred before I noticed.

Today I turned on Bom dia, as usual, and began to do my morning exercises. While on the floor behind the bed doing sit-ups I suddenly realized that I understood the news. I did not need the visual support to comprehend. What a break through. I suspect dreaming in Portuguese will be next. (Mar. 7)

From several blogs by Westerners, I gather that some people consider Bom dia to support and promote a stereotypic view of the traditional domesticated woman and perhaps even hokey, but it offers me a wide range of vocabulary and exposure to helpful genres and contemporary issues – recipes, cooking, fashion, issues such as education, disabled, pets, healthcare ... and the visuals help me see more dimensions of Brazil. I guess it depends what you see and if you are learning the language or already know it! For me Bom dia was a real asset! (Mar. 10)

All of my *savoirs* were activated. I was eager to learn about Brazilian news (*savoir être; savoir apprendre*), to gain historical understanding and political education through documentaries and daily commentaries (*savoir comprendre*), and local values and beliefs, products and practices (*savoir*).

### *Genres*

Bilash (1998) and Swales and Feak (2000) point to the need to examine discourse products in the form of genres. Bilash (2011a; 2011 b; 2012a; 2012b) has also applied this to oral discourse noting that interaction typically contains multiple speech acts but also follows familiar patterns such as in self-introductions, interviews, asking or giving directions. Meaningful SL instruction supports the learner in experimenting with multiple oral and written genres.

Today I came home and introduced myself in Portuguese: Meu o nome é Olenka. Eu sou do Canadá. Eu sou canadense. Eu moro na Gávea. Everyone clapped. They knew how eager I was to be able to communicate with them I was then able to practice questions asking each person in the house their name and where they lived. I felt fortunate to have the family there in so many ways – as support, as communicators, as cheerleaders, and just as people to combat the tinge of loneliness that accompanies not being able to communicate with others. Even skype, emails, and internet do not fill some hole. (Feb.13)

### **Interference-cognitive load-perturbations**

Despite my efforts to be a good student – to attend classes, be punctual, participate fully, do my homework, study, ask questions – there was some constant and annoying nagging in my brain – what Maturana and Varela (1980) would call perturbations. In their theory of autopoiesis, they describe the ongoing human cycle of being in socio-psycho-cognitive-affective-physiological equilibrium, experiencing some event that pushes one into disequilibrium and then the human act of recalibration toward a new equilibrium. Deleuze has also taken up this process on a larger social scale calling on striated and smooth spaces and lines of flight. Certain inner interferences were pushing me

out of equilibrium and calling me to recalibrate. I needed my full cognitive capacity (Kahnemann, 1973) to overcome them so as to be able to process and produce messages. Below I share four of the most prominent perturbations from my first few weeks in Rio – interference of French and Spanish, my pronunciation, “no”, and use of English.

The first and not so surprising interference came from my knowledge of French and Spanish.

While these linguistic resources were also assets in understanding messages, I would reach out with Spanish and then French words to complete simple thoughts only to meet confused listeners. Portuguese may be a romance language but it is more distinctive than I initially thought. The difference in production comes from all of the little glue words – the ones that join words together to make sentences, to make meaning: “eu” not “yo”; “eu hacho” not “yo creo”; “uma” not “una” or “une”; “do” not “de” and never “du”; “mas” not “pero” ... (Feb. 18)

Sometimes these language highways in my brain would experience a traffic jam. I would pause, close my eyes and search for a word, remaining silent until the bottleneck in the traffic jam yielded the word – and word traffic ran smoothly again. Listeners would sometimes come to my rescue saying “Just say it in English” or “Diga em inglês”. I couldn’t seem to explain to them that my mind just needed time to find the word, like taking one’s turn when waiting or yielding on to another thoroughfare...that no words were available in any language. (Mar. 20)

Perhaps this is just cognitive overload and a function of my age as I do not recall similar moments in my past SLA experiences. Or maybe this occurs when one has multiple language tracks in the mind? (Mar. 31)

I suspect that some failures in communication may have also been exacerbated by my pronunciation as well. For example, my crisp “onde” from Spanish against the carioca’s “ondje”. Thus the second interference or perturbation.

The melodic rhythm of Portuguese was not as pleasant as Spanish or French to my ears when I first arrived. “*It was a cross between Slavic sounds and romance language words....but I couldn’t seem to get passed the sounds at first.*” (Jan. 29)

The most troublesome perturbation in the first weeks of my stay in Rio de Janeiro was “no/não” whose sounds I could not initially differentiate. In English no is a negative and the North American psyche has been trained to reject phrasings such as ‘no eating in the lunchroom today’ in favour of ‘the lunchroom is closed today’. The message is simply delivered in a positive manner. Thus the abundance of “no” in the oral and visual environment in Rio began to weigh down on me: “No hotel”, “No restaurante”, “no cinema” – signs, posters, and even eavesdropping on a conversation were full of no’s. At the time, without either a dictionary or phrasebook, I was unable to verify the meanings but as soon as I began my Portuguese courses I learned that “no” was a preposition (in or at) and began to distinguish it with the sound of “não”. My diary read:

I cannot figure out the meaning of “no”. Why would someone put a sign on a restaurant that says this is not a restaurant? Or on a hotel? Or on a poster for upcoming concerts or musicals. I need to find a dictionary. Even when I asked Ricardo in English he seemed puzzled by my query. I shall take a photo of some of these signs and ask more directly. (Jan. 23)

The contradiction between the sunshine and generally happy disposition that I feel walking around Rio and the negativity of seeing and hearing so much “no” is like sandpaper on my skin....and each day the grit of these coated abrasives grows. (Feb. 10)

In fairness, I must admit that I have tried to purchase a dictionary. There are not that many bookstores around, even in the yuppy neighbourhood of Baixo Gávea only a 20 minute walk from my prédio. (Jan. 24)

I discovered google translate today. My peers were always using it, but it didn’t click that I could access it until now, thanks to Miguel, a student from Mexico. (Mar. 8)

Eventually I overcame these interferences. Learning a language is like putting together a 1000-piece puzzle- sometimes you feel so certain that a piece belongs in a certain area, perhaps because of its colours, yet only after assembling many of these small areas does one have to concede that the piece really doesn’t fit. (Feb. 17)

The final interference was use of English. As a world *lingua franca* English can be found everywhere. This does not mean that everyone everywhere is fluent in English, but it does mean that educated people everywhere will likely have some ability to communicate in English. I encountered English on a near daily basis in three venues: at home, at the university and on guided tours. Although sometimes used as cultural mediation, English frequently became a default mechanism for the interest of others.

In Lotherington's (2007) diary of her experience learning Spanish in a three-week immersion in Costa Rica, she notes that her homestay father would only use Spanish with her, although he was fluent in English and describes the "lengthy conversations after dinner and breakfast [as] intense learning opportunities" (Lotherington, 2007: 117). She also describes her frustration and decrease in confidence not being able to understand his wife, a unilingual who used more colloquial Spanish. Finally, she cites the value of the guides' use of English during cultural excursions. "Their cross-cultural mediation makes me think about language teaching in terms of cultural and linguistic bridging. Our bilingual orientation to the tour requires us to listen carefully to hear what is going on, but it gives us the chance to review hypotheses about meaning when the guides switch to English and to predict when they switch back to Spanish. They provide us with ideal content-based learning in their bilingual introduction to the history and production of coffee. We are entertained and informed and leave the plantation knowledgeable, thoroughly caffeinated, and thinking in Spanish" (p. 114).

In my case my host family wanted to speak English, not Portuguese, with me, and when Ricardo, my host father, learned that I spoke French, he was especially eager to converse in French. I begged all of the family members to use Portuguese with me, but with varied success, often feeling like the proverbial broken record. "*Was it that they were accustomed to foreign students with whom they only spoke English? Was it that they took in foreign students in order to keep their English strong? Or perhaps my low level of production left them with the impression that my comprehension was equally low? Or that they could not remember their time of SLA many decades earlier?*" (Mar. 2)

Attending one of their parties was a real motivational booster as I was able to speak with their guests in Portuguese.

Wow! Today I met many of my host family's family members and spoke exclusively in Portuguese. People were patient with my search for lexicon, and I learned a lot about people. I even met a gentleman who invited me to an Esperanto group that meets on Friday nights. I was happy to have a cell phone number, too, so that we could exchange information." (Feb. 21)

I often find myself in the kitchen with the house help who have no English and a more colloquial register of Portuguese. We chat and laugh and they teach me about new tropical fruits and vegetables and how to cook some Brazilian dishes. Thinking about Lotherington's article, for me interaction with Sonia and Maria is more of a motivator than a disappointment. Of course, I also had more than three weeks to learn Portuguese. (Mar. 4)

At the university most employees knew English, though only some willingly spoke. I sometimes felt as if they were resisting me as a foreign symbol of neo-western colonialism, but perhaps many just do not feel confident speaking English. (Feb. 19)

A few of the international staff love practicing English with me, and I find myself in the same rut as with my homestay family, always requesting that we use Portuguese. (Feb. 20)

The most pervasive use of English, somewhat to my initial surprise, was in the classroom. When I studied Spanish in Mexico and German in Germany the major and sometimes only common language of students was usually the new language we were all learning. Thus we used whatever we knew to communicate and learn about one another. With the digital age, anglo imperialism, and the need for a common language within world wide networks of business, research and nations (e.g. the emergence of the EU), English emerged as a more common world language. In this context my peers had little interest in revealing their limited level of Portuguese, but great desire to make social connections with one another. English became the language of the hallways, the course facebook page, and in-class interaction, except when called upon



by the teacher. I learned how much language is tied up in identity. *“Sam is just not willing to use Portuguese and sacrifice or risk the leadership status he has accorded himself. His desire to create a group feeling was commendable and these efforts would go a long way to detour culture shock for these young adults. But in using English, almost exclusively, even during class time, he and others demonstrate that the individual social status and relationships far outweigh potential language learning”* (Mar. 4). Perhaps Sam feared emptiness, which Eva Hoffman (1989) describes in her immigration from Poland to Canada when she was fourteen: “I’m not filled with language anymore, and I have only a memory of fullness to anguish me with the knowledge that, in this dark and empty state, I don’t really exist” (p. 108).

Or perhaps it was simple resistance to the new identity that necessarily arises in learning a new language? “Identity constructs and is constructed by language” (Leung & Lee, 2009: 30). Language constructs identity when groups choose to be part of those who speak a foreign language or not.

The English presence was strong and overt. It took considerable classroom management as we would say in public education to stop it from taking over the time spent in class. Attendance was low, especially by the French who could not quite fathom how few absences constituted the university’s 30 per cent absentee policy (above which meant an automatic failure in the class). Students who were obtaining credit for the courses from their home universities seem to take the course more seriously. Ron did his homework daily and never missed a class. In conversation with him I learned that his other two courses were offered in English by visiting professors from his home university. None of my peers described any “home” institutional meetings or “checking in” on language development or cultural or intercultural observations, although people like Meg who were on a Rotary scholarship did write a regular blog. What were they saying? What were they describing? And how did what we talked about compare to what they wrote? (Feb. 27)

I saw and overheard C and J in the market today and they used only English amongst themselves even though they seem among the strongest in the class. As Spanish majors and Portuguese minors, they have the ability. I wonder why when

they are in groups they seemed to defer to the bravest amongst them to ask the questions... (Apr. 6)

The European males know the way to language practice and becoming insiders. A, J, R and L, four of the ten males in the class, have already found Brazilian girlfriends which they told me “helped them improve their Portuguese” and “more easily get things done.” What will happen when you leave, I asked. “That’s a long time from now” they answered. Maybe at 20 or 25 years of age four months is a long time! (Apr. 8)

Although active and creative problem solvers, many of my peers did not seem able to suspend judgment or satisfaction, a trait that Byram (1997), Fantini (2000) and Bilash (2005) describe as essential to learning a new language and culture. Or, was the demand trumped by the fact that a generation of educated young people now have the common language of English? And the social status accorded to fluency in that language?

Tours of Rio are available in a variety of languages. When I first arrived in Brazil I needed tours to be offered in English and especially appreciated the information gleaned. The guides were as Lotherington (2007) notes, “cultural mediators”. They were accustomed to questions from tourists, had refined and adapted their explanations to their audience and even told some jokes. With time, as has been noted elsewhere, I also realized that they were only telling part of the story, to draw upon novelist Chimamanda Ngozi Adichie’s talk about the danger of a single story. (See: [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story) )

The prevalence of English became a roadblock for my SLA, to my *savoir apprendre*, which I particularly noticed in the final month of my stay. I needed to constantly balance the amount of Portuguese I experienced daily with the amount of English. While I continued to speak with my homestay family in Portuguese, broader opportunities began to decrease as I became busier with my own teaching and conference preparation in English. My homework, especially the daily writing I had committed to, waned, and I could not sustain all of my commitments and still have time for the amount of Portuguese I craved.

I feel like my last month in Brazil has been the biggest challenge to my language development. My daughter is here so I am using less Portuguese outside of class. I am marking graduate student assignments, all in English. I want to spend time with my daughter and that takes us to some tourist-y things where one doesn't hear that much Portuguese either. Although we had three invitations for Easter, I had already promised my Ukrainian friends in Paraná that I would see them – thus more Ukrainian than Portuguese, although those who saw me the first week I arrived commented positively on my increased ability to communicate. J (Apr. 24)

Although I am feeling behind in my work, upon reflection I see how important the immersion experience is... and how fortunate I have been to have so many insider friends who have taken me to non-tourist places where I can really experience daily life by average Brazilians - living culture...(Apr. 25)

It was clear to me now that only my mind could resolve the perturbations or interferences I was facing, and with time and patience, it did. (Feb. 28) As with error correction research, the learner must notice, know or seek the correct form, and self correct. I wonder which interferences my peers were facing? If they may have been hindrances to their willingness to communicate in Portuguese amongst one another? (Apr. 29)

### **Reading and writing**

In addition to audio and visual oral input, I sought input from level-appropriate reading materials and written output. Some opportunities to encounter written language existed in the textbook, but being in an immersion setting offered a much broader access to resources.

#### *Reading*

*I sought out and asked about free reading materials, like the Oxford Bookworms or the Penguin series that I gave the ESL and EFL teachers I work with in Canada and abroad. I was a bit surprised that none of my instructors seemed to know what graded readers were and attributed this to my poor or should I say evolving communication skills. ... until I began searching for them on my own in book stores...but to no avail. I soon abandoned this direction and took up youth books,*

*one of which I found in the book store of the rodoviária and read on my bus trip to Paraná.* (Mar. 2) Being able to read and understand this book without a dictionary was another confidence booster, the kind I appreciated having regularly to keep propelling my language growth forward.

*Perhaps as Brazil's economy continues to grow and more people recognize the value of learning Portuguese, graded readers will become available. Or, perhaps this lack is a reflection of what Paulo Freire once said in one of my doctoral classes: North America and South America are the younger siblings of Europe, where communication is dominantly literate, and Africa, where communication is dominantly oral. Freire said that North America and South America have both traditions with North America leaning toward more literacy and South America toward more oracy.* (Mar. 12) Or perhaps this reflects a growing economy and the emergence of an accompanying environmental print society? *Thinking about Japan, Europe and North America, there are not as many signs or written texts in Brazil's environment.* (Jan. 27)

*I enjoyed browsing the Brazilian versions of The Three little pigs and other fairy tales, and was especially attentive to the visual and cultural depictions of characters – the wolves' teeth were more vicious, the pigs' noses were more prominent...* (Mar. 2) Fang (2005) describes the power that free reading of familiar translated books had on her motivation to learn a SL: "... the characters in these stories had become my role models and the wish of living a similar life stimulated me to learn a foreign language well" (Fang, 2005: 120).

*Today I discovered the familiar free Metro newspaper in Rio. I knew that it existed in many languages and had often read it while travelling abroad and on public transportation at home in Canada. Metro responded to some of my reading needs: articles that are short and varied through which the reader can feel successful at having understood and learned something. I wish that I had thought to look for it sooner. I have always recommended it to my ESL students as a way to learn about the local community.* (Mar. 10)

### *Writing*

Daily writing in Portuguese reminded me of my undergraduate years learning French and the extra effort I took to write and find an *assistante* who graciously read, corrected and explained my *fautes*.

Even though it takes me at least an hour to compose a simple paragraph, it is an excellent review of grammar and helps me to build my vocabulary. Besides I have fun creating stories and trying to be funny, well, at least as funny as one can be with such a small vocabulary, no idiomatic expressions and no command of syntax! (Feb. 25)

I wished that Portuguese had an equivalent to the French *Bescherelle*, but after a variety of inquiries, including some with my peers from France, I learned that such did not exist. (Mar. 15)

Well, imagine my shock when I returned to Canada and discovered that it did exist and my confusion as to why our instructors did not recommend it as a required text: <http://www.amazon.com/Bescherelle-Les-Verbes-Portugais-Bresiliens/dp/0828857814> “*Today I wrote a skype message in Portuguese to my Ukrainian friends in Paraná, although it felt a bit strange to be interacting with them in a different language. They answered and I noticed some interesting differences in sentence structure between English and Portuguese*” (Mar. 16).

### *Feedback*

Feedback on our writing was offered in the form of grammar corrections and scores based on the number of errors made. This is common and helpful in university level language classes, especially when grades are competitive and success is measured in terms of accuracy. However, the absence of commentary about *what* I wrote also had a detrimental effect on my productivity.

Slowly I began to just write shorter and simpler assignments, sticking close to the vocabulary presented, knowing that the fewer mistakes I made, the better would be my grade! (Mar. 14)

I am beginning to see why some students seem bored in class. The assignments are not challenging or meaningful. Most students are completing them in class or copying off of others’ at the beginning of the next class. I know that we are capable of more, and of being more creative...but perhaps instructors do not see this? Or perhaps they do not have the time to grade our work so do not give us more? (Mar. 16)

Over the years research has documented how student motivation is linked to instructor feedback. Often known as assessment for learning, the instructor's role in the feedback loop appears crucial (Fleming & Levie, 1993). I noted how *it didn't matter what I wrote, the evaluation was always based on the number of errors I made; never did I receive comments about the substance* (Mar. 14).

The discovery of a children's book by the famous poet, singer, musician and beloved Brazilian artist Chico Buarque was a highlight early in my stay for several reasons. First, his work is understandable for beginning level language learners like me. Second I had found one of his books on my own, thus learning *more* about him in class, rather than just learning about him.

I read a delightful children's story yesterday – Chapeuzinho amarelo. It was akin to Little Red Riding Hood, but the little girl is wearing a yellow hat. She sets off on a journey and along the way meets a lobo (wolf) and becomes very scared.... she is given various forms of advice to rid her of her fears including being told to shout out the word lobo as he tries to intimidate her. As she shouts, "Lobo lobo lobo lobo lobo" (wolf! wolf! wolf!) she begins to hear bolo bolo bolo which means cake and sits down, enjoys a piece of cake and her fears disappear! If only losing our fears could be that easy! :- ) (Feb. 17)

I was so excited to integrate this story into one of my first writing assignments on Feb. 18, six days after my first class:

É chove muito – é a primeira vez depois um mês. *Refreshante! Mas depois essa surpresa agradável vêm visitantes não agradáveis. As visitants quem estão com fome: sim, as mosquitos! Não só alguns mas como também todo um exército! Eu tenho uma arma contra ele - OFF. Eu borriço o quarto, os lençois e me banho em OFF. Em seguida eu apago a luz e me cobro com o cobertor. Eu ouça as ordens do comandante e eu fica com medo. Em seguida eu penso do libro de Chico Buarque: Chapeuzinho Amarelo. Os mosquitos são meu "lobo"....e eu faço o mesmo da Chapeuzinho quando fica com medo. Eu repeti lobo-lobo-lob muitas vezes até lobo lobo lobo fica lo-bolo-bolo-bolo e eu caio no sono calmo.*

It came back with helpful corrections and enabled me to figure out agreements and verb tenses that had not yet been taught. But,

I so wanted someone to say “Oh, you know Chico Buarque! Or this is cute or funny!” Was the red-pen marked return a statement about Brazilian culture? Praise and encouragement are not words that dominate interaction as much as I am accustomed. Maybe I am behaving too North American? Too sensitive? Or perhaps the load of marking is excessive for instructors? I do know the time and attention required to grade SL writing! (Feb. 25) Or perhaps my story was incomprehensible? Or Chico Buarque’s story unknown to them? (Apr. 15)

By March I needed to act on this niggling perturbation about the nature of the assessment for learning and used my graduate class as an opportunity to do so.

Today was a positive day on the pedagogic front. After discussing the role of assessment for learning or feedback from the instructor with my grad class last week and suggesting that feedback might include some comments about the content of the writing – the message being delivered – as well as the grammar, one instructor told me that s/he had tried it with an assignment: “Students thanked me for the comments. I never dreamed that this would be possible.” (Mar. 25)

### ***Culture in the classroom - Learning Resources and Authentic materials***

In learning Batak, Rodgers (2012) presents lessons developed by and with an elder in the absence of any textbook for Javanese. In my Portuguese classes, as has already been mentioned, grammar explanations and thematic vocabulary were clearly presented and always helpful, but the best lessons – the most engaging ones – occurred when culture permeated the class: *... what really engages me is the cultural information that the instructors throw in....about directors or actors when we watch a film...or about social structure when we learn family terms...these are things that are hard to learn quickly without insiders, and without which it is difficult to interact with average people for whom this information is common*” (Mar. 22)

Films and songs were particularly welcome and reminded me of Breen's (1985) work describing authenticity in the classroom as not only authentic materials, but also the authenticity of both the tasks that accompanied them and the context in which they took place, which in this context remained the grammar-based classroom.

Today we shared our homework orally, as we usually do. Sometimes J asks us to read what we have written and sometimes she just asks us to talk. In the latter situation I realize that she is using the homework as a warm-up. I talked about a South American Spanish film called *Madeinusa* and there seemed to be moderate interest in it from my peers, more after I wrote the title on the board and they could see 'made in usa'. Sadly the majority of my peers (the Americans and Brits/Scots) described Hollywood films; I was hoping to add some foreign films to my list of movies to see. Their choices were not so interesting to me, but the collective familiarity did offer us all a chance to test our comprehension of the summary by guessing the name of the film. It also reinforced a learning insight I have written about frequently: Teachers have to help build the cultural base for students. Without their guidance Portuguese will become a means of sharing only what is already known, an already familiar life, albeit using new words and sentence structures. This sharing also injected some light-hearted laughter into the group, much needed since little bonding seems to have taken place in this class, unlike in others where I am either a student or observer. I wonder if this has to do with the fact that we have to change classrooms for each class? Curriculum theorist Joseph Schwaab (1983) reminds us that any change in milieu, content, students or teacher results in a different whole. (Feb. 22) [See Appendix B for a sample of my notes from a class.]

From my experience in a homestay family and Sunday walks to the scent of the churrascos, I was experiencing and learning about family life in Brazil. But not until I saw the 2008 spoof *A Guerra dos Rocha* in one of my classes, did the topic come to life. We were asked to watch the film, complete a family tree chart and describe each main character using adjectives.



Today we watched a hilarious DVD – A Guerra dos Rocha – a comédia about a family in which the dona de casa was superbly portrayed by a male actor (akin to Brendan O’Carroll’s portrayal of Agnes Brown in the British sit-com Mrs. Brown’s Boys). The activity we did following the viewing was a review of family members and an opportunity to use and learn new adjectives. I enjoyed figuring out the family tree that was assigned us. The characters spoke quickly and I had to really concentrate to figure out who was who...I loved this challenge... This was an engaging class. I also noted how the laughter enabled all members of the class (who were in attendance) to let their guards down a bit.” (Mar. 25)

Although the DVDs shown in class offered me insights into the culture, I often yearned for more instructor commentary. The instructors were my capable peers (Vygotsky, 1978) and I craved challenges from them, as opposed to simply information.

As a constructivist learner and teacher, I am aware of my own zone of proximal development (ZPD) and crave more growth and challenge. ZPD is “...the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined by problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 1978: 86) (Mar. 15)

As I glance at the textbook I see references to more films and am disappointed that I will miss these in having to leave before the 5-month course ends. Still, I have a few titles to pursue when I return – to help maintain my Portuguese. (Apr. 26)

The most meaningful cultural interaction in my courses took place under sad circumstances – the sudden death of my homestay father. I was grateful for their compassion and guidance: “*I shall never forget my instructors’ responses when I told them about Ricardo’s death. They were compassionate and immediately guided me as to what to do and how to behave at the funeral. Here I so appreciated their ICC awareness and facilitation*” (Apr. 27).

In classes we also engaged in music, singing and poetry through youtube clips.

Today we listened and watched a youtube clip about Maria Bethânia, a famous Brazilian singer. I came home and looked her up on google for some musical company and was delighted when I found one in which she collaborated with Chico Buarque singing Teresinha. I confess that I did not understand most of it, though the written lyrics on the clip helped, but still it was a cultural immersion that took me to imagining another time period in Brazil...and in my own youth....Later in this class we answered questions about Caetano Veloso e Gilberto Gil and the movimento tropicalista while practicing “quando” with past and past imperfect.” (Mar. 18)

I have always wondered how teachers can tell students to “read, watch films, listen to the radio” without providing any real direction. As a beginner learner how would I know which music, radio, TV or films to engage with – there are so many to choose from...and experimenting seems to be fraught with extraneous cognitive load? When I teach beginner level ESL courses I introduce concrete titles, with choices, always having been selected because of a thematic fit, language level, and cultural value. (Mar. 3)

Learning culture is a constant dance between what one knows from one’s own cultures (of schools, universities, shopping, social class, age, country...), what one learns about a new culture (in another country), and what one becomes aware of in both known and new cultures. “One cannot learn a language without learning its culture” (Halliday & Hasan, 1985: 53), but which aspects of a culture should be focused on, how can we best represent these cultures, and how can we present this information to students without perpetuating existing stereotypes?

Halliday and Hasan (1985) and Clouet (2007) acknowledge that “the social structure is not just an ornamental background to linguistic interaction... it is an essential element in the evolution of semantic systems and semantic processes” (Clouet, 2007: 55). Thus, learners of a new language need to learn about and engage in discussions related to the social structure. Further, “critical cultural awareness promotes the importance of individuals being

aware of their own ideology and the need to be explicit about and justify one's criteria for evaluating other people's actions, or the documents and events of other cultures, as well as one's own." (Byram, 2006: 124) As a Canadian who highly values egalitarianism, grasping the ever visible class divide in Brazil was a steady source of disequilibrium.

There are elevators for residents and visitors of apartment buildings and another for deliveries. There are stairways labelled similarly. Although jobs are created by having security guards control vehicle entry to such complexes, doormen providing daily greetings, and assistance to residents, maids and cooks and dog walkers maintaining a high quality of life, one cannot help but notice that there is also a racial divide. One feels a snobbism among middle class merchants who look you up and down as you enter their shop or even walk along 'their' beach. And in my neighbourhood of Gávea, one of the five richest in Rio, I sense it on the sidewalks – the residents never step away for a passerby, but the 'workers' always do. (Feb. 19)

On the other hand, there is also a certain collective concern about the wellbeing of all.

To keep employment high there are many distinct jobs in all stores. One person (A) "serves" you. Then when you decide you want an item you take a sheet of paper from A and go to B who calculates how much you have to pay and gives you another sheet of paper. You take that to person C and pay. Meanwhile person A has taken your items to person C and it has been wrapped/bagged so that after paying you walk out with the item. (Jan. 28) A fellow Canadian business student thought that this was wasteful and that competition and hard work were the only compassion needed in the marketplace! (Mar. 23)

...some group is always on strike somewhere in Brazil. I watch the news several times a day and I see the concerns and sometimes destructive actions of protesters. FIFA is quite worried about the strike plans of workers during the World Cup and with good reason. In this city of 11 million, transportation is critical to every aspect of life. How will the steady expression of inequality embedded in

the strikes play out with the Brazilian pride and passion for soccer (futebol) and their own identity? During Carnaval the garbage strikers, who are considered reasonably well paid manual workers, were requesting an increase from R\$ 803 (US\$345.) to R\$1200 (US\$515) a month and a food allowance from R\$12 to 20 (USK\$8.50) and overtime pay for Sundays and holidays. (Mar. 10)

The above observations and interpretations are mine and I was able to confirm them with some of my old friends. Sadly, never were these matters discussed in class. Perhaps, this reflected what post-colonial literary theorist Gayatri Spivak (Spivak and Sharpe, 2008) describes in the subaltern? Perhaps the privileged instructors were uncomfortable with these topics? (Apr. 12)

Since “the foundation of culture is not its shared knowledge, but its shared rules of interpretation” (Hager, 2012: 34), SL learners need to understand the intention behind words and how to interpret their meaning according to the culture of their target language. “If we regard language as a tool for understanding the world, students then need a shared cultural background in order to be culturally competent when using language to understand and interpret the world” (Hager, 2012: 34). To accomplish this the teacher plays a significant role as intercultural and linguistic mediator.

## **Closing**

In this autoethnographic paper I promised to answer three research questions and offer tips to teachers of Portuguese as a second language (PSL).

*How can I describe the SLA process of learning Portuguese in an immersion setting?* My fieldnotes were ripe with metaphors – my attempts to capture the processes of struggle and joy in *savoir apprendre*. They described my preference for a mix of “modern and traditional methods” (Fang, 2006: 124) and also revealed both affective and cognitive needs in my SLA. There was a strong recurrence of the internal – external balance between needing reinforcement of my progress and needing to feel that I was making progress. I frequently identified appreciation of acknowledgement of my progress in language de-

velopment and found that the external praise of random strangers acted to motivate, reinforce, and confirm my rate of growth internally. I relied upon sources outside of the university courses to meet my conversational needs and offers of praise which were in turn processed as encouragement. My initiative or *faire* were signs of what Norton (2000) would call investment. On the cognitive front learning vocabulary and applying grammar concepts was an ongoing challenge, though I also craved genre assignments. *My dictionary was not very satisfactory; it was thick, bulky and not very thorough.* (Feb. 28) I had to build a vocabulary rapidly and I felt that I needed to have visual support in class in order to be reminded of the vocabulary I knew but wasn't using, or needed to learn. Classes that offered me a chance to use the language were especially useful, though too infrequent to satisfy my appetite for learning.

*What role did culture play in that process?*

For me culture learning was a key driver in SLA, especially in the classroom. My peers' faces changed and their whispers ceased whenever multi-media was used – films, songs, ads, youtube clips.... Assignments using newspapers and reporting on what we read were interesting and when instructors offered additional insight they were “very helpful”.

I also craved more guidance from my instructors. Rather than be guided to “watch TV” I needed more detailed direction in the form of “This show is playing on Sunday night at 7. It is about .... You might be interested because...”

One of the graduate students became a key cultural mediator for me, informing me about concerts and special events and often accompanying me to them. I only wish that I had met her as soon as I arrived and wondered if it might be possible for instructors to share upcoming news events with students through email?

In reflecting upon the idiosyncrasies of my SLA of Portuguese it is clear that culture played a consistently critical and central role. It engaged my mind, heart and soul. It gave me a purpose for learning Portuguese as well as a consequence of its acquisition. “Vygotsky was proposing that children's understanding is shaped not only through adaptive encounters with the physical

world but through interactions between people in relation to the world – a world not merely physical and apprehended by the senses, but cultural, meaningful and significant, and made so primarily by language. Human knowledge and thought are themselves therefore fundamentally cultural, deriving their distinctive properties from the nature of social activity, of language, discourse and other cultural form” (Edwards & Mercer, 1987: 20).

The more culture I learned the more I craved. The experience of being in Brazil was an experience that without Portuguese would have rendered me a tourist (Bowles, 1949), an observer, an outsider, a peripheral participant (Lave & Wenger, 1991). And even though I am currently only able to express these thoughts in English I could not have had them without learning Portuguese. And this outcome of being able to gain something from the past that moves you forward in your ability to communicate with others lies in deeper recesses than are expressed in current models of ICC.

*How did intercultural competency influence the process?*

Knowing culture is not the same as being able to apply what you know. Interacting with others in a new language requires me to let down some of my fears, barriers, much of what I am not aware. My SLA began by talking with people in my homestay; hence the value of homestay. Then I moved to chatting with strangers; hence the need for initiative or *faire*. My graduate students were the capable peers I craved and to them and my other teachers, I shall always be grateful. They welcomed me in to Rio. They informed me... they took me places where I was the minority who could observe and participate as I was ready. Their command of English made them cultural mediators and helped them offer me cross-linguistic pointers.

The paper attempts to illuminate intercultural competency (ICC) in action. At every step of my journey I saw how the attitudes, knowledge and skills of communicative competence (Canale & Swain, 1981) influenced my acquisition of Portuguese, albeit at only a basic level (A2 to B1 on Common European Frame of reference (CERF)). As Lázár et al. (2003) has described, *intercultural communicative competence* builds on these linguistic, sociolinguistic and discourse components (*savoir comprendre*). My attitudes (*savoir être*)

revealed curiosity and openness, and readiness to see other cultures and my own without being judgmental. The constant comparisons and contrasts (interpreting and relating, discovery and interaction (as well as critical awareness) with previous experience revealed my *savoirs* of ICC.

### *Tips for instructors*

So how can this autobiography be of value to readers who are teachers of PSL? “A balance between the two features of language study is difficult to achieve, either stressing linguistic forms, which in turn ignore the people who use the language, or emphasizing cultural matters, which fails to draw attention to linguistic form, making the language ‘superficial and unserviceable’” (Byrd et al., 2011: 5). I call upon PSL instructors to do both. Beyond the value I gained from my instructors’ linguistic knowledge and ability to present clear explanations of grammatical concepts alongside examples and exceptions, I add the following.

1. Instructors cannot assume that just because a student is living in a country that s/he actually speaks the language of the country much outside of class. What can you do for each level of language learner to increase the opportunities for use of PSL outside of class time? E.g. directing them to a specific ability-appropriate website or TV show, posting a schedule of upcoming and relevant events with websites to explore about each. While this may be an initially heavy outlay of time, much content can be recycled and collaboration among peers can yield a better product with less individual time investment.

2. University-level students are smart. They want to be challenged. Their lower level of linguistic production does not equate with a low level of comprehension or cognitive ability. Create engaging genre activities (e.g. interviews, peer introductions, skits, debates) and respond not only to the accuracy of their Portuguese, but also the quality and insight of their thoughts.

3. Introduce students to authentic reading resources, including online newspapers and the free *Metro*. A memorable assignment included skimming newspaper articles, summarizing one article in writing, and discussing one in class. Seek out graded readers, if possible, and bring fairy tales to class to read aloud. Folklorists consider the latter to be an inherent conveyor of cultural values.

4. “The use of literary texts can promote reflection on cultural differences, develop understanding of the home culture, and consequently enhance more tolerant and open attitudes towards other cultures” (Gonzalez Rodriguez & Puyal, 2012: 108). Further, the “use of literary texts avoids superficial, simplified, impersonal, or artificial ways of presenting cultural content in textbooks” (p. 109). Films can play a similar role and perhaps even more greatly enhance the cultural input. However, just watching a film or reading a text falls short of learning culture; discussion with a capable peer is required, in this case, an instructor, or perhaps a fellow undergraduate student who is learning English could act as a cultural mediator, especially with guiding questions provided by the PSL instructor.

5. Presentations. CEFR divides speaking into two categories – appropriately, individually delivered and interactive. Beginner level students can particularly benefit from individual presentations about family, their city, hobbies, places in Brazil, prepared with the support of visual aids.

6. Structured listening tasks. Introduce students to news reports and everyday sounds through listening tasks. As W. H. Auden has written, the ear tends to be lazy, craves the familiar, and is shocked by the unexpected; the eye, on the other hand, tends to be impatient, craves the novel and is bored by repetition.

7. Challenge students to take initiative and look for opportunities to learn and utilize Portuguese in a wide range of settings. Begin classes with a few minutes of questions wherein students ask about language usages that they have encountered outside of class. As PSL instructors answer, be generous with cultural understandings as students are building their schematas.

8. Collect information from your students using the five questions proposed in this paper to help you develop a pedagogical relationship with your students and better facilitate their learning through your instruction and decisions about what to do during class time.

9. Create time in class to share interferences or perturbations. The description given by one person often resonates with others. Students will appreciate the instructor’s support and the instructor will learn more about how students learn – both essential in the learning-teaching dance.



10. Show students the *savoirs* of Byram's ICC framework to empower them to reflect on their own actions and beliefs.

To close, I return to my journal. “*On Feb. 18 we listened to a song – poetry – on Rio by Menescal e Bôscoli. And although I am not a full carioca, I now understand these lyrics in my heart and am indebted to every carioca who contributed to the impressions left of this exciting, vibrant, safe, caring and ‘alive’ habitus.*”

<i>Rio que mora no mar</i>	<i>Rio é mar</i>
<i>Sorriso pro meu Rio</i>	<i>Eterno se fazer amar</i>
<i>Que tem no seu mar</i>	<i>O meu Rio é lua</i>
<i>Lindas floresque nascem morenas</i>	<i>Amiga branca e nua</i>
<i>Em jardins de sol</i>	<i>É sol, é sal, é sul</i>
<i>Rio, serras de veludo</i>	<i>São mãos se descobrindo em tanto azul</i>
<i>Sorriso pro meu Rio</i>	<i>Por isso é que meu Rio da mulher beleza</i>
<i>Que sorri de tudo</i>	<i>Acaba num instante com qualquer tristeza</i>
<i>Que é dourado quase todo dia</i>	<i>Meu Rio que não dorme porque não se cansa</i>
<i>E alegre como a luz</i>	<i>Meu Rio que balança</i>
	<i>Sou Rio, sorrio</i>
	<i>Sou Rio, sorrio</i>
	<i>Sou Rio, sorrio (Apr.29)</i>

## References

- ADICHI, C. N. (2009). TED global: The danger of a single story. Retrieved from [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story)
- ASHER, J.J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind; collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Ballantine Books.
- BEHAR, R. (20). *Travelling heavy*. Durham, N. C.: Duke University press.

- BELL, D. M. (2003). TV news in the EFL/ESL Classroom: Criteria for Selection. *TESL-EJ*, 7(3). 1-17. Retrieved from <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej27/a2.html>
- BENNETT, M.J. (1993). Toward Ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In Paige, R.M. (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 2171). Yarmouth: Intercultural Press.
- BILASH, O. (1998) Planning for Writing Instruction in a Middle Years Partial Immersion Setting. *Foreign Language Annals* 31(2) 159-168.
- \_\_\_\_\_ (2004). How are Your Students Experiencing Your Heritage Language Program - the Value of Obtaining Student Feedback. *IHLA Newsletter*, 2(2), 5-8. Edmonton, Alberta: International and Heritage Languages Association.
- \_\_\_\_\_ (2005). Why does it take so much energy for me to motivate my students? *IHLA Newsletter*, 2(3), 2-4. Edmonton, Alberta: International and Heritage Languages Association.
- \_\_\_\_\_ (2011a). Developing Heritage Language Literacy: Cracking the code vs reading with understanding, *IHLA Newsletter*, 8(2), 11. Edmonton, Alberta: International and Heritage Languages Association.
- \_\_\_\_\_ (2011b). Just in time for the Oscars: discussing movies. *International and Heritage Languages Association Newsletter*, 8(3), 8-19. Edmonton, Alberta: International and heritage Languages Association.
- \_\_\_\_\_ (2012a). Top Three. *International and Heritage Languages Association Newsletter*, 10(1), 5-11. Edmonton, Canada: International and Heritage Languages Association.
- \_\_\_\_\_ (2012b). Working with the winter weather. *International and Heritage Languages Association Newsletter*, 9(2), 6-24. Edmonton, Canada: International and Heritage Languages Association.
- BLATCHFORD, C. (1973). Newspapers: vehicles for teaching ESOL with cultural focus. *TESOL Quarterly*, 7, 145-153.

- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education group.
- BOWLES, P. (1949). *The Sheltering Sky*. In J. Lehmann (Ed.), London.
- BRINTON, D. & GASKILL, W. (1978). Using News Broadcast in EFL/ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 12(2), 403-415.
- BREEN, M. P. (1985a). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 59-70.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_ (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In: ALRED, G., BYRAM, M. & FLEMING, M. (Eds). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Toronto, ON: Multilingual Matters. p. 109-129.
- \_\_\_\_\_ & ZARATE, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, p. 239-243.
- BYRD, D. R., CUMMINGS HLAS, A., WATZKE, J. & VALENCIA, M. F. M. (2011). An examination of culture knowledge: A study of L2 teachers' and teacher educators' beliefs and practices. *Foreign Language Annals* 44(1), 4-39. Blackwell Publishing Inc.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* (1): 1-47.
- CHANDLER, P. & SWELLER, J. (1991). Cognitive Load Theory and the Format of Instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- CHANG, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- CHAUDRON, C. (1983). Simplification of input: Topic and reinstatements

and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17(3), 43-459.

CHENAIL, R. J. (2011). Ten steps for conceptualizing and conducting qualitative research studies in a pragmatically curious manner. *The Qualitative Report*, 16(6), 1713-1730. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-6/chenail.pdf>

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CLOUET, R. (2007). Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarum* (5, pp. 53-62).

COLE, M. & GRIFFIN, P. (1987). *Contextual factors in education: Improving science and mathematics education for minorities and women*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education research.

CRESWELL, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 4th ed. Boston: Pearson.

DEARDORFF, D.K. (2004). Internationalization: In Search of Intercultural Competence. In: *International Educator (vol XIII, no.2)*.

\_\_\_\_\_. (2006) *Chapter 11: Assessing Intercultural Competence in Study Abroad Students*.

DENZIN, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Thousand Oaks, CA: Sage.

DILLARD, A. (1987). *An American childhood*. Boston, MA: G.K. Hall.

EDWARDS, D. & MERCER, N. (1987). *Common Knowledge: the development of joint understanding in the classroom*. London: Methuen.

ELLIS, C. & BOCHNER, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. In Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. (2<sup>nd</sup> ed., pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.

FANG, F. (2006). My experience of learning languages and teaching English in China – A narrative inquiry. *English Teaching: Practice & Critique*, 5(2),

- 117-129. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.macewan.ca/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=e5dec1e-35a2-4347-9e43-f502f3cb57c3%40sessionmgr4004&vid=12&hid=4211>
- FANTINI, A. E. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. Retrieved from [http://www.sit.edu/publications/docs/feil\\_research\\_report.pdf](http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf)
- FORMENTI, L. (2004). *The DIANOIA Project Handbook: Autobiographic & Narrative*
- Didactics for Social Workers, Teachers, and Cultural Promoters. Anghiari, AR: Libera Università dell'Autobiografia.
- FOSTER, K., MCALLISTER, M. & O'BRIEN, L. (2005). Coming to auto-ethnography: a mental health nurse's experience. *International journal of qualitative methods*, 4(4), Retrieved from [http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4\\_4/html/foster.htm](http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4_4/html/foster.htm)
- GARRETT, P. & YOUNG, R. F. (2009). Theorizing Affect in Foreign Language Learning: An Analysis of One Learner's Responses to a Communicative Portuguese Course. *Modern Language Journal*, 93(2), 209-226. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, L. M. & PUYAL, M. B. (2012) Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts. *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies* 34.2: 105-124.
- HAGE, G. (2006). Insiders and Outsiders in Beilharz and Hogan (Eds.), *Sociology: Place, Time and Division*. Oxford University Press.
- HAGER, M. (2012). Culture: The Basis for Learning Business in a Foreign Language. *Global Business Languages*, 17, 33-52. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.macewan.ca/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=e87dfdf-46bc-410c-adc7-0f03c88b7247%40sessionmgr14&vid=38&hid=101>

- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HAYANO, D. M. (1979). Auto-ethnography: paradigms, problems, and prospects. *Human organization*, 38(1). p. 99-104.
- HIGGS, J. (1988). Planning Learning Experiences to Promote Autonomous Learning. In: BOUD, D. (Ed.) *Developing Student Autonomy in Learning*, (2<sup>nd</sup> *edition*). London: Kogan Page.
- HOFFMAN, E. (1989). *Lost in translation: A life in a new language*. Nova York: Penguin.
- JORGE, J. (1994). Diary Studies as Illumination: Case Study of the Portuguese Classroom. *Language Learning Journal*, 10, 64-66.
- KAHNEMAN, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KAPLAN, A. (1993). *French lessons*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- KIROVA, A. (2007). Redefining my professional identity. In A. Asgharzadeh, E. Lawson, OKA, K.U. & WAHAB, A. (Eds.) *Diasporic Ruptures: Globality, Migrancy, and Expressions of Identity, Volume 1* (pp.53 – 68). Rotterdam: Sense Publishers.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LÁZÁR, I., HUBER-KRIEGLER, M. & STRANGE, J. (2003). *Mirrors and windows – an intercultural communication textbook*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications>
- LECOMPTE, M. (1987). Bias in the biography: bias and subjectivity in ethnographic research. *Anthropology and education quarterly*, 18(1), 43-52.
- LEUNG, L. & LEE, P. (2009). The roles and importance of Internet activities, new media use, and leisure participation on leisure satisfaction. In: LEUNG, L., FUNG, A. & LEE, P. (Eds.). *Embedding into our lives: New*

- opportunities and challenges of the Internet* (pp. 27-51). Hong Kong: The Chinese University Press.
- LI, L. (2005). My language autobiography: a critical view. *English In Education*, 39(3), 93-108. Retrieved from: <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.macewan.ca/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=e5dec1e-35a2-4347-9e43-f502f3cb57c3%40sessionmgr4004&vid=5&hid=4211>
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- LOTHERINGTON, H. (2007). Diary of an Edu-Tourist in Costa Rica: An Autoethnographical Account of Learning Spanish. *TESL Canada Journal*, 24(2), 109-131. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ925447>
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition: the Realization of the Living* (second edition). In Robert S. Cohen and Marx W. Wartofsky (Eds.), *Boston Studies in the Philosophy of Science* 42. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co.
- MERRIAM, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education Limited.
- OBERG, K. (1954). Culture Shock. In *Youblisher in Bobbs-Merrill Series in Social Sciences*, Retrieved from <http://www.youblisher.com/p/53061-Please-Add-a-Title/>
- Pearson-Evans, A. (2006). Recording the Journey: Diaries of Irish Students in Japan. In BYRAM, M., FENG, A. & CRAWSHAW, R. (Eds.) *Living and Studying Abroad: Research and Practice* (pp. 134-156). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- RESNICK, L. B. & KLOPFER, L. E. (1989). Toward the Thinking Curriculum: Current cognitive research (ASCD Yearbook). Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum Development.

REED-DANAHAY, D. E. (1997). *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. New York, NY: Oxford.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.

RODGERS, S. (2012). How I learned Batak: Studying the Angkola Batak language in 1970s New Order Indonesia. *Southeast Asia Program*, 93, 1-32 doi: 10.1353/ind.2012.0007

RODRIGUEZ, N. & RYAVE, A. (2002). *Systematic self-observation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

RUBEN, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.

SCHULZ, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1), 9-26.

SCHUMANN, J. (1998). The neurobiology of affect in language learning. *Language Learning*, 48(1).

SCHWAB, J.J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. *Curriculum Inquiry* 13(3), 239–265.

SINICROPE, C., NORRIS, J. M. & WATANABE, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. Honolulu, HI: Technical report for the Foreign Language Program Evaluation Project.

SPIVAK, G. & SHARP, J. (2008). *Chapter 6, Can the Subaltern Speak?*. Geographies of Postcolonialism. Sage Publications.

STEINMAN, L. (2005). Writing Life 1 in Language. *McGill Journal of Education* 40(1). 65-79.



- SWALES, J. & FEAK, C. B. (2000). *English in Today's Research World: A Writing Guide*. University of Michigan Press.
- VAN DJJK, T. A. (1991). Media contents: The disciplinary study of news as discourse". In: JENSEN, K. B. & JANKOWSKI, N. (Eds.). *Handbook of qualitative methodologies in mass communication research*. (105-120). London: Routledge.
- VAN MAANEN, J. (1988) *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- WOLCOTT, H.F. (2001). *Writing up qualitative research*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- \_\_\_\_\_. (2004). The ethnographic autobiography. *Auto/Biography*, 12, 93-106.
- WOODS, D. (1996) *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Appendix A: Byram’s Model of ICC**

Table1

	<p><b>Savoir comprendre/skills of interpreting and relating</b></p> <p><u>What? (explanation)</u> = ability to interpret a document/ event from another culture, to explain and relate it to documents/events from one’s own culture, learners relate oral and written texts to each other and try to interpret each in the light of the other, involves the skill of mediation</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> tasks that allow careful reading, analysis, interpretation of texts – in order to achieve a change of perspective. creative tasks working with literary texts (writing new scenes, new ending), look at action in literary text from the point of view (how does the American school work – what is a typical day like at such a school), role plays/certain games</p>
<p><b>Savoirs/knowledge</b></p> <p><u>What? (explanation)</u> not primary knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others) knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other, of interaction (individual and societal) comprises traditional Landeskunde knowledge [autostereotypes (+/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes sb has about other cultures)] knowledge about social interaction</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers...)</p>	<p><b>Savoir s’engager/critical cultural awarenesses</b></p> <p><u>What? (explanation)</u> ability to evaluate critically on basis of explicit criteria, perspectives, practices, products in one’s own culture/ other cultures, countries, closely connected with cultural studies, dealing with speakers from another culture always involves the evaluation of a culture – this often leads to an exchange of the stereotypes, aiming for a critical evaluation of another culture – development of all other’s levels / competences necessary, including a critical perspective on one’s own culture</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> critical comparison how Australian and German society deals with immigration</p>
	<p><b>Savoir apprendre/faire/skills of discovery and interaction</b></p> <p><u>What? (explanation)</u> = ability to acquire new knowledge culture/cultural practices and to operate knowledge, attitudes, skills</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> comparing e-mails, face-to-face and virtual encounter projects (webcam), chat, study visits – ethnographic observation tasks (sounds, images, smells ...), negotiation of cultural misunderstandings, role plays, critical incidents</p>

**Savoir être/Attitudes (savoir être)**What? (explanation)

attitudes, values (one holds because of belonging to social groups / to a given society), attitudes of the intercultural speakers and mediator, = foundation of ICC, curiosity, openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own, willingness to relativise one's own values, beliefs, behaviours, willingness not to assume own beliefs etc. are the only possible and correct ones, ability to "decentre" – ability to see her own values, beliefs, behaviours might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs, behaviours

How can it be developed in class?

using brainstorming, visual aids when working with texts to create curiosity and interest, using texts written by or about learners from other cultures telling about their lives, children's and young adult literature, authentic texts – brought by learners (songs, interviews), virtual and face-to-face encounter projects (e-mail, exchange) – getting-to-know phase important, cultural similarities in forefront

**Appendix B – sample summary of a class (Week 2)**

Feb.18

*We began class describing what we did on the weekend, if asked. J wrote some key words on the board. Then she reviewed present indicative with ar, er and ir verbs on the smart board...and some irregular forms. We were then given a half page of exercises to do individually and corrected them together. When students had questions she answered, but not always clearly, at least that is what I gathered from the whispers of students for help and peer explanations that followed, all in English. This could be improved - maybe call it better understanding the questions/thinking of the students?*

*We then participated as a class in completing a chart on *Melhores coisas e piores coisas do Rio*. We were then given an individual task to *escreva as seis melhores e piores coisas da sua cidade natal* and we shared them at our tables. With my partners being Alix from Paris and Scott from NYC comparisons were interesting and conversation engaging. Though I couldn't help but notice Scott hitting on Alix and Alix flirting with him. J and the two of them seemed to want to get the task done asap and return to flirting – in English! Then we shared as a class and J wrote down key point/vocab.... She also explained that in Portuguese the pronoun *gente**

*These are opportunities for ICC- when students explicitly compare ways from home and ways of Brazil and come to understand underlying thoughts, values, and beliefs, the latter having to come at least in part from the instructor.*

*Then we brainstormed for a minute about Bossa-Nova. What is it - musical movement, minimalist of the 60's with singers like Chico Buarque, Gilberta Gil (tropicalista), João Gilberto, Tom Jobim. And listened to a youtube clip: Rio-Roberto Menescal. We listened to the words and completed a fill in the blank. We corrected our work (even though we had heard it only one time) with lots of pronunciation tips and sang it several times, each time a bit louder. This seemed to relax us all though I sensed the young American men seeking out a comfort zone among one another. J reminded us that singing is a good way to learn a language and that we should listen more to music. Good learning strategy tip. I wonder if she will give more such tips? I sensed that some students need to get some for oral language...*

*The interesting cultural point that arose had to do with a girl from Knoxville who said that her city was the secret laboratory of the home of the atomic bomb and that she felt that this was a negative attribute. I did not understand at first and then thought that it was a positive. At home, as a teacher, I would have taken this up as an opportunity for a debate. X reminds us of the importance of controversy in sparking authentic dialogue. Here, no debates or values; just information exchange.*

*As I reflect on our learning resources I see some super components – a variety of exercises in the textbook for homework (e.g. T-F, sequencing, fib, matching)...*

*Students lend themselves to communication because people come from different places, but there seems no drive to stimulate debate. Perhaps this is cultural? I know that at home the taboo topics are sex, religion and politics. I wonder what they are here? I always thought of Brazil as highly politicized....Perhaps I have stereotyped Freire's work as being typical! L That could be debated...Many mentioned the desigualdade social - no debates but no apologies...*

*I like the interactive potential of the class; unfortunately, the students seem set on using English amongst one another. I understand why: it's a bit like what happened between Alix and Scott. These single hormone-infested young people do not want to miss a single nuance – either giving them or receiving them. Their beginner level Portuguese is just not as good as their English if it is their second language. It is indeed watching the validity of sociocultural theory unfold before my very eyes. ... and seeing the precedence learners place on learner-learner relationships over subject content.*



## Sobre os autores

---

**Rosa Marina de Brito Meyer** Professora associada do Departamento de Letras da PUC-Rio, é coordenadora acadêmica da área de Português como Segunda Língua, desenvolvendo projeto específico no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Naquela área, apresentou palestras e comunicações em 30 eventos nacionais e internacionais; orientou 2 pesquisas pós-doutorais, 20 teses de doutorado e 41 dissertações de mestrado; publicou 7 livros em co-organização e 39 capítulos em livros científicos.

**Norimar Júdice** é graduada em Comunicação Social e Letras e mestre em Letras pela UFF. Possui doutorado em Letras pela UFRJ e pós-doutorado pela PUCSP. Na UFF, é professora (categoria Associado IV) dos cursos de graduação em Letras e de pós-graduação em Estudos de Linguagem, coordenadora do Programa Português para Estrangeiros e responsável pela aplicação do Exame Celpe-Bras. É também líder do grupo de pesquisa *Português do Brasil para Estrangeiros: estudos e depoimentos sobre o processo de constituição e consolidação da área*. Possui experiência nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, com foco em estudos sobre gêneros textuais, materiais didáticos e formação de professores de português como língua estrangeira e língua materna.

**Patricia Maria Campos de Almeida** é licenciada em português/francês e especialista em Português Língua Estrangeira (PLE) pela UFRJ. Em 2007, obteve seu título de doutora em Letras pela PUC-Rio. Em agosto de 2011, finalizou estágio pós-doutoral na UFF. Desde essa época, lidera – com Norimar Júdice – o grupo de pesquisa Português do Brasil para estrangeiros: estudos e depoimentos, sobre o processo de constituição e consolidação da área. Atua, desde 1997, na UFRJ, com o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Desde 2014 coordena o setor de Português Língua Estrangeira, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas.

**Alexandre do Amaral Ribeiro** Doutor em Linguística pela Unicamp, possui pós-doutorado na área de português como segunda língua (PUC-Rio). Atua como professor do Departamento de Língua Portuguesa e Filologia (Lipo) do Instituto de Letras da UERJ, onde também é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras. Coordena o Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (Nupples).

**Inés Kayon de Miller** Professora associada do Departamento de Letras, PUC-Rio. Ph.D. em Linguística Aplicada pela Universidade de Lancaster (Inglaterra), atua na linha de pesquisa em Discurso, Práticas Cotidianas e Profissionais, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Tem longo envolvimento com programas de educação continuada para professores de línguas estrangeiras da rede pública e particular. Coordena o trabalho do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, integrado por professores e alunos multiplicadores que refletem sobre suas vidas no cotidiano escolar.

**Beatriz de Castro Barreto** Doutora em Letras pela PUC-Rio, dedica-se à pesquisa voltada para o ensino de produção do texto acadêmico e profissional. Coordena a cadeira de Comunicação e Expressão da PUC-Rio, é responsável pela criação, elaboração e execução de disciplinas de leitura e produção de



textos orais e escritos para os diversos cursos de graduação da universidade. Concebeu e coordenou um curso de extensão voltado para a Linguagem no Trabalho. Com experiência como professora do Colégio Santo Inácio no Rio de Janeiro, dedica-se, desde 1990, à formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa sob a perspectiva da Prática Exploratória. Faz parte da equipe idealizadora de uma formação inicial de professores de língua apoiada na prática reflexiva cotidiana em busca da qualidade de vida em sala de aula.

**Lívia Assunção Cecília** Doutora em Letras pela Università di Bologna e especialista em Português para Estrangeiros pela PUC-Rio, atualmente é professora de Português do Leitorado Brasileiro (CAPES e MRE) na Università di Bologna e professora responsável pelo programa de Língua Portuguesa na Johns Hopkins University – SAIS Europe (Itália).

**Ana Alexandra Silva**, a autora licenciou-se em Ensino de Português e Inglês, na Universidade de Évora, em 1996. Continuou os seus estudos e realizou mestrado em Linguística Portuguesa, na Universidade de Coimbra, em 2001. Em 2008 completou o seu doutoramento na Universidade de Évora, na área da Linguística. Começou a sua carreira universitária em 1997 como assistente estagiária e é, atualmente, professora auxiliar. Desde 2005, leciona cursos de Português como Língua Estrangeira, tendo-se especializado nos níveis de iniciação. A integração em Projetos Europeus, no domínio da aprendizagem de línguas menos conhecidas, foi essencial para o desenvolvimento de um estudo que se baseia na aplicação das novas tecnologias ao serviço do ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira.

**Maria João Marçalo** Doutora em Linguística, é professora auxiliar com agregação na Universidade de Évora, Portugal. Tem vários artigos e livros publicados, entre os quais *Introdução à Linguística Funcional* e *Fundamentos para uma Gramática de Funções Aplicada ao Português*. Presidiu a organização do

II Simelp (Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa), realizado em Évora em 2009. Em 2011 coordenou a equipe local que organizou o XX Eurocall, da Associação Europeia para a Aprendizagem de Línguas com Auxílio do Computador. As suas pesquisas são sobre Linguística Portuguesa e Linguística Teórica. Dedicou particular atenção ao Português para falantes de outras línguas (ensino e investigação) e, nesse âmbito, participou de vários projetos europeus para produção de materiais para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Atualmente é diretora do programa de doutoramento em Linguística da Universidade de Évora, onde orienta vários alunos portugueses, brasileiros, angolanos, moçambicanos e chineses.

**Célia Regina Perez Bianconi** Professora e coordenadora do programa de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Universidade de Boston (Massachusetts). Ph.D. em Estudos Educacionais, Lesley University (Cambridge, Massachusetts). Pesquisa na área de ensino de PLE nos Estados Unidos, desenvolve atividades pedagógicas eficazes através do desenvolvimento de módulos comunicativos. Tem experiência em treinamento de Professores de PLE, financiado pelo Startalk, programa nacional de desenvolvimento profissional para professores de línguas críticas. Coautora de *Crônicas brasileiras: a reader*.

**Marta Reis Almeida** Professora de português em Yale University desde 2003, trabalhou na University of Georgia e University of Florida. Planejou e iniciou junto a duas outras mestras a primeira Escola de Língua Portuguesa em Middlebury College. Organizou o programa de Study Abroad em Yale University e leva os alunos à Unesp, em São José do Rio Preto, e à PUC-Rio todo ano. Tem doutorado em Linguistics pela University of Florida. Seus cursos incluem apreciação dos aspectos culturais e sociais do mundo de fala portuguesa. Muito de sua pesquisa reflete seu interesse por imigração e comunidades de fala portuguesa. É membro do grupo de cidadãos brasileiros que trabalham junto ao Consulado Brasileiro em Hartford, CT, desenvolvendo programas culturais.

**Olenka Bilash** é professora titular de Ensino de Segunda Língua no Departamento de Educação Secundária, no Centro de Educação, da Universidade de Alberta, Canadá. Ela ensina e publica nas áreas de qualificação profissional em segundas línguas e comunicação intercultural, tendo treinado professores e construído materiais instrumentais para o ensino de várias línguas.

